

PROJET TUTOIRE

L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS EN CLASSE EXTERNALISEE POUR UN PASSAGE DES ELEVES SOURDS EN INCLUSION : L'INTERET DU CUED SPEECH

Rédigé par Emilie Loyer, étudiante en licence professionnelle codeur LPC

Tuteur : Monsieur Michel François

Année universitaire : 2018-2019

PROJET TUTORE

L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS EN CLASSE EXTERNALISEE POUR UN PASSAGE DES ELEVES SOURDS EN INCLUSION : L'INTERET DU CUED SPEECH

Rédigé par Emilie Loyer, étudiante en licence professionnelle codeur LPC

Tuteur : Monsieur Michel François

Année universitaire : 2018-2019

REMERCIEMENTS

A Mesdames Maunoury et Laroche qui m'ont permis d'intégrer cette formation, pour leur bienveillance, leurs encouragements lors des (quelques) périodes de doute et d'angoisse, leurs conseils dispensés tout au long de l'année,

A Monsieur Michel François, mon tuteur, pour son professionnalisme, sa disponibilité, ses conseils, sa bienveillance, ses encouragements tout au long du travail de réflexion et de rédaction du sujet,

A Madame Angélique Robert, professeur spécialisé et intervenante de la formation, pour m'avoir accueillie au sein de sa classe au collège Rodin de Paris, avoir relayé mes questionnaires et fourni des informations relatives au Cued Speech,

A mes collègues professeurs spécialisés du Centre d'Education pour Jeunes Sourds, que j'ai pour certains côtoyé pour la première fois cette année en dix ans de présence au CEJS, pour leurs témoignages, réponses aux questionnaires et pour avoir transmis ceux-ci aux élèves,

A Monsieur Boulogne, Chef de service maternelle et primaire au CEJS, d'avoir permis que je réalise mon premier stage au sein de son équipe de professeurs spécialisés,

A Mademoiselle Emmanuella Cassaro, codeuse LfPC à l'IRPA de Ronchin, d'avoir permis que je réalise mon stage en milieu scolaire à ses côtés,

A Madame Nathalie Descamps, codeuse LfPC à l'IRPA de Ronchin, ainsi qu'aux équipes du SAFEP et du SSEFIS pour leurs encouragements et leur bonne humeur,

A Madame Audrey Cnockaert professeur d'anglais au collège Marie Curie d'Arras pour ses réponses au questionnaire, le partage d'une de ses séquences et la confiance qu'elle m'accorde depuis trois ans au sein de sa classe,

Aux élèves et anciens élèves du CEJS ainsi qu'à ceux du collège Rodin d'avoir accepté de répondre aux questionnaires,

Aux membres du groupe facebook LPCistes (codeurs, élèves, anciens élèves) s'étant portés volontaires pour me faire part de leur expérience,

A Madame Karine Aragon, Responsable formation au CEJS, pour avoir cru en moi, m'avoir préparé au fait que ce serait une année difficile ainsi que pour ses nombreux encouragements,

A Madame Malika Necir, Secrétaire de la formation continue, pour nous avoir encouragés et fourni tout au long de l'année les photocopiés des interventions des professionnels,

A mes « collègues de galère » comme je les appelle avec lesquels nous avons formé une équipe soudée basée sur le travail en commun, l'entraide, la confiance, le soutien mutuel lors des périodes difficiles de remise en question et de doutes mais aussi avec lesquels nous avons passé des moments agréables nous ayant permis, l'espace de quelques heures de s'échapper de la pression quotidienne,

A mes collègues et amis proches pour leur disponibilité, leur soutien, leurs encouragements,

Et plus particulièrement à Sarah et Rodolphe, Claire et Sylvain, Pauline et Benoît pour la gestion de mes filles lorsque mon mari était en déplacement et moi à Paris,

A Elizabeth, Kévin, Laure, Maud, Karine, Rosa pour la lecture de ce projet tutoré,

A ma mère, pour son soutien, pour avoir toujours cru en moi et mes projets malgré ses angoisses, pour s'être occupée de mes filles pendant les vacances, les week-ends afin que je puisse travailler,

Un merci spécial à mon mari Ludovic pour avoir donné le meilleur de lui-même afin que cette année se déroule dans les meilleures conditions et que je puisse m'investir pleinement dans ce projet de reprise d'études ; année longue et difficile entraînant des remises en question, des sacrifices et de multiples adaptations,

Et pour finir, un énorme merci à mes filles Ann-Lise et Joséphine dont je n'ai pas pu profiter cette année, pour leur amour, leurs encouragements, leurs multiples dessins qui ont orné ma chambre de l'INJS, leur adaptabilité, leur compréhension face aux changements radicaux qu'a induit le rythme de la formation.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	8
I/ Les difficultés rencontrées par les élèves scolarisés en classe externalisée au CEJS lors de l'apprentissage d'une langue vocale	11
A/ Leurs profils linguistiques	11
1/ L'importance du bain de langage	12
2/ La boucle audio-phonatoire.....	14
3/ La conscience phonologique.....	15
4/ La rééducation orthophonique.....	16
1/ Problèmes rencontrés par nos élèves sourds avec la langue française orale en production et remédiations	18
2/ Problèmes rencontrés en compréhension écrite et remédiations.....	19
3/ Niveaux linguistiques atteints par les élèves du CEJS en français et en LSF selon leur profil avant l'entrée dans l'apprentissage de l'anglais	24
C/ L'enseignement de l'anglais aux collégiens sourds du CEJS en classe externalisée.....	26
1/ Collégiens sourds et entendants : des objectifs communs	26
2/ Les méthodes d'enseignement de l'anglais utilisées au CEJS en classe externalisée.....	27
a/ L'entrée au collège.....	28
b/ Les premiers pas en anglais	28
II/ L'enseignement de l'anglais en classe ordinaire vers une inclusion des élèves sourds	33
A/ Les différences linguistiques	34
1/ L'anglais : une langue accentuelle	34
2/ La syntaxe	35
3/ Les voyelles	36
B/ Problèmes rencontrés	38
1/ Plasticité cérébrale	38
2/ Surdité phonologique	40
C/ Les méthodes d'enseignement en classe ordinaire vers une inclusion des jeunes sourds.....	41

1/ L'enseignement en classe ordinaire	42
2/ Le passage de la classe externalisée à l'inclusion des jeunes sourds	45
a/ Quels sont les facteurs qui excluent les élèves sourds du travail de la classe de milieu ordinaire ?	45
b/ Quelles sont les autres difficultés, liées au fonctionnement d'une classe ordinaire, rencontrées par les élèves sourds en inclusion ?	47
c/ Les adaptations	48
III Le Cued Speech.....	50
A/ Présentation et différences avec la LfPC	50
1/ Les consonnes	51
2/ Les voyelles	52
B/ La LfPC adaptée à l'anglais versus le Cued Speech.....	53
1/ La LfPC adaptée à l'anglais.....	53
2/ Le Cued Speech.....	54
3/ Retours sur la question de l'intérêt du Cued Speech	55
a/ Avis des professeurs spécialisés en anglais	55
b/ Avis des codeurs	55
c/ Avis des élèves et anciens élèves	56
C/ Retour d'expérience et quel intérêt pour le CEJS ?	57
1/ Retour d'expérience	57
2/ CEJS et Cued Speech : une alliance possible?	59
a/ Du côté des élèves	59
b/ Du côté des professeurs spécialisés d'anglais	61
c/ Comment créer cette alliance ?	61
CONCLUSION	68
BIBLIOGRAPHIE/ SITOGRAPHIE.....	70

ANNEXES

INTRODUCTION

J'ai découvert par hasard le monde de la surdité en classe de quatrième en regardant un soir en cachette le film Les enfants du silence réalisé par Randa Haines. J'ai été subjuguée par les mains qui virevoltaient tel une danse et l'expressivité donnant un aspect théâtral, la manière originale de ce professeur à enseigner à des élèves « différents ». Ce film m'a aussi fait prendre conscience de la frustration et de la colère des personnes sourdes envers lesquelles on ne s'adapte pas. Passionnée de théâtre et de danse je me suis jurée qu'un jour j'apprendrais la Langue des Signes. En 1999, à mon entrée en DEUG Langues et Civilisations Etrangères anglais-italien à l'Université d'Arras dans le Pas-de-Calais, j'ai pu lire sur une affiche collée sur une machine à café que des cours de Langue des Signes Française (LSF) étaient dispensés par une association le soir. Je m'y suis formée jusqu'au niveau 10 en 2006, année d'obtention de mon Master 2 en langues étrangères.

