Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

60 | 2019

Langues des signes et genres discursifs

Réflexion exploratoire sur les contours du genre académique en LSF dans les travaux universitaires

Exploration on Academic Genre in French Sign Language (LSF) in Academic Works

Isabelle Estève et Sabah Montigon

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/lidil/7060>

DOI : 10.4000/lidil.7060

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

ISBN : 978-2-37747-164-5

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

Isabelle Estève et Sabah Montigon, « Réflexion exploratoire sur les contours du genre académique en LSF dans les travaux universitaires », *Lidil* [En ligne], 60 | 2019, mis en ligne le 01 novembre 2019, consulté le 14 avril 2020. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/7060> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.7060>

Ce document a été généré automatiquement le 14 avril 2020.

© Lidil

Réflexion exploratoire sur les contours du genre académique en LSF dans les travaux universitaires

Exploration on Academic Genre in French Sign Language (LSF) in Academic Works

Isabelle Estève et Sabah Montigon

1. Introduction à la réflexion : approche sociolinguistique d'une urgence didactique

- 1 Nous aborderons dans cet article, de façon exploratoire, la question du genre discursif académique en langue des signes française (dorénavant LSF) dans les travaux universitaires. La matière réflexive que nous partagerons dans cet article a émergé et s'est étoffée au fil des années autour de l'immédiateté de terrain à laquelle nous avons été confrontées dans notre expérience d'enseignantes — intervenantes sourde et entendante, respectivement en pédagogie et en linguistique — auprès de publics sourds, futurs formateurs de LSF. Si nous proposons de parler de réflexion exploratoire, c'est que d'une part cette question est relativement peu traitée dans les recherches linguistiques, et que d'autre part les ressources linguistiques et didactiques en LSF sur ces questions sont relativement peu nombreuses. Or, l'actualité de cette question sur le terrain scolaire, universitaire et dans les centres de formation offre aux enseignants/formateurs des défis didactiques multiples et quotidiens, eux aussi très peu renseignés dans la littérature, à notre connaissance. Nous proposons donc cette réflexion exploratoire avec tout l'intérêt d'une première formalisation de nos réflexions, hors de la temporalité imposée par l'urgence didactique. Mais aussi avec les limites que représente le figement de cette réflexion à un instant T ou plus justement la déconnexion avec la matérialité sociolangagière et sociodidactique du terrain dans

laquelle elle continue de se façonner et de s'étoffer progressivement dans nos pratiques enseignantes.

- 2 Précisons que la formation de ces futurs formateurs de LSF est donnée intégralement en LSF. Elle s'articule autour des contenus théoriques et pratiques liés à la pédagogie, à la linguistique et à la culture générale (psychologie, histoire et identité sourde). Elle accueille des publics en reprise d'études, aux bagages linguistiques (en français et en LSF), scolaires et professionnels divers. Pour la majorité d'entre eux, non exposés formellement à la LSF dans leurs parcours scolaires, cette formation est leur première expérience académique et universitaire en LSF, ainsi que dans les champs disciplinaires de la linguistique et de la pédagogie. Ainsi, du fait que cette formation se donne en LSF directement et qu'elle vise un métier où la LSF est la langue de travail et l'objet de celui-ci, elle est à priori pleinement accessible aux publics sourds. Toutefois, dans les faits, cette première expérience académique en LSF confronte les étudiants sourds à des genres discursifs relativement nouveaux pour la plupart d'entre eux, tant pour l'accès aux savoirs, que pour leur appropriation et leur restitution en LSF.
- 3 C'est donc dans ce contexte que nous pourrions qualifier d'urgence didactique de professionnalisation des formateurs en exercice et futurs formateurs de LSF, que nous avons tissé nos tâtonnements réflexifs, didactiques et sociolinguistiques, autour du genre académique en LSF. Ces tâtonnements ont émergé non pas dans une perspective de linguistique descriptive visant à comprendre un phénomène du fonctionnement de la langue, mais prioritairement des productions des locuteurs sourds dans les dynamiques recherche-action-formation de la linguistique appliquée. Ces dynamiques sont façonnées elles-mêmes en lien direct avec l'évolution progressive de cette formation dont les contenus, les compétences visées et les évaluations se sont adaptées à un contexte social, législatif et référentiel de l'enseignement de la LSF lui-même en tâtonnement. Précisons en outre que les aspects méthodologiques de la littéracie universitaire ne faisaient pas partie des contenus de la formation telle qu'elle a été élaborée à sa création.
- 4 Notre questionnement empirique sur le genre discursif académique en LSF part donc de ces réalités de terrains et rejoint ainsi les réflexions actuelles menées dans le champ émergent des travaux sur la *littéracie universitaire*, à savoir les difficultés des étudiants entendants à accéder aux écrits universitaires et à s'appropriier leurs caractéristiques discursives. Tous ces facteurs incitent à envisager les nécessités d'acculturation « aux discours universitaires en tant que nouvel environnement de communication » (Pollet et coll, 2010, p. 61) et les enjeux didactiques de la littéracie universitaire pour accompagner, par des dispositifs méthodologiques, ces trajectoires d'acculturation. Dans un premier temps, nous recontextualiserons notre réflexion sur le genre discursif académique dans une approche sociolinguistique et sociodidactique de la *littéracie universitaire en LSF*, pour mieux cerner les enjeux d'acculturation pour les étudiants sourds. Dans un second temps, nous préciserons en quoi les phénomènes discursifs sur lesquels nous nous focaliserons dans la suite de l'article constituent des phénomènes de *ruptures discursives interculturelles* entre les pratiques langagières initiales des étudiants et les pratiques langagières académiques. Enfin, ces ruptures constituent selon nous des enjeux discursifs centraux dans l'acculturation des étudiants sourds à la littéracie universitaire en LSF. Leurs analyses nous permettront ainsi de circonscrire les premiers contours du genre discursif académique dans cette langue.