J'ai côtoyé des adultes sourds pro-LSF, anti-implant et anti-Langage Parlé Complété (LPC), appellation de l'époque. Ce fut la période des manifestations des gants blancs, de celles anti-implant notamment à Lille.

J'ai pu constater durant ces années que le niveau de français écrit des adultes sourds (je ne côtoyais pas d'enfants) était très lacunaire, certains utilisant la syntaxe de la LSF, d'autres n'ayant pas complètement intégré la grammaire. Pourquoi l'apprentissage du français n'était-il pas acquis ?

Je ne me prédestinais pas à être professeur d'anglais mais je voulais travailler avec les enfants ou adultes sourds. J'ai été embauchée au CEJS (Centre d'Education pour Jeunes Sourds) d'Arras fin 2008. J'ai hésité durant des années et jusque récemment à intégrer la formation d'interprète LSF. Néanmoins, le métier le plus proche de ma personnalité était interface de communication qui ne relève d'aucune formation diplômante.

J'avais vaguement entendu parler du LPC mais il n'était pas ou très peu utilisé par les professeurs CAPEJS (Certificat d'aptitude au Professorat de l'Enseignement des Jeunes Sourds) qui y avaient été formés. Depuis mon arrivée, les enfants et adultes sourds

présentaient un refus total du LPC se disant « dégoûtés car on les avait forcés à l'apprendre en primaire et que seule la LSF devait être utilisée ».

Je n'ai donc pas poursuivi mes recherches des regards récalcitrants m'étant jetés. « Les chirurgiens veulent faire de nous des entendants. Ils veulent faire disparaître la LSF, qu'on ait l'air de robots avec les implants. »

Pendant ce temps, j'enseignais l'anglais pour répondre à un manque de professeurs spécialisés dans la discipline. J'avais en responsabilité des groupes d'élèves sourds aux profils très différents scolarisés en classe externalisée dans des collèges et lycées mais aussi intra-muros. J'intervenais également pour accompagner les élèves lors de l'inclusion en classe ordinaire (comme le préconise la loi de 2005 sur l'intégration des personnes en situation de handicap). Seulement, une partie des élèves était réfractaire à apprendre une langue pour laquelle ils se trouvaient en difficulté ; difficulté qu'ils cumulaient en français.

Il y a cinq ans, lors d'une réunion, nous a été présentée une nouvelle collègue embauchée comme codeuse.

Elle m'a expliqué ce qu'était le LPC, ses avantages, sa nécessité. J'avais enfin la solution pour permettre aux enfants sourds un accès qualitatif à la langue française écrite. Elle m'a convaincu et j'ai suivi un stage de LPC de douze heures afin de savoir si ce métier me correspondait et si les enfants étaient vraiment fermés à l'utilisation de cet outil. Je les ai amenés de manière informelle à l'utiliser en soutien sous forme de jeux puis parfois en classe et me suis rendue compte qu'ils ne le rejetaient en réalité pas complètement.

C'est ce qui a achevé de me convaincre d'intégrer la Licence.

Enfin c'est au cours de cette formation que j'ai commencé à m'interroger sur l'utilisation de la LfPC (Langue française Parlée Complétée) en cours d'anglais. La LfPC étant une adaptation du Cued Speech créé aux Etats-Unis par le Dr Orin Cornett (je développerai sa présentation dans la troisième partie), je me suis demandé s'il pourrait être un outil d'apprentissage qui aiderait nos élèves.

Cette situation m'a donc amené à poser la problématique suivante : Comment permettre à des élèves sourds ayant un niveau de français insuffisant d'atteindre un bon niveau

d'anglais ; le Cued Speech pourrait-il être une clef dans cet apprentissage et faciliter ainsi leur inclusion?

Dans une première partie, je présenterai les difficultés rencontrées par les élèves scolarisés en classe externalisée au CEJS lors de l'apprentissage d'une langue vocale. Les profils linguistiques des élèves étant différents, j'explicitai les difficultés de l'apprentissage de la langue française propres aux enfants sourds puis celles dues à l'apprentissage d'une langue étrangère. Je donnerai quelques exemples rencontrés par mes collègues et moi-même.

Nous verrons ensuite l'apprentissage de l'anglais en classe ordinaire chez les élèves entendants. Je rappellerai dans cette seconde partie quelles sont les différences linguistiques entre l'anglais et le français, les problèmes rencontrés lors de cet apprentissage, les méthodes d'enseignement utilisées par les professeurs de l'Education Nationale. Nous verrons aussi quels sont les facteurs qui excluent les élèves sourds du travail de la classe et les adaptations mises en place.

La troisième partie quant à elle sera consacrée au Cued Speech avec une présentation de son fonctionnement et les différences avec la LfPC. Nous verrons si cette dernière est un outil adapté à l'anglais, quels sont les avis concernant l'utilisation du Cued Speech et comment l'intégrer comme méthode d'apprentissage de l'anglais au CEJS.

I/ Les difficultés rencontrées par les élèves scolarisés en classe externalisée au CEJS lors de l'apprentissage d'une langue vocale

A/ Leurs profils linguistiques

Au Centre d'Education pour Jeunes Sourds, 80% des élèves sont sourds sévères ou profonds. Les 20% restants représentent les élèves atteints de surdité légère ou moyenne. 62% portent des contours, 28% sont implantés, 1% porte un appareil à conduction osseuse, les 9% restants n'ont quant à eux aucun appareillage.

Un tiers des élèves est né de parents sourds.

22% s'expriment en langue française exclusivement, 20% s'expriment en LSF, 9% utilisent la mimo-gestualité et 49% utilisent le français et la LSF (principalement pour communiquer entre amis).

Même si certains enfants sourds issus de familles sourdes oralisent, ce sont principalement les enfants sourds de famille entendante qui sont dans cette modalité. Très peu de ces familles s'investissent réellement dans la LfPC ou la LSF celles-ci n'étant pas des façons naturelles pour elles de s'exprimer.

Certains parents s'initient à la LfPC mais l'abandonnent rapidement pensant que leur enfant entend puisqu'il leur répond à la maison. Concernant les parents tentant de développer une communication en LSF, il s'avère qu'au final seul quelques signes sont maîtrisés et qu'ils instaurent au mieux du français signé ne permettant pas à leur enfant d'avoir accès à une langue construite. Notons que pour les parents, ces modalités gestuelles rendent visibles le handicap.

D'autres encore n'établissent pas de communication avec leur enfant. Il m'a été rapporté que des parents dont les enfants sont scolarisés au CEJS ne communiquaient pas avec eux : « ça ne sert à rien puisqu'ils sont sourds ! » ou le papa d'une jeune fille cophotique (née sans cochlée) en inclusion s'adresser oralement à elle sans la regarder. Notons cependant que ces profils sont assez rares chez les enfants scolarisés dans les établissements ordinaires.

La LSF n'est donc réellement utilisée que lorsqu'il s'agit de familles sourdes.

Le bain linguistique est majoritairement assuré par les familles elles-mêmes.

Les enfants étant dans une modalité gestuelle, c'est-à-dire recevant un bain de langage en Langue des Signes française, connaissent de grandes difficultés à intégrer les règles grammaticales et syntaxiques du français (certains n'y arrivent même jamais complètement) ; la syntaxe de la LSF étant différente de celle du français. Beaucoup ont un stock lexical limité rendant la compréhension de la langue écrite extrêmement compliquée.

Pour les enfants recevant un bain de langage en langue française uniquement orale, ces difficultés sont aussi avérées mais dans un degré moindre selon leur capacité de récupération et l'investissement de la famille. Plus elle est porteuse plus l'enfant réussira à lever les difficultés ; difficultés accentuées si la surdité a été diagnostiquée tardivement. A âge égal, un enfant entendant aura un lexique plus riche. ¹

Ainsi, il n'est pas rare de voir arriver ces collégiens au brevet et de devoir traduire l'intégralité des textes et des consignes en LSF, devoir donner des synonymes et tout expliquer pour, au final, un résultat souvent décevant.

Les enfants sourds scolarisés au CEJS font face comme nous l'avons vu à des difficultés liées à la qualité du bain de langue perçu. Nous allons développer l'importance de celui-ci, expliquer ce qu'est la boucle audio-phonatoire, en quoi la réception lacunaire des sons de la langue gêne considérablement l'acquisition d'une conscience phonologique efficace et ainsi la nécessité d'une rééducation orthophonique.

1/ L'importance du bain de langage

Pour pallier le manque lexical et les difficultés syntaxiques, il faut offrir les meilleures chances aux enfants afin qu'ils réussissent et se rapprochent voire atteignent le même niveau que les jeunes entendants. Il faut dès la naissance leur apporter une langue complète, structurée mais aussi :

- Qualitative: ne pas infantiliser le langage, le réduire à des onomatopées. Cela vaut pour les petits entendants. Comment évoluer quand la famille dit : « Tu t'es fait bobo ! »,

« Tu veux miam miam ? », « Monte dans la tuture (ou dans la « vroum-vroum »), « la meuh-meuh » pour la vache, « le tchou-tchou » pour le train ! » ? Ces petits mots d'enfants repris par les adultes peuvent paraître, pour certains, mignons ! C'est à leur arrivée en maternelle qu'ils découvriront que « la meuh-meuh » correspond au mot « vache », « tuture » à « voiture », le « tchou-tchou » au train. Les petits entendants feront pour la plupart le lien mais qu'en est-il pour les petits élèves sourds dont la perception est altérée ?

- Quantitative : les parents dès l'annonce du diagnostic de surdité doivent réorganiser leur vie, apprendre à communiquer d'une autre façon et encore plus avec cet enfant qu'ils (re)découvrent, établir un nouveau lien d'affectivité, utiliser tous les moyens en leur possession pour un accès maximal à la langue. Les parents sont pris en charge par les professionnels de la surdité et de l'éducation précoce : médecins ORL, pédopsychiatre, psychologues, infirmières, audioprothésistes, orthophonistes, psychomotriciens, éducateurs, assistante sociale, responsables de structures d'accompagnement, enseignants spécialisés. Tout va très vite. Il leur faut effectuer des démarches administratives, choisir un appareillage (avec toutes les interrogations, craintes, espérances que cela entraîne : « Est-ce qu'il entendra ? », « Quel sera son avenir ? »), un projet linguistique : la langue française, la langue française accompagnée de la LfPC, la Langue des Signes Française, le bilinguisme LSF / français écrit, le bilinguisme LSF/ français oral et écrit. En attendant de maîtriser la LfPC ou de connaître suffisamment les signes et leur structure, tout doit être source d'échanges.
- Variée : à un terme générique correspond un champ lexical. En effet, le générique est déterminé par les caractères communs à tous les mots qu'il regroupe. C'est le début de la conceptualisation abstraite. Par exemple, pour le mot générique « manteau » correspondent plusieurs noms: veste, blouson, K-Way, anorak, coupe-vent, doudoune. Le mot « fleur » peut se décliner en tant que tulipe, rose, pâquerette, coquelicot, violette... l'enfant découvrira qu'à un même terme peuvent correspondre d'autres sens. Par exemple, que la rose est une fleur mais aussi une couleur. Qu'une couleur peut avoir des nuances : bleu clair, foncé, canard, roi, indigo,...

Les enfants prennent conscience de la polysémie d'un mot en fonction de sa place dans la phrase et donc de la structure syntaxique dont font partie les mots outils qui représentent une part importante des énoncés. La LfPC permet de percevoir visuellement ces mots outils et donc toute la chaîne parlée.

Il est important que l'enfant soit plongé dans un bain de langage. Ce sont ces trois notions : qualité, quantité, variété qui lui faciliteront l'accès à une langue française riche. En supplément du travail orthophonique, la famille doit s'investir pleinement (notamment en codant ou signant lorsque l'enfant est dans la pièce) encore plus qu'avec un enfant entendant qui, même s'il ne fait pas parti de la conversation, reçoit quand même du langage, des informations prosodiques (intonation, rythme) qui lui permettent d'analyser le type de discours.

2/ La boucle audio-phonatoire

La boucle audio-phonatoire est un processus de rétrocontrôle de la voix qui permet d'ajuster plus ou moins consciemment sa hauteur et ses variations. « Je parle, je m'entends parler. » Un enfant entendant ne se met à parler qu'après des milliers d'heures d'exposition à la langue en interaction signifiante. C'est pour cela qu'avec un enfant atteint de surdité congénitale, la communication est perturbée. Au bout de quelques mois, le babillage tendra à s'appauvrir voire à disparaître, ne recevant pas de réponse en face et ne s'entendant pas lui-même émettre des sons.

« La boucle audio-phonatoire est constituée de :

- La perception du signal par la cochlée,
- La transmission de l'image du son au cerveau,
- Le jugement personnel et subjectif de justesse tonale et d'esthétique,
- La mise en place des organes phonateurs et production du son.

Cette boucle d'autorégulation de la voix permet également un contrôle de l'articulation (les gestes articulatoires se vérifiant aussi par des sensations kinesthésiques). Elle participe donc à la maîtrise de nos productions verbales.

Le rôle de l'audition est donc primordial, et son altération a des répercussions sur la production. L'existence de cette boucle explique en partie pourquoi les personnes sourdes ont des difficultés à contrôler leur voix, et pourquoi les otites à répétition chez les enfants peuvent entraîner un retard de parole. » (Johanna Bouillet, Marie Pedron)²

3/ La conscience phonologique

« Dans la langue française, il existe 36 phonèmes qui peuvent former des milliers de mots. La conscience phonologique correspond à la conscience que les mots sont composés de phonèmes. Elle permet de percevoir, de découper et de manipuler les unités sonores du langage tel que la syllabe, la rime et le phonème. La conscience phonologique joue un rôle majeur dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. »³ (Ginette Savoie) « Elle se compose d'une capacité d'identification et d'une capacité de discrimination phonologiques. Elle est évaluée au moyen d'exercices portant sur des mots ou des logatomes. Il s'agit par exemple d'être capable, à l'oral, de reconnaître l'intrus dans une suite de mots, ne commençant pas par le même phonème, comme dans « ballon, bateau, *marteau* », ou ne présentant pas le même phonème intervocalique comme dans « bateau, *landau*, manteau », ou encore le même phonème en position finale, comme dans « *ballon*, chapeau, marteau » (l'intrus est ici en italique). »⁴ (Universalis) La conscience phonologique se travaille à partir de la moyenne section de maternelle de plus en plus systématiquement jusqu'à l'apprentissage de la lecture qui en est la clé de voute. Deux procédures entrent en jeu dans l'acte de lecture :

- La procédure par assemblage : « c'est un traitement analytique par décodage des graphèmes et codage des phonèmes. Il s'agit d'isoler et de repérer les lettres et groupes de lettres, de les convertir en sons, d'assembler les sons obtenus en syllabes puis en mots (assemblage) et, enfin, de leur donner du sens. »⁵ (Carole Gradet, 2012) C'est la seule procédure permettant de lire des non-mots ou des mots nouveaux. Elle permet d'enrichir progressivement une base de données. La ressemblance visuelle de certaines lettres (p/b), des graphèmes complexes constitués de plusieurs lettres, l'association des noms des lettres et leur prononciation (par exemple : la lettre « p » qui se prononce « pe » et la lettre « m » qui se prononce « em »), la prononciation d'une même lettre différente selon ce qui suit (par exemple : « c » qui peut se prononcer [s] ou [k]) peuvent poser problème dans l'instauration de l'assemblage.

- La procédure par adressage : « voie visuelle de reconnaissance globale de mots connus, processus rapide. Cette voie fait appel à un lexique interne (système de reconnaissance visuelle des mots) progressivement construit au fil des expériences de lecture. C'est la seule procédure qui autorise la lecture des mots irréguliers ou des homophones, de façon rapide et tout en gardant un accès au sens. »⁶ (Carole Gradet, 2012)

Plus les enfants ont un degré élevé de conscience phonologique plus ils apprennent à lire vite. La stimulation à la maison de par la lecture d'histoires est importante afin de développer cette conscience phonologique. Celle-ci peut être développée naturellement grâce à une exposition importante de l'enfant sourd à la LfPC, ce qui n'est pas la situation habituellement rencontrée par nos élèves. Les enfants qui maîtrisent l'alphabet avant l'entrée à proprement dit dans la lecture auront aussi plus de facilités à associer les phonèmes.