2. Resituer les travaux universitaires en LSF dans le champ de la littéracie universitaire

2.1. Le genre académique dans les langues signées

- 5 À notre connaissance, le genre académique dans les langues signées (dorénavant LS) n'a été que très peu étudié dans la littérature internationale. Les quelques articles qui en font mention sont exploratoires et ont tenté de dégager des spécificités linguistiques (Ross & Berkowitz, 2008 ; Valli et coll., 2005). Les réflexions amorcées plus récemment à l'université Gallaudet sur l'ASL (Bahan, 2016 ; Harris, 2016, 2012) ouvrent des perspectives didactiques pour l'acculturation des étudiants aux exigences académiques en ASL (*American Sign Language*). Toutefois ces recherches reconnaissent que les caractéristiques linguistiques, discursives, stylistiques en ASL académique restent très largement à définir. Par ailleurs, la majorité des recherches à l'international qui se sont intéressées aux compétences académiques des locuteurs sourds se sont davantage focalisées sur les compétences/difficultés des publics sourds dans la langue vocale écrite. À notre sens pourtant, la question du genre académique, en LS en général et en LSF en particulier, représente un enjeu central : d'une part pour la professionnalisation des formateurs de LSF et, d'autre part, pour l'enseignement *de* et *en* LSF à un niveau universitaire et plus largement à un niveau professionnel, compte tenu notamment des exigences référentielles du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR). En outre, cette question est également centrale pour la mise en place d'une accessibilité effective des formations universitaires, comme le prévoit la loi de 2005¹, afin de garantir l'égalité des chances et de favoriser la réussite académique des étudiants sourds signeurs, de façon générale.

2.2. Appréhender le genre discursif académique comme une pratique sociolinguistique

- 6 La perspective que nous adoptons dans cet article ne sera pas celle de certaines approches de l'analyse du discours qui visent un formalisme descriptif, cherchant à répertorier les traits distinctifs d'une catégorie discursive particulière. Notre perspective est sociolinguistique, en ce qu'elle envisage le genre discursif comme une pratique fondamentalement sociale qui consiste à utiliser le langage, à structurer la pensée et à agir de façon signifiante dans un groupe donné (Gee, 1989, p. 18).
- 7 Le genre discursif académique sera considéré comme relevant des codes sociolangagiers oraux et écrits particuliers attendus, ritualisés et évalués dans le contexte scolaire, universitaire, professionnel (Duff, 2010, p. 175).
- 8 Le genre discursif académique est ainsi à inscrire plus largement selon nous dans le champ de la *littéracie académique*.

2.3. Littéracie universitaire : sortir de la centration sur le lire-écrire

- 9 À la suite de Duff (2010) et d'autres chercheurs (Bahan, 2016 pour l'ASL ; Gee, 2011 ; Harris, 2012), et compte tenu des définitions récentes de la littéracie dans la prise en compte des problématiques d'accessibilité dans d'autres domaines², il nous semble nécessaire de dépasser la définition restrictive de la *littéracie universitaire* focalisée sur

les compétences en lecture/écriture. Il convient, selon nous, d'envisager plus largement l'ensemble des ressources langagières, orales et écrites, impliquées et nécessaires pour le traitement de l'information dans le contexte universitaire : la construction du sens, l'accès aux savoirs et le développement de connaissances et compétences nouvelles.

- 10 C'est dans cette acception large que nous situons notre réflexion sur le genre discursif académique en LSF, langue orale par essence, comme composante à part entière de la *littéracie universitaire* des étudiants sourds. S'agissant en l'occurrence de futurs formateurs de LSF, pour lesquels la LSF est non seulement la langue de travail mais aussi l'objet de celui-ci, et considérant que, par ailleurs, la formation se donne intégralement en LSF, la *littéracie académique* se forge, pour ce public spécifique, en majeure partie en LSF et par la LSF. L'acculturation aux pratiques littéraciques académiques en LSF conditionne ainsi l'accès aux savoirs, et fait donc partie intégrante du processus de formation des futurs formateurs de LSF :

Learning at university involves adapting to new ways of knowing: new ways of understanding, interpreting and organising knowledge. Practices of academic literacy are central processes through which students learn new subjects and develop their knowledge about new areas of study. Meanings are not simply given by the texts that students encounter during their studies but are created through a particular set of literacy practices. (Léa, 1998, p. 158)

2.4. Enjeux de l'acculturation à la littéracie universitaire en LSF

- 11 Au-delà du contexte universitaire, on rejoint ici la définition que donne Cummins (2008) de la compétence académique (*cognitive academic language proficiency*) désignant la compétence à comprendre et à exprimer des concepts et des idées de façon pertinente pour réussir à l'école. Cette compétence se distingue de la compétence conversationnelle (*basic interpersonal communicative skills*). L'écart entre ce que Gee (1989)³ nomme par ailleurs *discours primaire* et *discours secondaire* est particulièrement marqué pour les étudiants sourds que nous accueillons, compte tenu de leurs trajectoires diverses de socialisations langagières, en français et/ou en LSF, familiales, scolaires, professionnelles, etc., qui les ont très peu confrontés à des pratiques académiques en LSF, que ce soit des cours *de* ou *en* LSF. Les caractéristiques sociolinguistiques de ce public donnent encore plus de poids à l'appréhension du langage académique comme l'acquisition de nouvelles activités langagières, par le biais de nouvelles ressources, pour atteindre de nouveaux objectifs :

Learning academic language is not learning new words to do the same thing that one could have done with other words; it is learning to do new things with language and acquiring new tools for these purposes. (Nagy & Townsend, 2012, p. 93, cité par Gottlieb & Ernest-Slavit, 2014, p. 2.)

- 12 En partant de cette acception, les difficultés des étudiants sourds à s'appropriier les codes sociolangagiers académiques, notamment dans les tâches de restitution/appropriation des savoirs, seront envisagées non pas sous le prisme du « paradigme déficitaire » (Meynard, 2013), mais plutôt pour identifier les nécessaires acculturations à la *littéracie universitaire* en LSF envisagée « comme source et moyen de construction-diffusion du savoir » (Pollet, 2001, p. 27). Nous rejoignons ainsi Delcambre et Lhanier-Reuter (2010, p. 4-5) dans leur

[...] perspective pragmatique, en décrivant les pratiques et les usages de la langue et des discours en contexte et en situant les besoins langagiers en relation avec des

situations de communication spécifiques à l'enseignement supérieur et aux modes d'accès aux savoirs qui y sont pratiqués.

- 13 Précisons que l'acculturation des étudiants sourds au genre académique n'est pas seulement une condition de leur réussite universitaire, mais, plus largement, un enjeu essentiel dans leur devenir professionnel : s'acculturer aux champs disciplinaires de la linguistique et de la pédagogie est un préalable nécessaire à leur autonomisation en tant que futur professionnel, à l'appropriation des outils et des ressources existantes et à venir, à l'émergence d'une réflexivité sur leurs pratiques, et à leur *empowerment*⁴ professionnel plus globalement. Précisons, en outre, que ces futurs formateurs vont avoir à enseigner la LSF, comme le prévoit le CECR, dans l'ensemble de ses variations discursives, stylistiques, sociolinguistiques, et ce pour des objectifs professionnels spécifiques (interprètes, enseignants, professionnels du secteur de la santé, du secteur social, culturel, etc.). Ajoutons par ailleurs que les évaluations en LSF, certifiantes, qualifiantes ou diagnostiques (bac LSF, Diplôme de compétence en langue, évaluation de niveau, etc.), demandées par les institutions (professionnelles et universitaires), se réfèrent également toutes aux exigences du CECR et demanderont à ces futurs formateurs également de pouvoir mobiliser la LSF dans l'ensemble de ces variations pour positionner les acquis des apprenants. Le genre académique comme maîtrise (socio)linguistique et discursive constitue donc une composante centrale dans leur compétence en littéracie avancée pour leur insertion professionnelle future (Duff, 2010).

3. Éléments méthodologiques

3.1. Repérer les ruptures interculturelles dans les pratiques discursives des étudiants

- 14 Nous nous intéresserons aux éléments de rupture avec les attendus universitaires, observés dans les travaux universitaires en LSF des étudiants. Ces éléments de rupture peuvent être définis comme les traces qui relèvent d'une certaine forme d'*interculturalité*, au sens de Marandon (2003, p. 266) :
- Il y a donc situation interculturelle dès que les personnes ou les groupes en présence ne partagent pas les mêmes univers de significations et les mêmes formes d'expression de ces significations, ces écarts pouvant faire obstacle à la communication. [...] [ces situations de] rupture culturelle [sont] liées à divers types d'appartenance (ethnie, nation, région, religion, genre, génération, groupe social, organisationnel, occupationnel, en particulier).
- 15 Ces éléments de rupture sont révélateurs de la non-familiarité des étudiants avec les attendus académiques, attendus qui peuvent parfois entrer en conflit avec les façons habituelles de construire et de restituer leurs connaissances (Léa, 1998). Quand nous parlons « d'attendus » académiques, nous référons à la définition que nous avons développée du genre discursif académique à la suite de Gee (1989) et de Duff (2010) (voir 2.2). Nous nous attacherons donc à mettre en évidence les ruptures interculturelles récurrentes entre les pratiques discursives habituelles des étudiants (*compétence conversationnelle*, voir 2.4) et les pratiques discursives académiques spécifiques aux travaux universitaires (*compétence académique*, voir 2.4).
- 16 Dans la perspective exploratoire qui est la nôtre, nous avons fait le choix, pour les besoins de l'article, de nous appuyer sur une collection de phénomènes discursifs

caractérisant des ruptures avec les tâches discursives visées, récurrentes dans les trajectoires d'appropriation discursives du genre académique. Les exemples qui seront cités dans l'article sont glanés dans les nombreuses vidéos que nous avons recueillies au fil des années auprès des différentes promotions de cette formation, à différentes étapes de préparation de ces travaux universitaires. Nous tenons à préciser que si le « discours de lamentation » fataliste ou encore la « thèse du handicap linguistique », pour reprendre les mots de Pollet (2012, p. 8), a longtemps prévalu dans les regards portés sur la littéracie universitaire des étudiants entendants et les dispositifs de remédiation, il en est de même pour le regard porté sur les compétences des publics sourds. Bien que la maîtrise de la langue puisse avoir tout son intérêt par ailleurs s'agissant de futurs formateurs de LSF et qu'elle constitue un autre défi didactique auquel nous nous attelons dans nos pratiques enseignantes, ce n'est pas l'objectif de notre article. Nous privilégions ici le questionnement des pratiques discursives en LSF en lien avec l'appropriation et la restitution des savoirs et savoir-faire disciplinaires et professionnels, qui requièrent d'intégrer le(s) genre(s) discursif(s) académique(s) spécifique(s).

3.2. Matière réflexive : aperçu des tâches discursives académiques

- 17 Les ruptures discursives analysées sont extraites de certains travaux universitaires en LSF que les étudiants, futurs formateurs de LSF, ont à effectuer au cours de l'année dans le cadre de leur formation.

– Rapport vidéo du stage d'observation pédagogique

- 18 Le rapport de stage vidéo consiste en une analyse réflexive du stage d'observation effectué pendant une semaine dans un centre de formation, en lien avec les contenus linguistique et pédagogique abordés dans la formation. Ces rendus vidéos permettent d'avoir accès à la manière dont les étudiants investissent une analyse réflexive critique qui nécessite de mettre en perspective des pratiques d'enseignement qu'ils ont pu observer durant leurs expériences de stage avec les contenus théoriques abordés dans la formation.

– Exposé lors du séminaire de linguistique

- 19 Les étudiants doivent réaliser une recherche durant l'année sur une problématique linguistique de leur choix. Ils présentent à la fin de l'année leurs travaux lors d'un séminaire ouvert au public. La préparation du séminaire fait l'objet d'entraînement devant le groupe à différentes étapes de maturation de leur projet ainsi que de rendus vidéos du discours préparatoire dans le cadre de tutorat à distance, qui donnent lieu à des retours correctifs vidéos. La préparation du séminaire permet d'avoir accès à la manière dont les étudiants investissent une réflexion métalinguistique *en* et *sur* la LSF, en réinvestissant les concepts et les outils d'analyse de la linguistique.
- 20 Nous analyserons les ruptures discursives selon trois axes plus particulièrement :
- apprivoiser l'oral universitaire : un oral formel, monologué, planifié ;
 - apprivoiser la réflexivité pour l'analyse des pratiques professionnelles ;
 - apprivoiser une démarche métalinguistique *en* et *sur* la LSF.