4/ La rééducation orthophonique

Afin de permettre aux enfants sourds d'acquérir cette conscience phonologique, différentes méthodes orthophoniques sont utilisées par les professionnels afin de travailler au niveau du phonème. En premier lieu, il existe la Méthode Verbo-Tonale créée par Guberina professeur de français à Zagreb dans les années 1950-60 pour corriger les erreurs des étudiants apprenant le français et pour les personnes dont l'audition avait été endommagée durant la seconde guerre mondiale. Si on perçoit mal, on produit mal. Il met en place l'audiométrie verbo-tonale destinée à évaluer la zone du champ auditif où l'individu structure le mieux son audition. Guberina met en avant l'importance du rythme et de l'intonation qui permettent de reconnaître des sonorités langagières, de relier les sons successifs (voyelles et consonnes).⁷ La Méthode Verbo-Tonale consiste à associer des sons émis par les organes : la micro motricité à des mouvements du corps : la macro motricité. La correction phonétique verbo tonale favorise la création d'habitudes en installant progressivement un univers perceptif familial.⁸

L'utilisation de rythmes corporels est importante en orthophonie. Le but avec les enfants sourds est de permettre, grâce à des mouvements optimaux, une sorte d'imprégnation motrice mettant son corps en état de produire le son ou la syllabe attendus via des mouvements de relâchement (exemple : la lettre « b ») ou de tension (exemple : la lettre « i »), ... afin de

permettre à l'enfant, à force d'exagération et de répétitions de s'emparer du son, de le prononcer correctement puis de former des syllabes et des mots.



Photo extraite de Le télégramme, Elodie Auffray⁹

La deuxième méthode est celle créée par Borel Maissonny en 1960. C'est une méthode phonétique multi sensorielle d'apprentissage de la lecture qui a été mise au point pour une rééducation orthophonique des enfants sourds, dyslexiques ou dysorthographiques. Cette méthode repose sur trois axes : le phonème, le graphème, l'articulation.¹⁰ Elle a une approche kinesthésique. Chaque son quel que soit sa graphie est associé à un geste simple qui précise l'intensité et la durée du son et qui facilite la mémorisation.¹¹ Ainsi les trois doigts pliés correspondent au « m » et à sa graphie. L'enfant apprend à respirer et s'entraîne à prononcer les différents sons. Il prend physiquement conscience de son corps pour leur réalisation : position de la langue, vibrations orales ou nasales,... Cette méthode est encore utilisée dans certaines écoles.



« Be »

« Ke »

« I »

« M »

« Rrrr »

(Photos personnelles)

B/ Les stratégies mises en œuvre pour l'enseignement de la langue française

1/ Problèmes rencontrés par nos élèves sourds avec la langue française orale en production et remédiations

Sur les cinq collègues ayant répondu au questionnaire à destination des professeurs spécialisés (annexe 1), l'une d'elle, enseignante CAPEJS en collège, souligne qu'un des gros problèmes réside dans le fait que les élèves ne bénéficient plus ou pas suffisamment d'orthophonie. Leur voix n'est pas suffisamment entraînée et ils ont honte de parler devant les entendants. Ils arrêtent alors de parler et se réfugient dans la langue des signes. C'est le constat que fait une autre collègue : « Au CP, les enfants sourds échangent facilement avec les jeunes de leur âge grâce aux jeux puis en grandissant, les échanges se font plus sur un mode de discussion et les écarts se creusent ; les jeunes sourds adoptant un mode gestualiste ».

Lors de mon premier stage, dans une classe de CE1, il m'a été fait mention que les parents refusaient que leurs enfants soient pris en orthophonie. Le CEJS ne prend donc pas les élèves en séances individuelles mais réalise une séance collective appelée « jouons avec l'écrit » se déroulant en classe avec l'orthophoniste.

Au collège, les professeurs CAPEJS s'attachent à faire s'exprimer les élèves le plus possible et à favoriser les échanges au sein des groupes (exposés, débats, synthèses de cours, remédiations effectuées par les jeunes eux-mêmes...). Lorsque cela est possible, des groupes d'élèves présentant des profils langagiers similaires participent à des séances de parole collective, lors desquelles l'accent est mis sur tel ou tel objectif articulatoire et phonologique, prosodique, langagier... En situation de classe, les reprises sont fréquentes concernant la réalisation des phonèmes.

Les professeurs CAPEJS sont formés à la correction du langage oral, et cet aspect fait partie de leur fiche de poste. Avant toute chose, un bilan est réalisé, à partir duquel se décline une progression (propre à chaque enfant) mettant en jeu la réalisation des phonèmes, leurs différentes combinaisons à différentes échelles (le mot, la phrase, le discours). La voix, l'intonation, le rythme, la parole sous tous ses aspects est travaillée.

Pour le travail sur l'articulation, la prononciation, ils ont recours à des techniques empruntées de la Méthode Verbo-Tonale (gestes, expression corporelle, tensions, placement

de la langue, des lèvres, le souffle, les oppositions sourdes, sonores, nasales...). La réception se travaille grâce à l'utilisation en classe de la LfPC.

L'un d'entre eux utilise également l'alphabet phonétique cela lui permettant, comme le fait le dictionnaire, de noter la prononciation d'un mot nouveau. Un alphabet phonétique qui sert de référentiel figure dans la partie « vocabulaire » du classeur des élèves. Ils réalisent régulièrement des exercices ludiques d'encodage et de décodage. Il est utilisé dans les listes de vocabulaire, en guise d'outil faisant apparaître la règle du « E » muet en poésie, les liaisons...par exemple. L'alphabet phonétique reste un outil ponctuel en classe. En perfectionnement de la parole, il est utilisé de façon plus systématique (c'est une pratique qui est personnelle à ce collègue). Son utilisation n'est pas spécialement préconisée dans la formation CAPEJS.

2/ Problèmes rencontrés en compréhension écrite et remédiations

Suite à des échanges informels avec des collègues ainsi que des réponses obtenues grâce au questionnaire concernant les difficultés de l'acquisition du français et les stratégies mises en œuvre pour tenter d'y pallier, certains font mention d'élèves au niveau tellement faible qu'ils ne peuvent avoir accès à la compréhension de l'écrit. La maîtrise de la langue écrite, en production comme en réception, constitue la plus grande difficulté. Celle-ci se pose à toutes les « échelles » de l'expression écrite : le mot, la phrase et le texte. Le manque de lexique se conjugue bien souvent avec la méconnaissance des structures syntaxiques (le mot, son actualisation, la grammaire...). Il est extrêmement délicat dans de telles conditions d'envisager un texte en tant que construction (avec ses parties, ses articulations...), l'aspect littéraire n'en est que très rarement perçu. Ces difficultés se rencontrent dans toutes les disciplines.

Concernant les stratégies mises en œuvre dans l'apprentissage de cette langue, il en ressort que l'objet d'étude est presque systématiquement projeté au tableau, quel que soit le document (texte, image, tableau, graphique...). L'approche est éminemment visuelle. Il s'agit de désigner, de montrer. Le vidéo projecteur est un outil très largement privilégié.

Le professeur spécialisé est souvent tenté de produire lui-même ses supports mais cette pratique atteint très rapidement ses limites car il est tenté de les simplifier. Se conformer aux

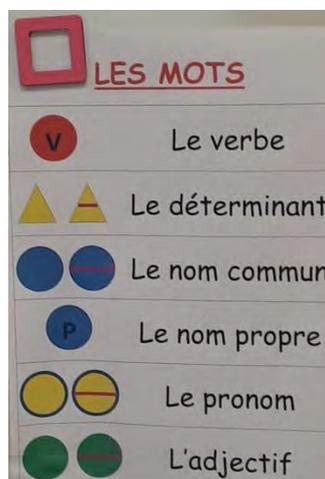
programmes de l'Education nationale implique de travailler des compétences précises. Il est important, d'une manière générale de se rapprocher progressivement, mais réellement, de la méthodologie employée dans l'enseignement dit ordinaire pour ne pas pénaliser les jeunes qui souhaitent passer de l'Unité d'Enseignement Externalisée à l'inclusion individuelle. Concrètement, l'utilisation du manuel scolaire leur semble souhaitable (sans en faire une exclusivité).

Quel que soit le niveau de classe, tous s'accordent à dire que la lecture et l'expression écrite sont des activités difficiles car la pauvreté lexicale entrave l'accès à la compréhension de textes, phénomène aggravé lorsque textes et énoncés sont constitués de phrases complexes (propositions subordonnées relatives, conjonctives).

Dès la maternelle, les méthodes employées pour un accès à la langue française sont l'utilisation de livres de lecture pour enfants afin de travailler les structures de phrases, le lexique, la compréhension des questions. Les enfants ont besoin qu'on leur répète régulièrement les mots, les structures de phrase en réception comme en expression. La redondance et la manipulation (syllabes à mettre dans l'ordre, classement en fonction des sons, de la graphie, mot à relier à l'image) permettent de mieux mémoriser et donc de mieux s'approprier le mot pour le réutiliser ultérieurement.