4. Apprivoiser l'oral universitaire : un oral formel, monologué, planifié

- 21 Dans l'ensemble de ces travaux universitaires en LSF, présentation orale ou rendus vidéos, l'une des difficultés récurrentes des étudiants est d'apprivoiser l'oral en LSF comme support de travail, en intégrant les spécificités liées à un oral universitaire nécessitant planification, organisation, préparation et entraînement préalable.

4.1. Planifier l'oral universitaire en LSF : une tâche discursive difficile à appréhender

- 22 Ces difficultés à planifier son discours sont assez manifestes dans leurs premières restitutions de travaux/recherches personnel(le)s ainsi que dans leurs premières simulations d'enseignement. Si le support écrit (diaporama, tableau synthétique pour l'élaboration des séquences pédagogiques, prise de notes pour la synthèse) a fait l'objet d'un travail de préparation, le discours en LSF accompagnant semble être « traduit » en direct sans aucune préparation ni planification préalable. Cette absence de planification s'observe, notamment, par des traces importantes du français (calque syntaxique, lexical, entre autres) dans le discours en LSF : linéarisation des productions en LSF traduites « mots-à-signes », traductions littérales de la morphologie du français (le français écrit « pro-oraliste » étant par exemple interprété en LSF par les signes PROFESSIONNEL ORALISTE), qui occasionnent des traductions malencontreuses, voire des contre-sens.

4.2. Oral monologué déconnecté de la situation d'interaction

- 23 De manière plus générale, les premières présentations orales ou rendus vidéos résultent souvent d'une production sur le vif, d'un oral spontané qui porte les traces du genre conversationnel, une sorte d'oral décomplexé, informel et interactif. La décontextualisation par rapport à la situation d'interaction immédiate est une abstraction difficile à appréhender pour les stagiaires. Ainsi, dans leurs rendus vidéos, notamment pour la préparation du séminaire de linguistique, les salutations ritualisées ou des précisions introductives (*'bonjour nom-formateur ça va ?, désolée pour x raison je t'envoie mon travail en retard'*) sont très souvent présentes, ainsi que les commentaires adressés au formateur, commentaires méta-discursifs sur le discours accompagnant plutôt qu'un entraînement au discours lui-même.
- 24 Les tâches vidéos d'entraînement, le « faire comme si », consistant à préparer un discours pour une autre situation interactionnelle (le jour du séminaire, par exemple) sont difficiles à investir pour les stagiaires au début de la formation. Précisons que l'entraînement vidéo à la formulation des consignes ou d'explication sur un point de grammaire à destination des apprenants les confronte à la même difficulté de projection dans une situation interactionnelle (production adressée et adaptée aux apprenants) qui ne correspond pas à la situation immédiate. Les représentations que semblent se faire les étudiants de la tâche discursive associée à ces présentations et à la préparation vidéo de celles-ci apparaissent donc en rupture avec la tâche discursive de ces oraux universitaires, à savoir un discours monologué, décontextualisé, adoptant un registre formel.

4.3. Ruptures stylistiques et discursives : oral informel et peu structuré

- 25 Les ruptures stylistiques dans les termes choisis renforcent cette hypothèse de la difficulté des étudiants à se représenter et à intégrer les spécificités d'un oral académique en LSF. Comme en témoignent les extraits de commentaires, glanés dans différents travaux, listés dans l'exemple 5, les étudiants recourent, dans leurs travaux universitaires, à des expressions relevant du registre informel voire familial.

(5)

[ORGANISATION BORDEL] 'l'organisation c'est le bordel'

[LANGUE PAUVRE MINABLE] 'c'est une langue pauvre, minable'

[DÉCROCHER] 'j'ai décroché'

[EXPÉRIENCE WAHOU RICHE] 'c'est une expérience *wahou*, riche'

- 26 Par ailleurs, le manque de planification, d'organisation et d'entraînement préalable est marqué également au niveau discursif. Les éléments de structuration du discours sont peu présents. On note une sur-utilisation des signes chronologiques : MAINTENANT, APRÈS, PAF-succès, METTRE-DE-CÔTÉ. Les pratiques discursives semblent se construire autour de juxtapositions ou accumulations de bribes discursives (sur-utilisation du signe AUSSI) sans structuration référentielle effective (spatialisation, énumératif, marqueurs de cohésion).
- 27 Ces éléments de base de l'organisation discursive, cohérence et cohésion, font partie des compétences que ces futurs formateurs vont devoir transmettre aux apprenants à tous les niveaux et dès le niveau A1 (CECR, 2002, p. 98). Par ailleurs, l'adaptation stylistique fait partie des compétences sociolinguistiques⁶ détaillées dans le référentiel du CECR, concernant notamment la différence de registre⁷ et plus largement l'ensemble des normes socio-interactionnelles de l'utilisation de la langue. En outre, la compétence « signer en différé » impliquant de travailler sur la compétence de l'apprenant à intégrer les spécificités de la communication vidéo différée, décontextualisée, structurée et explicite, fait partie des compétences langagières socles (produire et comprendre) du CECR-LS (2002). Ces compétences, comme l'attestent les ruptures discursives analysées, restent très largement à consolider chez les futurs formateurs de LSF.

4.4. De l'oral conversationnel à l'oral académique : enjeux du changement de registre

- 28 Les difficultés dont nous avons pu rendre compte ici nous semblent s'expliquer par plusieurs facteurs liés au manque de familiarisation avec la vidéo et l'oral en LSF comme support de travail académique. Le fait que la vidéo soit utilisée au quotidien, et donc dans un registre conversationnel, comme support de communication différée (Whatsapp, Glide, etc.), rend le changement de registre d'autant plus complexe. Précisons, en outre, que l'idée selon laquelle la vidéo pour la LSF puisse être l'équivalent de l'écrit a été largement partagée, à une époque, au moins par certains chercheurs et la communauté sourde (Benoit & Flory, 2008)⁸, et a été légitimée par le CECR⁹. Toutefois, selon nous, si la vidéo couvre la nécessité d'enregistrement de traces d'une production orale en LSF, elle n'en occupe pas pour autant de fait les fonctions de l'écrit liées à l'organisation du discours telles que la décontextualisation, l'explicitation,

la structuration (Schleppegrell, 2004), de sorte que ce discours soit compréhensible, de façon autonome, pour l'interlocuteur.

- 29 Les enjeux d'une acculturation à l'oral universitaire, à la vidéo pour sa préparation et pour les rendus de travaux en LSF, nous semble rejoindre la nécessité de « secondarisation des pratiques langagières initiales » des étudiants (Jaubert & Rebière, 2002, p.168), qui restent très largement imprégnées de leur compétence conversationnelle (Cummins, 2008), du genre primaire du discours (Gee, 1989). Le travail sur vidéo comme traces d'un oral préparé reste donc très largement à apprivoiser, pour intégrer **un oral monologué, formel, décontextualisé, explicite et structuré, compréhensible en dehors du contexte interactionnel. Ces critères peuvent être identifiés comme les premiers contours discursifs du genre académique en LSF.**
- 30 Ainsi, s'agissant d'envisager les besoins d'acculturation des étudiants, les phénomènes observés nous semblent relever de deux ruptures interculturelles distinctes entre leurs pratiques initiales et le genre discursif de l'oral universitaire (ou professionnel) en LSF. Il s'agit d'une part d'apprivoiser un nouvel environnement de communication recourant à l'utilisation de supports (diaporama notamment) pour étayer l'organisation, la structuration et la planification de l'oral en LSF. Il s'agit d'autre part, pour ces futurs formateurs de LSF, d'appréhender et d'investir ses productions en LSF, comme objet de travail et de préparation, nécessitant planification, entraînement, réajustement, retravail. Cette double acculturation nécessite, selon nous, d'endosser une posture de chercheur, et ainsi à la manière du linguiste, de mettre en œuvre « une conscience réflexive » (Rinck, 2012) sur ses propres productions en LSF.

5. Apprivoiser la réflexivité pour l'analyse des pratiques professionnelles

- 31 Développer une réflexivité non seulement sur ses productions en LSF, mais sur ses pratiques professionnelles d'enseignement fait partie d'une compétence centrale visée par la formation. Cette posture de chercheur est d'autant plus pertinente pour ces futurs formateurs de LSF que l'ensemble des adaptations pédagogiques, de supports, de créations de ressources et de stratégies pédagogiques se situeront dans des tâtonnements réflexifs semblables aux démarches de recherche-action mêlant linguistique et pédagogie. Nous entendons *réflexivité* au sens de Vanhulle (2002) : « [...] activité volontaire de la conscience, manière d'apprendre, de s'approprier des savoirs, de penser son rapport même aux objets de savoir et son agir social propres. » (p. 49)
- 32 On retrouve chez les étudiants sourds, comme chez d'autres étudiants entendants futurs enseignants, une certaine résistance à la réflexivité, comme l'ont bien décrit Altet et coll. (2013, p. 10). Quand ils arrivent en formation, ils sont assez déstabilisés par le fait que l'on ne fournisse pas des outils, des méthodes, des progressions pédagogiques prêts à l'emploi. C'est souvent avec un investissement hésitant qu'ils s'engagent dans l'élaboration du bagage qu'on leur propose de construire ensemble. Ce bagage n'a rien à voir avec « une mallette pédagogique bien pleine » avec laquelle ils espéraient repartir, mais contient modestement les clefs pour leur permettre, par la pratique réflexive, de se forger leurs propres outils leur permettant d'« analyser aussi

bien la réalité à laquelle ils sont confrontés que leurs propres pratiques » (Maulini & Perrenoud, 2009, cité par Vanhulle, 2009, p. 201-202).

- 33 Dans cette perspective, l'oral réflexif est notamment un critère important de la tâche discursive visée par le rapport de stage d'observation. Il implique que, dans un oral distancié de leur expérience personnelle, ils formalisent leur expérience de façon objective, l'objectivent en l'investissant comme objet d'analyse, et notamment en mettant en lien la pratique et les savoirs académiques qui ont pu leur être transmis durant la formation (Velcic-Canivez, 2006).
- 34 Le manque d'analyse est une remarque récurrente qui ressort des évaluations des rapports de stage. Il se caractérise par des stratégies discursives spécifiques : la prédominance du genre descriptif voire narratif, la subjectivité voire l'affectivité des commentaires analytiques, la faible résonnance avec les savoirs académiques ou le peu d'étayage quand ils sont mentionnés.

5.1. Prédominance du style descriptif voire narratif

- 35 Le style descriptif voire narratif nous semble être révélateur de la difficulté des stagiaires à se distancier de leur expérience propre d'observation pour adopter une posture d'analyse exigeant distanciation et formalisation, et de sélectionner les informations pertinentes, regroupées de façon cohérente et synthétique.
- 36 L'expérience de stage est restituée sous forme chronologique. Certains décrivent l'ensemble des détails, minute par minute, de la progression pédagogique à laquelle ils ont assisté pendant une semaine.
- 37 D'autres vont jusqu'à mettre en scène et restituer très précisément les interactions qu'ils ont eues sur leur lieu de stage (*'j'ai rencontré le responsable, il m'a proposé ça, je lui ai répondu oui'*).

5.2. Présence de la subjectivité voire de l'affectivité dans l'analyse

- 38 Ce manque de distanciation, d'objectivation et de formalisation est également marqué par la présence importante de commentaires teintés de subjectivité et d'affectivité (positive : *'bien aimé', 'sympa'* ; ou négative : *'déçu', 'dommage'*).
- 39 Ainsi, l'émotion, le ressenti, le jugement des pratiques pédagogiques observées, du fonctionnement du centre de formation, ou de la coordination pédagogique prennent le pas sur la formalisation d'arguments étayés par les apports des savoirs académiques en pédagogie. Il semble ainsi que la réflexivité ne soit que très timidement investie par les stagiaires qui semblent confondre analyse « critique » et « critique polarisée : négative ou positive » de l'expérience de stage, du centre de formation voire parfois des formateurs eux-mêmes, et non des pratiques d'enseignement, de l'ingénierie de la formation, des référentiels utilisés, etc.