En élémentaire, il semble préférable d'utiliser des textes simples, courts et illustrés.

Lors de mon stage, une des enseignantes en élémentaire utilisait la méthode des jetons et des étiquettes « Qui ? », « Que fait-il ? », « Quand ? », « Où ? » afin d'aider les élèves à intégrer et respecter la syntaxe du français grâce à une approche visuelle symbolique et synthétique.



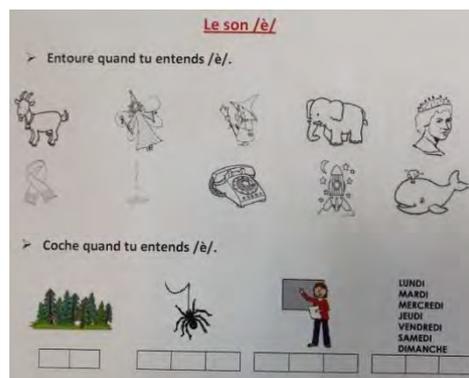
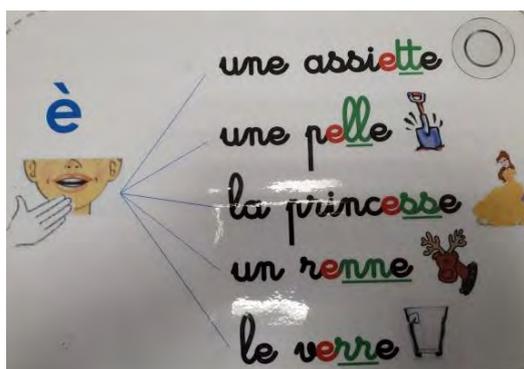
Concernant la phonologie à proprement dit, celle-ci est travaillée différemment d'un collègue à un autre.

Dans les premières classes de maternelles, les enfants bénéficient d'un bain de langage avec LfPC. La phonologie est développée à partir de comptines. Celles ci-dessous ont été réalisées par une enseignante du CEJS.



C'est sur le vocabulaire acquis que commence l'apprentissage des sons. Les enfants ont un cahier de lecture dans lequel sont répertoriés les mots clés pour chaque son et en fonction des clés de la LfPC. Pendant les séances de langage, les enseignants peuvent davantage insister sur un point particulier de la structure syntaxique et grammaticale grâce à la LfPC.

En école élémentaire, l'enseignante réalise des fiches sons ou utilise celles tirées de différentes collections. Le travail phonologique est quasi quotidien et s'adapte au profil des élèves selon les années. Il peut arriver que le but ne soit pas de développer les compétences orales en production mais plutôt en réception par la mémorisation des mots, des graphies, les valeurs des lettres selon le contexte. Cette acquisition se fait souvent sous forme de jeu.



Au collège, les méthodes employées sont différentes. L'oral avec LfPC est utilisé afin d'aider les élèves à encoder les mots, structurer les phrases, repérer les mots outils, pour les mots nouveaux, lors des dictées ou pour la lecture combinatoire.

La LSF est utilisée pour l'accès au sens, pour reformuler une consigne. Elle permet de vérifier la compréhension des élèves.

Pour un de mes collègues, la LSF présente un avantage considérable lorsqu'il s'agit de travailler certaines notions. Prenons l'exemple des indicateurs spatiaux temporels en lien avec la situation d'énonciation : Signer par opposition « hier » / « demain » et « la veille » / « le lendemain » marque de façon évidente l'implication (ou non) du locuteur dans son énoncé. La compréhension est instantanée.

Une de mes collègues, en lecture de texte, cache d'abord les illustrations. Les élèves lisent seuls un paragraphe. Elle cache ensuite le texte et ceux-ci doivent lui dire ce qu'ils ont compris. Beaucoup essaient de visualiser la phrase pour la répéter en français signé. Ils ont souvent du mal à expliquer de manière synthétique et sont gênés par le manque de vocabulaire. Viennent ensuite les questions auxquelles ils doivent répondre en montrant des indices dans le texte. Puis celui-ci est relu par l'ensemble de la classe avec le professeur spécialisé. Afin que les élèves reçoivent la structure de la langue française, le professeur code le texte. Il le signe ensuite pour leur donner l'accès au sens. Les élèves utilisent souvent la LfPC pour les mots outils. Ils signent les autres mots. Au fil de la lecture collective, elle les interroge : « Qui est « il » ? ». Tout cela donne du français signé mais permet de contrôler la compréhension même s'il ne s'agit que d'un moyen et pas d'une langue. Ils finissent par regarder l'illustration. Les élèves expliquent à nouveau ce qu'ils voient. Parfois l'image est légendée avec les mots du texte.

Après lecture du paragraphe, il peut arriver aussi de leur demander de dessiner ce qu'ils ont compris.

D'autres modalités permettant l'accès à la compréhension sont aussi utilisées :

- Le mime : lors d'une séance de lecture il peut leur être demandé de mimer ce qu'ils ont compris tout en les faisant oraliser.
- L'image mentale : lors de lecture d'images, les enfants doivent trouver des informations (de qui ou de quoi s'agit-il ?). Du lexique leur est ensuite donné. La mise en corrélation de l'image et du mot leur permet de mémoriser et d'intérioriser mentalement.
- Le dessin : permet une représentation visuelle, graphique de ce qui est enseigné.

Ces 3 modalités sont des compléments, des aides visuelles, d'autres chemins que l'écrit empruntés pour faciliter la compréhension. Il est cependant très important de revenir régulièrement au texte, à l'écrit.

L'un des problèmes que nous rencontrons au CEJS est celui du refus des familles concernant l'utilisation de la LfPC en classe. Malgré tout, les professeurs l'utilisent lors des dictées, en phonologie. Des parents ont demandé à l'une de mes collègues d'arrêter l'utilisation de la LfPC car ils estiment que son utilisation perturbe leur enfant et qu'eux-mêmes n'en ont pas eu besoin pour apprendre à lire et à écrire. Ils craignent que leur enfant entre dans l'oralisme. La croyance selon laquelle on voudrait utiliser la LfPC au détriment de la LSF est toujours d'actualité. Il s'agit d'un travail pédagogique, d'information à réaliser auprès des familles qui, bien souvent, n'en ont pas compris l'intérêt.

Lors de portes ouvertes, une des enseignantes avait réalisé une vidéo présentant la LfPC et ses bénéfices. Les parents ont pensé qu'elle codait à longueur de journée. Cela a provoqué un tollé chez les sourds dont la langue première est la LSF. Des parents ont alors souhaité la rencontrer. Lors de cette rencontre, elle leur a prouvé que tout pouvait être concilié sans que l'un n'interfère sur l'autre. Ainsi, a-t-elle prononcé le mot « salade » que l'enfant a signé. Elle lui a ensuite demandé d'aller l'écrire au tableau. Ne sachant pas, il lui a demandé de l'aide. Elle a alors codé le mot qu'il a écrit sans faute. Elle lui a ensuite demandé ce qu'il souhaitait écrire. Il lui a répondu en LSF : « voiture » ; mot qu'elle lui a ensuite fait coder ce qu'il a réussi de suite. Pour finir, elle lui a demandé d'aller l'écrire ; ce qu'il a fait sans commettre de

faute. La mère s'est montrée très émue et a compris l'intérêt de la LfPC. Le père, quant à lui, est resté campé sur ses positions.

Les enseignants déplorent encore ce manque d'ouverture sur l'utilisation de l'outil LfPC et s'accordent à dire qu'elle devrait être utilisée au collège et au lycée. Pour eux, son utilité n'est pas suffisamment explicitée aux familles.

3/ Niveaux linguistiques atteints par les élèves du CEJS en français et en LSF selon leur profil avant l'entrée dans l'apprentissage de l'anglais

En moyenne, pour les enfants dont le projet linguistique est le bilinguisme LSF et langue française écrite, leur niveau de LSF, si on se base sur le centre Visuel, est évalué B1 c'est-à-dire qu'ils ont:

- « La maîtrise fonctionnelle de la Langue des Signes Française.
- La capacité de communiquer en Langue des Signes dans la majorité des situations.
- La capacité de participer à une conversation avec plusieurs interlocuteurs à un rythme normal. »¹²

En français écrit, ils se situent entre les niveaux A1 et A2 du CECRL ; c'est-à-dire qu'ils peuvent :

- rédiger des textes courts, des phrases simples isolées.
- comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires.
- suivre des instructions brèves et simples.
- utiliser des structures simples correctement mais commettent encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant, le sens général reste clair. Ils ont un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.¹³

Dans le cas des élèves ayant comme langue première la langue française orale et écrite mais utilisant aussi la LSF, le niveau de maîtrise du français est évalué au niveau B1.