5.3. Savoirs expérientiels et académiques : une mise en lien complexe

- 40 Le fait que les stagiaires aient des difficultés à formaliser leurs observations, à distancier l'expérience (ressenti), et à investir une posture analytique en tant que futur

professionnel/praticien réflexif, s'explique également par la diversité des attentes : les leurs, celles de l'université, du terrain, de l'espace social, qui véhiculent des conceptions et des pratiques du formateur diversifiées (et parfois contradictoires). Une diversité qui fonde pour le futur formateur une certaine complexité, comme le souligne Vanhulle (2009), au cœur de laquelle :

[...] l'étudiant est invité à maîtriser les éléments d'une identification à la profession pertinente aux attentes sociales mais aussi à opérer la synthèse critique des savoirs qui forgeront sa singularité d'acteur conscient et engagé. (p. 201-202)

- 41 Cette complexité est peut-être encore plus présente pour les futurs formateurs de LSF, compte tenu de la reconnaissance institutionnelle relativement récente de la langue, de la profession, de la création de diplômes universitaires et de la diversité par ailleurs des pratiques d'enseignement de la LSF dans les centres de formation. De nouveaux référentiels — BO LSF n° 33 (2008), CECR-LS (2002), CECR (2018) — amènent à (re)définir les contours de la profession de formateurs de LSF et par conséquent de leur professionnalisation, au-delà des seuls faits d'être sourd et locuteur de la LSF, telle que la profession s'était auparavant constituée. Cette complexité et ces contradictions peuvent s'avérer encore plus manifestes et conflictuelles — ou tout au moins devenir des éléments de *rupture interculturelle* (Marandon, 2003, cf. 3) — pour les stagiaires qui ont déjà une expérience d'enseignement avant d'arriver en formation, ou en parallèle lors de leur année de formation. Ces étudiants sont en effet quelque peu désarçonnés par les savoirs académiques.
- 42 Ces analyses réflexives ancrées dans les savoirs académiques sont pourtant des clefs de voute du praticien réflexif, à même de prendre de la distance par rapport à ses pratiques, d'autres pratiques existantes, et de pouvoir les adapter au contexte, les faire évoluer et les optimiser pour favoriser l'apprentissage. Les difficultés des étudiants à intégrer **un discours argumenté, analytique, réflexif, dénué d'affectivité**, se retrouvent également dans les rendus de dossiers universitaires en linguistique. **Ces éléments pourraient circonscrire un deuxième contour discursif du genre académique en LSF.**

6. Apprivoiser une démarche métalinguistique *en et sur la LSF*

- 43 Apprivoiser une démarche métalinguistique *en LSF et sur la LSF* implique, en effet, d'autres phénomènes de distanciation, de réflexivité et d'objectivité. Les étudiants se frottent, en début de formation, à une *rupture interculturelle* importante liée à la difficulté de développer une réflexion sur la langue, ou plus justement sur une des langues qu'ils utilisent au quotidien, mais sur laquelle ils n'ont jamais eu à investir formellement, dans le cadre scolaire, de réflexion métalinguistique, au-delà du savoir-faire intuitif du locuteur. En effet, certains étudiants, au début de la formation, se représentent et présentent aux apprenants le fonctionnement de la LSF et ses règles grammaticales comme allant-de-soi ('*c'est logique*', '*c'est comme ça*', '*c'est visuel*', '*c'est iconique*', '*c'est comme les films*'). Leurs représentations sur la langue sont parfois fortement idéologisées, subjectives, esthétiques : beauté de la langue/des structures, pureté de la langue, résistance à l'évolution, etc.
- 44 La recherche linguistique que doivent réaliser les étudiants dans le cadre de leur formation exige un déplacement conséquent qui a toutefois une implication directe

dans l'étayage de leurs compétences pédagogiques. La démarche métalinguistique qu'ils doivent investir les incite, en effet, à transformer leurs connaissances intuitives sur la langue en savoir objectif — en réinvestissant les outils de la linguistique pour les formaliser —, transmissible aux apprenants et à transformer leur savoir-faire en savoir linguistique et en agir professoral.

- 45 En la matière, la difficulté de ces futurs formateurs à définir et à expliquer le fonctionnement des mécanismes spécifiques à la LSF (proformes manuelle/corporelle, locus, pointage)¹⁰, autrement qu'en recourant à l'exemple, est assez révélateur de cette transformation nécessaire pour l'enseignement. En outre, la mise à distance du fonctionnement du français pour analyser la LSF est un autre obstacle récurrent : les homonymes sont un exemple assez révélateur des confusions entre LSF et français, entre signifiant et signifié.
- 46 Or, en tant que futurs formateurs de LSF, les étudiants doivent être à même d'assurer des mouvements inévitables et incessants, dans toute situation d'apprentissage, entre l'objet thématique de la communication et le code linguistique utilisé : la *bifocalisation* (Bange, 1996) sur la langue comme objet et sur la langue comme vecteur des interactions. L'utilité d'une formation à la réflexivité linguistique sur la LSF constitue ainsi, selon nous, un préalable fondamental pour leur futur professionnel. Il ne s'agit pas de les former à devenir des experts linguistes, mais à assurer l'ensemble des tâches pédagogiques qui impliquent une analyse de la langue :
- expliquer le fonctionnement de la LSF aux apprenants ;
 - analyser leurs productions pour assurer des tâches de correction, évaluation et remédiation ;
 - contrôler sa production en tant que formateur ;
 - élaborer sa progression pédagogique et des supports en lien avec les compétences linguistiques visées par le CECR.
- 47 **Nous pourrions ainsi définir un troisième contour discursif du genre académique en LSF : un oral métalinguistique *sur* et *en* LSF, doublement focalisé, sur la langue comme objet d'analyse, et sur la langue comme vecteur de construction-diffusion des savoirs.**

7. Conclusion

- 48 Les trois contours discursifs que nous avons pu identifier comme structurant les tâches discursives universitaires nous semblent un point de départ productif pour mieux envisager les besoins d'acculturation des étudiants sourds aux pratiques discursives académiques *en* et *sur* la LSF :
1. Une tâche discursive formelle et monologuée à planifier ;
 2. Une tâche discursive réflexive mettant en regard les savoirs expérimentiels et académiques ;
 3. Une tâche discursive métalinguistique doublement focalisée, *sur* et *en* LSF.
- 49 L'enjeu didactique central est, selon nous, de répondre aux besoins d'acculturation par l'élaboration de dispositifs d'accompagnement susceptibles d'assurer la « secondarisation » des pratiques langagières des étudiants sourds, futurs professionnels investis dans une réflexion métalinguistique sur leurs pratiques pédagogiques et langagières universitaires, professionnelles, académiques. La

formation méthodologique à la littéracie universitaire en LSF fait partie des explorations en cours dans l'évolution des contenus de notre formation.