C'est-à-dire qu'ils peuvent :

- « comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc.
- se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée.
- produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt.
- raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée. »¹⁴
(CECRL)

Ces enfants, de manière globale ont un niveau A2 en LSF ; ce qui revient selon Visuel à:

- « Maîtriser les structures de base de la Langue des Signes Française.
- Échanger de façon simple et directe en Langue des Signes Française.
- Participer à une conversation avec un ou deux interlocuteurs signant à un rythme proche de la normale. »¹⁵ (Visuel)

Les collégiens ayant comme projet linguistique la langue française écrite et orale ont un niveau A2 voire B1.

« Chaque année, l'Education Nationale demande aux établissements de faire passer des évaluations en mathématiques et en français aux élèves de chaque niveau. Les résultats des évaluations de début de sixième menées en 2017 montrent que sur les 810 000 élèves, 15 % ne maîtrisent pas correctement le français. »¹⁶ (Denis Peiron, 29/08/2018) Ces 15% correspondent principalement aux enfants scolarisés dans les Zones d'Education Prioritaire, se trouvant dans des milieux socio-culturels défavorisés. L'apprentissage du français n'est donc pas, tout comme pour un certain nombre d'enfants sourds, chose aisée.

L'entrée dans une deuxième langue ; voire même une troisième pour les enfants ayant comme projet linguistique le bilinguisme LSF/français écrit (et oral) peut poser d'autres

problèmes car apprendre une langue c'est aussi apprendre à penser différemment. Comment donc rendre accessible aux jeunes sourds une langue vivante étrangère ? Quelles méthodologies doivent-elles être mises en place ?

C/ L'enseignement de l'anglais aux collégiens sourds du CEJS en classe externalisée

Les élèves du CEJS scolarisés en classes externalisées arrivent au collège après avoir fait, parfois, une année d'anglais au CM2. Ce qu'ils ont appris est revu en sixième. Les élèves sourds (du CEJS) sont amenés à étudier une nouvelle langue alors même que la langue française n'est que partiellement maîtrisée ce qui les met en difficulté par rapport à la plupart des jeunes entendants qui, baignés dans leur langue première (nous ne traiterons ici que de la langue française comme langue maternelle), en ont acquis le fonctionnement, la syntaxe et un vocabulaire riche si tant est qu'ils aient reçu un bain de langage porteur. Notons cependant que certains enfants sourds nés de familles sourdes possèdent une bonne maîtrise de la LSF et donc de leur langue première.

1/ Collégiens sourds et entendants : des objectifs communs

Elèves sourds et entendants entrent donc dans l'apprentissage d'une langue étrangère dont les attentes sont les mêmes que pour le français, à savoir : l'expression et la compréhension écrites et orales. Ils sont censés atteindre les objectifs définis par le CECRL.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) décrit les compétences linguistiques des apprenants. Il ne concerne pas uniquement les collégiens et lycéens.

« Il consiste en une échelle d'évaluation de la maîtrise d'une langue, avec 6 niveaux : de A1 à C2 (élémentaire à expérimenté).

Cette échelle est définie en fonction de savoir-faire (les « can do's ») dans différents domaines de compétence :

- Compréhension écrite,

- Compréhension orale,
- Expression écrite,
- Expression orale,
- Expression orale en interaction. »¹⁷ (Cambridge English Assessment, 2019)

Même si les élèves entendants ont une bonne maîtrise de leur langue maternelle, ils rencontreront pour la plupart un problème avec la phonologie de l'anglais, celle-ci présentant des différences phonémiques et accentuelles fondamentales. Ces enfants ne présenteront donc pas une surdité physiologique mais phonologique. Ils entendent, mais ne perçoivent pas correctement la prosodie, les sons, ils segmentent difficilement les énoncés en mots, ce qui finit par entraver leur compréhension.

Les compétences du CECRL ne sont pas toutes accessibles aux apprenants sourds en fonction de leur profil linguistique. Des adaptations sont donc à réaliser.

Nous développerons ces points dans la deuxième partie de ce projet.

2/ Les méthodes d'enseignement de l'anglais utilisées au CEJS en classe externalisée

Les classes externalisées du CEJS comptent entre trois et dix élèves aux degrés de surdité, types d'appareillage (quand il y en a un), profils linguistiques différents. Les niveaux au sein d'une même classe d'âge sont hétérogènes et certains enfants sont atteints de troubles associés (dyspraxie et USHER notamment). Cela implique une pédagogie différenciée et diversifiée pour répondre aux besoins de chaque élève.

Les professeurs rencontrent aussi des difficultés matérielles. En raison des petits effectifs des classes externalisées, les établissements publics n'ont pas toujours de locaux disponibles munis de toutes les technologies propres à favoriser les adaptations pédagogiques visuelles. Pour autant, l'enseignement doit être adapté de manière à favoriser l'accès à la langue et à faciliter l'inclusion.

a/ L'entrée au collège

Selon les écoles élémentaires dans lesquelles les élèves du CEJS étaient scolarisés en classe externalisée et selon les années, l'apprentissage de l'anglais peut, s'il a eu lieu, avoir commencé entre le CE2 et le CM2. Le faible nombre d'heures dispensées, l'acquisition difficile du français sont sûrement les raisons pour lesquelles bien souvent les bases ne sont pas acquises.

Le passage en sixième est un cap important dans la vie des élèves. Il marque l'entrée dans l'adolescence, le début de l'autonomie. Ils découvrent un nouvel établissement avec un fonctionnement différent, de multiples interlocuteurs, la gestion d'un emploi du temps, de ses affaires personnelles, de nouvelles méthodes de travail, qui plus est, différentes selon les enseignants.

Nos élèves sont largement entourés et accompagnés dès leur départ du domicile jusqu'à leur retour. Ils se connaissent déjà étant scolarisés tous ensemble depuis la maternelle. Contrairement aux élèves entendants, une petite classe leur est généralement allouée. Durant la pause méridienne, un éducateur reste avec eux à la cantine et dans la cour. Ils sont très largement entourés par les professionnels spécialisés.

b/ Les premiers pas en anglais

Comme dit précédemment, les enfants arrivent la plupart du temps en sixième sans avoir mémorisé les premières notions. Il faut donc tout reprendre puis approfondir le « about myself » ; à savoir la présentation (par exemple : Je m'appelle ..., J'habite ...).

Cet enseignement se fait sous forme ludique de manière à faire une transition en douceur avec les méthodes utilisées en primaire. Nous passons par des dialogues, jeux de rôle, exercices, QCM pour en venir à l'étude d'un petit texte.

Les séquences suivantes commenceront par l'étude d'un document écrit, d'une vidéo.

Tous les supports sont utilisés excepté les enregistrements audio. Nos élèves ne perçoivent rien de compréhensible et se retrouvent en situation d'échec. Nous sommes plusieurs à préférer utiliser des supports écrits ou visuels. Pour l'étude d'un document, la méthodologie

est toujours la même et identique à celle des classes ordinaires. La compréhension se fait en plusieurs temps, du général au particulier.

Lorsqu'il s'agit d'un document écrit, nous travaillons ensemble d'abord de manière globale.

Il s'agit du premier coup d'œil de repérer les indices qui vont pouvoir indiquer de quel type de document il s'agit, quelle en est la source, Cela permet aux élèves de prendre conscience de la diversité des supports écrits. C'est une première approche, un premier échange au sujet du document. Ces échanges se font du côté des élèves à l'oral ou en LSF. Leurs idées sont reprises en anglais et en dactylographie et sont inscrites en anglais au tableau en attendant de laisser une trace écrite dans le cahier.

Après avoir trouvé la nature du document, vient le moment de la première lecture. La méthodologie est la même pour tous les documents écrits et visuels. Il faut pouvoir répondre à : What ? (de quoi traite le texte ?), Where ? (Où se passe l'action ?), When ? (Quand ?), Who ? (Qui sont les personnages ?). Un code couleurs est utilisé afin de relever toutes les informations. Une fois récoltées, elles sont mises en commun oralement. Sont inscrits au tableau les mots répondant aux questions.

Vient ensuite la deuxième lecture durant laquelle les élèves doivent chercher à comprendre de manière plus approfondie en entourant les mots connus.