- 50 Poursuivre cette exploration représente, à notre sens, un enjeu fort de la professionnalisation. Il s'agit ainsi, selon nous, de poursuivre nos tâtonnements didactiques pour l'élaboration de dispositifs pédagogiques qui soient à même de nourrir la « conscience réflexive » (Rinck, 2012) de ces futurs formateurs de LSF. L'enjeu de ces dispositifs est d'accompagner les étudiants dans l'étayage d'une posture d'acteurs discursifs réflexifs autonomes, à même d'analyser à la fois les matières langagières professionnelles diversifiées auxquelles ils seront confrontés dans leurs contextes d'enseignement et leurs propres productions/pratiques, dans le champ disciplinaire de la linguistique et de la pédagogie.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET, Marguerite, DESJARDINS, Julie, ÉTIENNE, Richard, PAQUAY, Léopold & PERRENOUD, Philippe. (2013). *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- BAHAN, Ben. (2016). *The Whole Picture: Why Academic ASL Exposure Matters to Sign Language Interpreters*. Disponible en ligne sur <https://streetleverage.com/live_presentations/whole-picture-academic-asl-exposure-matters-sign-language-interpreters/>.
- BANGE, Pierre. (1996). Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Les Carnets du Cediscor*, 4, 189-202.
- BENOIT, Hervé & FLORY, Didier. (2008). De l'exercice à l'activité, 10 ans de recherche sur l'utilisation des Tice dans l'enseignement bilingue français/LSF. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 3, 71-80.
- BOUTET, Dominique & GARCIA, Brigitte. (2006). Finalités et enjeux linguistiques d'une formalisation graphique de la langue des signes française (LSF). *Glottopol*, 7, 31-52.
- BRAFFORT, Annelies. (2016). *La langue des signes française (LSF) : modélisations, ressources et applications*. Londres : ISTE Éditions.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*.
- CUMMINS, Jim. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. Dans B. Street & N. H. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of Language and Education* (p. 71-83). New York : Springer Science.
- DELCAMBRE, Isabelle & LAHANIER-REUTER, Dominique. (2010). Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Forumlecture.ch*, 3, 1-17.
- DUFF, Patricia A. (2010). Language Socialization into Academic Discourse Communities. *Annual review of applied linguistics*, 30, 169-192.

ESTÈVE, Isabelle, CORON, Guillaume & GAULTIER, Sydney. (2019, à paraître). Outils non linguistiques de médiation pour l'accueil et l'accompagnement des MNA en France. Dans *CIICAR: International Conference Cross-Linguistic and Cross-Cultural Communication for Refugees and Asylum Seekers*. Séville : Comares.

GEE, James P. (1989). What Is Literacy? *Journal of Education*, 171(1), 5-17.

GEE, James P. (2011). "Basic Information Structure" and "Academic Language": An Approach to Discourse Analysis. Dans E. M. Bender & J. E. Arnold (dir.), *Language from a Cognitive Perspective: Grammar, Usage, and Processing* (p. 121-138). Stanford : CSLI Publications. Disponible en ligne sur <[http://jamespaulgee.com/pdfs/Basic Information Structure.pdf](http://jamespaulgee.com/pdfs/Basic%20Information%20Structure.pdf)>.

GOTTLIEB, Margo & ERNST-SLAVIT, Gisela. (2014). *Academic Language in Diverse Classrooms: Definitions and Contexts*. Corwin Press.

HARRIS, Rachelle L. (2012). Academic Language in the ASL Community. *Deaf Studies Digital Journal*, 3.

HARRIS, Rachelle L. (2016). Sign Language As an Academic Language. Dans P. Boudreault & G. Gertz (dir.), *The Deaf Studies Encyclopedia* (p. 829-832). Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.

JAUBERT, Martine & REBIÈRE, Maryse. (2002). Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un « oral réflexif » ? Dans J.-C. Chabanne & D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (p. 163-186). Presses universitaires de France.

LEA, Mary R. (1998). Academic Literacies and Learning in Higher Education: Constructing Knowledge through Texts and Experience. *Studies in the Education of Adults*, 30(2), 156-171.

MARANDON, Gérard. (2003). Au-delà de l'empathie, cultiver la confiance : clés pour la rencontre interculturelle. *Revista CIDOB d'Afers internacionals*, 61-62, 259-282.

MEYNARD, Albert. (2013). *Soigner la surdit et faire taire les Sourds*. Toulouse : rs.

MILLET, Agns. (2019). *Grammaire descriptive de la langue des signes franaise*. Grenoble : UGA ditions.

POLLET, Marie-Christine. (2001). Chapitre 2. Une autre manire d'aider les tudiants : l'acculturation aux discours universitaires. Dans M.-C. POLLET, *Pour une didactique des discours universitaires : tudiants et systme de communication l'universit* (p. 25-33). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Suprieur.

POLLET, Marie-Christine (dir.). (2012). *De la matrise du franais aux littracies dans l'enseignement suprieur*. Namur : Presses universitaires de Namur.

POLLET, Marie-Christine, GLORIEUX, Carole & TOUNGOUZ NEVESSIGNSKY, Katya. (2010). Pour un continuum dans l'appropriation d'une littracie universitaire. Dans C. Blaser & M.-C. Pollet (dir.), *L'appropriation des crits universitaires* (p. 61-92). Namur : Presses universitaires de Namur.

RINCK, Fanny. (2012). Rflexivit et crits de recherche. Propositions pour une formation universitaire et par la littracie. Dans M.-C. Pollet (dir.), *De la matrise du franais aux littracies dans l'enseignement suprieur* (p. 79-92). Namur : Presses universitaires de Namur.

ROSS, Linda & BERKOWITZ, Marla. (2008). Academic ASL: It Looks like English, but It Isn't. Dans *Putting the Pieces Together: Proceedings of the PEPNet Biennial Conference* (p. 193-198).

RUEL, Julie & ALLAIRE Ccile (dir.). (2018). *Communiquer pour tous. Guide pour une information accessible*. Saint-Maurice : Sant publique France.

SCHLEPPEGRELL, Mary J. (2004). *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, NJ : Erlbaum.

VALLERIE, Bernard & LE BOSSÉ, Yann. (2006). Le développement du pouvoir d'agir (*empowerment*) des personnes et des collectivités : de son expérimentation à son enseignement. *Les Sciences de l'éducation*, 39(3), 87-100.

VALLI, Clayton, LUCAS, Ceil & MULROONEY, Kristin. (2005). *Linguistics of American Sign Language: An Introduction* (4^e éd.). Washington, DC : Gallaudet University Press.

VANHULLE, Sabine. (2002). Des savoirs en jeu au savoir en « je ». Médiations sociales et processus de subjectivation en formation initiale d'enseignants. *Cahiers du Service de pédagogie expérimentale*, 11-12, 49-62.

VANHULLE, Sabine. (2009). Un « genre réflexif » pour travailler avec des savoirs hétérogènes. Dans R. Étienne (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants : Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (p. 201-213). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

VELCIC-CANIVEZ, Mirna. (2006). Le Rapport de stage et la distanciation par rapport à soi. *Lidil*, 34. Disponible en ligne sur <<https://journals.openedition.org/lidil/19>>.

ANNEXES

Convention de transcription

LEXIQUE	signes lexicaux en majuscules
Info gram.	éléments grammaticaux en minuscules [ex. : PERSONNE pr-personne]
Conf.	configuration manuelle du signe
Pr-	proforme manuelle [ex. : pr-personne]
Loc	locus [ex. : loc-entreprise, loc-stage-intensif, etc.]
Pté	pointé [ex. : pté-1]
,	symbole de séparation de morphèmes composant une structure unique [ex. : 1, DONNER, 3 ; 1, DONNER, pr-livre, 3]
-	symbole de lien pour transcrire un morphème lexical/grammatical unique [ex. : CA-VEUT-DIRE ; pr-personne]
[XXX]	les crochets indiquent la segmentation en proposition
[...]	indique que des segments de discours ont été supprimés entre les éléments cités en exemple

NOTES

1. Loi n° 2005-102 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » du 11 février 2005.
2. Voir notamment la définition proposée par Ruel et Alaire (2018) dans leurs travaux sur les problématiques d'accessibilité à l'information dans le domaine de la santé : « La littératie [...] comprend la capacité d'une personne à comprendre et à utiliser le langage, les chiffres, les images et les technologies afin d'échanger, d'interagir avec les autres, de saisir son environnement, d'acquérir de nouvelles connaissances, de développer son plein potentiel et d'être un citoyen à part entière » (p. 6) ; voir également Estève, Coron et Gaultier (2019, à paraître) concernant les problématiques d'accès à l'information des Mineurs non accompagnés (MNA).
3. Le discours primaire correspond aux types de discours des instances premières de socialisation. Le discours secondaire correspond aux types de discours et aux codes sociolangagiers des institutions secondaires de socialisation (l'école, le travail, etc.).
4. « [...] la notion d'*empowerment* réfère à "la possibilité pour les personnes ou les communautés de mieux contrôler leur vie" (Rappaport, 1987), ou, de façon plus spécifique, à un processus caractérisé par l'exercice d'une plus grande maîtrise sur l'atteinte d'objectifs importants pour une personne, une organisation ou une communauté. » (Vallerie & Le Bossé, 2006)
5. [PAF-succesif] a le statut de connecteur en LSF et indique la succession comme *puis* en français, mais peut également avoir un rôle de marqueur de cause/conséquence.
6. « La compétence sociolinguistique renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue : normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté) [...]. » (CECR, 2001, p. 18)
7. « Le mot "registre" renvoie aux différences systématiques entre les variétés de langues utilisées dans des contextes différents. » (CECR, 2001, p. 94)
8. Les réflexions récentes ouvrent de nouvelles perspectives sur la place de la vidéo en LSF — voir notamment Boutet et Garcia (2006) pour un recueil portant sur une enquête réalisée auprès des locuteurs sourds, voir par ailleurs Braffort (2016) pour un aperçu des développements récents sur les outillages logiciels permettant d'optimiser l'utilisation de vidéos en LSF en tant que traces.
9. Les compétences déclinées à l'écrit pour les autres langues ont, en effet, été remplacées par les compétences liées à la communication différée via l'enregistrement vidéo (CECRLS, 2002 ; CECR, 2018).
10. Voir sur ces aspects le modèle des dynamiques iconiques et corporelles développé par Millet (2019 pour une synthèse).

RÉSUMÉS

Nous proposons dans cet article d'aborder le genre académique en LSF, de façon exploratoire, comme une pratique sociolinguistique permettant d'utiliser la langue, de structurer sa pensée, et d'agir de façon signifiante dans un contexte donné. Nous rendons compte des difficultés des étudiants sourds, futurs formateurs de LSF, à intégrer les normes discursives, énonciatives, stylistiques de l'oral universitaire, de l'oral réflexif et de la démarche métalinguistique *sur* et *en* LSF. Ces difficultés constituent selon nous des ruptures interculturelles entre leurs pratiques

langagières initiales et les pratiques discursives académiques. Elles nécessitent la mise en place de dispositifs pédagogiques favorisant l'acculturation à la littéracie académique en LSF, non seulement pour favoriser la réussite universitaire des étudiants sourds, mais aussi leur professionnalisation en tant que formateurs de LSF, dans les champs disciplinaires de la linguistique et de la pédagogie.

In this article, we propose to explore the academic genre in LSF as a sociolinguistic practice of using language, structuring thinking, and acting in a meaningful way in a given group. We report on the difficulties of deaf students, future LSF teachers, in integrating the discursive, enunciative, stylistic norms of academic oral presentation, reflexivity and metalinguistic discourse *on* and *in* LSF. In our opinion, these difficulties constitute intercultural ruptures between their initial language practices and academic discourse practices. They require pedagogical implementation to enhance acculturation in LSF academic literacy, not only to promote the academic success of deaf students, but also to professionalize them as LSF teachers, in the disciplinary fields of linguistics and pedagogy.

INDEX

Mots-clés : genre discursif académique, LSF, littéracie universitaire

Keywords : academic discourse, LSF, academic literacy

AUTEURS

ISABELLE ESTÈVE

LIDILEM, Université Grenoble Alpes

SABAH MONTIGON

UFR LLASIC, Université Grenoble Alpes