Après ces étapes, toutes les informations sont rebrassées et organisées de façon à laisser une trace écrite claire dans le cahier.

La trame est quasiment toujours la même :

« The document is (Le document est) a It was written in (Il a été écrit en) ... by (par) The scene takes place in (La scène se déroule) The text deals with (le texte parle de) There are (Il y a) characters who are (personnages qui sont),.....,.... (etc)

Ce sont des automatismes qu'ils doivent acquérir et qui leur serviront toute leur scolarité.

Les textes ne sont pas choisis au hasard. Il s'agit en amont de savoir ce que l'on veut travailler au niveau culturel, grammatical, lexical. Il est nécessaire de diversifier les sources afin de ne pas tomber dans une routine ennuyeuse, trouver différents types d'activités.

Lorsqu'il s'agit de courts dialogues, je les mets en scène avec les élèves et fais aussi participer ceux qui sont dans le bilinguisme LSF/ français écrit. Ils passent par la LSF, la dactylogogie, le mime et font même parfois l'effort de prononcer les paroles de leur personnage même si cela reste peu intelligible. Les encouragements et la découverte de capacités qu'ils ne soupçonnaient pas les mettent en confiance et c'est avec ces élèves là que l'investissement et les progrès sont les plus remarquables. Cela leur permet de travailler l'expression orale en interaction.

Les enfants ont besoin d'être stimulés, encouragés à communiquer oralement afin que le passage en inclusion soit le moins compliqué possible.

En classe externalisée, c'est la production écrite qui est privilégiée même si en début de cours nous interrogeons les élèves « à l'oral » et que ceux-ci répondent en anglais ou utilisent la dactylogogie.

Selon le type d'activité, les professeurs utilisent divers modes de communication pour enseigner:

- L'anglais oral lors des rituels : salutations, marques de politesse, questions tel que : « Can you open the door ? », les règles de vie en classe : « Take your notebook ! ». il est aussi utilisé lorsqu'il s'agit de poser des questions sur un document.
- L'anglais écrit au tableau pour les questions, les traces écrites à mettre dans le cahier, pour travailler un point de grammaire, faire des exercices, écrire le vocabulaire.
- La LSF (signes et dactylogogie) lorsque les apports d'informations, les explications sont faites en français. La dactylogogie permet de poser les questions. Lorsque celles-ci sont récurrentes et les enfants à l'aise avec, la dactylogogie n'est utilisée que pour la première lettre de chaque mot, les élèves s'appuyant sur la lecture labiale.
- L'anglais oral avec apport du français signé utilisé ponctuellement pour permettre un accès à la compréhension de tous et permettre à ceux qui ont une récupération auditive d'avoir le sens en même temps que l'anglais.
- Le français oral lorsqu'il s'agit d'expliquer des notions, éclairer des points de compréhension, lors des cours de grammaire.

Les cinq compétences (compréhension écrite, compréhension orale, expression écrite, expression orale, expression orale en interaction) ne peuvent pas toujours être toutes

travaillées. Certaines sont privilégiées au détriment d'autres selon les années, les profils linguistiques des enfants et leur capacité de récupération.

Peu de mes collègues ont répondu au questionnaire destiné aux professeurs d'anglais spécialisés (Annexe 2) et parmi ceux-ci, il en ressort que la compréhension écrite est la modalité la plus utilisée.

Les supports sont les vidéos, extraits de films, documentaires, documents trouvés sur internet sous-titrés en anglais, les manuels scolaires. Certains sont très clairs avec d'un côté le thème étudié, une petite bande dessinée (avec le script en fin de manuel) dont les personnages sont récurrents ce qui permet aux élèves de visualiser les personnages, le contexte et de se les approprier, un encart avec le vocabulaire et à la suite, des exercices ainsi qu'un point grammatical.

L'expression écrite en anglais est la partie la plus délicate pour ceux dont les difficultés sont langagières. De plus leur déficit en vocabulaire est un obstacle à la formulation des idées.

Tous les ans, et durant toute la scolarité au collège, les élèves font les mêmes confusions à l'écrit, à savoir « How »/ « Who » ceci étant dû à leur ressemblance graphémique. Les confusions « How are you? / How old are you? » et « twelve »/ « twenty » sont, elles aussi, récurrentes à l'oral et à l'écrit.

Pour les élèves sourds scolarisés au CEJS dont nous avons parlé, l'acquisition du français comme nous l'avons vu est déjà une tâche très complexe. Il s'agit d'apprendre une langue qu'ils n'entendent pas ou mal, de faire un travail orthophonique important, d'acquérir la conscience phonologique qui leur donnera accès à la lecture et à l'écriture. C'est sans compter aussi sur le problème de contrôle de la boucle audio-phonatoire. L'apprentissage de l'anglais ajoute donc une difficulté supplémentaire. Beaucoup sont ceux qui se découragent et le font passer au dernier plan, privilégiant les matières qui seront passées au brevet.

Les difficultés sont donc nombreuses pour les élèves sourds mais elles le sont aussi pour les élèves entendants.

Quelles sont les différences entre l'anglais et le français, les problèmes rencontrés, les méthodes d'enseignement en classe ordinaire? Comment se passe l'inclusion des élèves sourds ? C'est ce que nous allons développer dans la deuxième partie.

II/ L'enseignement de l'anglais en classe ordinaire vers une inclusion des élèves sourds

Nous avons pu voir dans la première partie les difficultés que rencontrent les élèves sourds du CEJS lors de l'apprentissage d'une langue vocale qu'il s'agisse du français ou de l'anglais. Ces difficultés se rencontrent certainement dans d'autres établissements mais peut-être que les remédiations s'organisent autrement (notamment par l'utilisation de la LfPC ou du Cued Speech) d'autant qu'il existe autant de pédagogies que d'enseignants.

Il y a encore peu de temps, pour les jeunes sourds, priorité était donnée à l'acquisition d'une langue première. On accordait moins d'importance à l'apprentissage d'une langue vivante étrangère. Puis avec de plus en plus de réussites en situation d'inclusion avec davantage d'accès au second degré, l'apprentissage d'une Langue Vivante devient incontournable. Les élèves ne comprenaient pas l'importance de l'apprentissage de l'anglais. De plus, l'ouverture sur le monde est grandissante grâce à internet, aux jeux en réseaux avec des joueurs de nationalités différentes, aux chansons,... L'anglais est partout : sur les vêtements, publicités dans la rue, à la télévision,... Certaines familles ont la possibilité de voyager à l'international et il est toujours gratifiant d'utiliser quelques mots et de voir que l'on est compris. Des parents utilisant l'anglais dans le cadre de leurs fonctions sensibilisent leurs enfants à l'importance de connaître cette langue et de se montrer curieux. Les adolescents ont l'envie de comprendre et d'échanger. Ils sont moins réfractaires à cette langue. Bien sûr, il ne s'agit pas d'une généralité mais d'un constat personnel.

« Une langue est avant tout une manifestation orale. C'est par l'oral que tous les natifs découvrent et acquièrent leur langue maternelle. Apprendre une autre langue signifie s'approprier de nouvelles habitudes articulatoires, et donc découvrir un nouveau système de fonctionnement, différent de la langue maternelle et forcément dépaysant, mais comparable en ce sens qu'il s'agit dans les deux cas d'un système organisé. L'anglais a un système phonologique propre qui n'est pas une déformation de celui de la langue française. »¹⁸ (Jean-Pierre Gabilan, 03/07/2017)

A/ Les différences linguistiques

Lors de l'écoute d'un document audio, on ne peut se fier qu'à son oreille pour obtenir des informations (discrimination des voix des personnages, intonations, éventuels bruits ambiants) contrairement à un document audio-visuel dans lequel des informations sur les protagonistes, la période durant laquelle se déroule l'action, le lieu, ... permettent la déduction de certains éléments même si tout n'est pas compris.

Les difficultés de compréhension proviennent notamment de l'accentuation, du rythme, de la prosodie, de l'intonation, de la succession des mots entre eux et de l'impression de vitesse d'élocution due à la méconnaissance de la langue. L'apprentissage d'une langue nécessite de prendre de nouvelles habitudes linguistiques afin d'en comprendre la logique, le système organisationnel. Il ne s'agit pas de coller un mot anglais sur un mot français et ainsi de faire une traduction littérale qui, au final, n'aura aucun sens.

1/ L'anglais : une langue accentuelle

En français, l'accent est porté sur la syllabe finale d'un mot ou d'une phrase car il s'agit d'une langue à caractère syllabique contrairement à l'anglais pour lequel il existe des règles accentuelles selon que le mot soit composé de deux, trois, quatre syllabes, qu'il s'agisse d'un nom ou d'un verbe. La syllabe accentuée (accent tonique) nous semble être prononcée plus fortement et plus longtemps mais c'est un phénomène plus complexe qui se produit. Il allie des « combinaisons variables de plusieurs facteurs : fréquence (hauteur), intensité (« volume »), timbre vocalique, durée.¹⁹ Ces facteurs ne sont pas nécessairement tous présents au même degré dans tous les cas ». A l'écrit, en phonétique, il est signifié par une apostrophe devant la syllabe accentuée (par exemple : dans le mot « to'day », « to » est un préfixe. L'accent est donc porté sur le radical « day »).

Beaucoup de mots anglais dissyllabiques changent de sens selon que l'accent dit tonique se porte sur la première ou la deuxième syllabe. Par exemple, pour le mot « present » : si celui-ci est accentué sur la première syllabe, il devient un nom : « cadeau » ou un adjectif : « présent ». Si l'on accentue la deuxième syllabe, le mot devient le verbe : « offrir ».²⁰ De

plus, une accentuation différente a une incidence sur la prononciation des sons voyelles, /'prez(ə)nt/ dans le premier cas, /pri'zent/ dans le deuxième cas, cela signifie que la graphie n'est pas un support suffisant pour effectuer l'apprentissage, il y a interférence entre accentuation, prononciation, système syntaxique (le verbe n'est pas à la même place dans la phrase que le nom ou l'adjectif). Un défaut ou une erreur d'accentuation sur un mot anglais provoque presque systématiquement des incompréhensions de la part des personnes anglophones.

2/ La syntaxe

On ne peut traduire littéralement une phrase française en anglais. On rencontre souvent en cours des élèves traduisant « Quel âge as-tu ? » par « What age have you got ? ».

De même, de manière générale, les anglais placent l'adjectif avant le nom. Ils ne diront pas « une voiture rouge » mais « a red car ». Les français vont du général au particulier. Ils évoquent l'élément central de la phrase et viennent y ajouter des éléments secondaires qui permettent de se représenter l'objet dont il est question.

Dans cet exemple, l'élément central est « voiture ». « Une » permet d'en définir le nombre et l'adjectif qualitatif « rouge » de donner une information supplémentaire qui servira le reste de la phrase.

Les anglais donnent d'abord des informations qui nous paraissent secondaires. Ils vont du détail au général. De plus, lorsqu'ils utilisent plusieurs adjectifs pour décrire l'objet dont il est question, l'adjectif le plus précis se trouve près du nom. Par exemple, « a red car » deviendra « a red Italian car ».

Nous pouvons ajouter que les adjectifs anglais ne s'accordent pas en genre et en nombre ce qui facilite le travail d'apprentissage des français dans la mesure où la langue française, quant à elle, présente des exceptions. Par exemple : Faut-il accorder en nombre une couleur qui est aussi un nom tel que « rose » ? La réponse est oui : « des lunettes roses ». A contrario, « orange » ne s'accorde pas : « des lunettes orange ». Et que dire des adjectifs composés ? « Des bottes jaune clair » ; « jaune » s'accordant quand il est seul : « des bottes jaunes ». Il y a de quoi en perdre son latin.

3/ Les voyelles

L'anglais ne se prononce pas de la manière dont il s'écrit. Ainsi une même voyelle peut se prononcer de plusieurs façons selon sa place dans le mot, la lettre qui la précède ou qui la suit. C'est l'exemple du « a » qui peut se prononcer de 8 façons:

- Cat [kæ̃t],
- care [kɛ̃ə],
- dark [dɑ̃:k],
- wash [wɒ̃ʃ],
- maple [mɛ̃pl],
- America [ə̃'mɛrɪkə],
- Chalk [tʃɔ̃:k]
- Village [vɪlɪdʒ]

De même, le « i » se prononcera différemment selon que la syllabe soit ouverte ou fermée:

Pineapple / 'paɪnæpl/ : syllabe ouverte

Liberty /'lɪbətɪ/ : syllabe fermée²¹

En anglais, il existe quatre types de voyelles : les voyelles dites courtes, longues, les diphtongues (sons voyelles composés de 2 éléments) et les triphthongues (sons voyelles composés de trois éléments).²²

9 Voyelles courtes

5 voyelles longues

[ɪ]: ship [ʌ]: but

[i:]: sheep [u:]: boot

[e]: bed [ɪ]: happy

[ɑ:]: father [ɜ:]: bird

[æ]: cat [u]: actuality

[ɔ:]: four

[ɒ]: dog [ʊ]: put

[ə]: about *

*à noter que le [ə] est une voyelle faible appelée aussi « schwa »

10 diphtongues

[eɪ]: make

[ɪə] : real

[aɪ] : lie

[eə] : hair

[ɔɪ] : boy

[ʊə] : sure

[əʊ] : note

[uə] : actual

[aʊ]: now

[iə]: peculiar

5 triphthongues :

[eɪə] : player

[əʊə]: lower

[aɪə]: fire

[aʊə]: hour

[ɔɪə]: loyal

L'alphabet phonétique français, quant à lui, comprend 16 voyelles divisées en trois groupes ²³ :

8 voyelles simples

[i] : dit

[ɑ] :pâte

[e] : dé

[ɔ] : dort

[ɛ] : dès

[o] : dos

[a] : patte

[u] : doux

4 voyelles composées

[y] : du

[œ] : soeur

[ø] : deux

[ə] : ce

4 voyelles nasales.

[œ] : brun

[ɑ] : blanc

[ɛ] : brin

[ɔ] : blond

Nous pouvons remarquer qu'il n'y a aucun son voyelle commun aux deux langues contrairement aux sons consonnes.

Il existe cependant, là aussi, une différence dans la mesure où certains sons consonnes n'existent pas en français posant des problèmes de prononciation et donc de compréhension entre les francophones et les anglophones. C'est le cas pour :

[θ] : « THing » (chose), que les français prononceront [s] comme dans « sing » (chanter).

[ð] : This (ce/cet/cette), que les français prononceront [z].

Beaucoup n'entendent pas la différence entre « three » [θri :] et « free » [fri :] ce qui est handicapant lors de compréhensions orales. Cet handicap s'appelle : la surdité phonologique.

B/ Problèmes rencontrés

1/ Plasticité cérébrale

Dès sa vie in utero, le cerveau du bébé crée des connexions neuronales grâce aux synapses qui lui permettent une évolution fulgurante jusque 6 ans : développement sensoriel, moteur, intellectuel, cognitif, linguistique. Les enfants ont la capacité d'intégrer énormément d'informations. On parle de plasticité cérébrale. Elle implique une spécialisation progressive du cerveau dans le traitement des sons de la langue maternelle. Cette plasticité demeure tout au long de la vie de par l'acquisition de connaissances nouvelles, de par les expériences.

Cependant, cette plasticité cérébrale peut être limitée par une absence de stimulation suffisamment riche ou en cas d'ingestion de substances psychoactives (alcool, drogues) lors de la grossesse. Ainsi, sous la dictature de Ceaușescu en Roumanie des orphelins développaient des signes autistiques avec moins de plasticité cérébrale.²⁴

Le bébé jusque trois ans aurait la capacité d'intégrer 800 sons.²⁵ Ce sont deux aires du cerveau qui sont stimulées lors de l'apprentissage d'une langue : l'aire de Wernicke permet à un individu de comprendre les langues, tandis que l'aire de Broca est utilisée pour s'exprimer à l'oral. Ces deux régions du cerveau ont un fonctionnement bien distinct : tandis que l'aire de Broca « compartimente » et dissocie chaque langue, l'aire de Wernicke ne fait pas de distinction. Seul le cerveau des enfants élevés dans un environnement bilingue ou multilingue diffère légèrement, puisque l'aire de Broca ne fait pas de différenciation entre les langues apprises simultanément, ce qui explique pourquoi ils passent aisément d'une langue à l'autre.²⁶

C'est pour cela qu'il est important pour des couples bilingues de parler dans leur langue respective à leurs enfants afin qu'ils intègrent le système phonologique de l'une et de l'autre.

Les scientifiques ne s'accordent plus concernant le fait que seuls les enfants en bas âge auraient la capacité à apprendre les langues étrangères. Certains spécialistes tels que Barbara Abdelilah-Bauer, psychosociologue et linguiste préfèrent parler de « plasticité auditive ». ²⁷ Plus l'enfant est jeune, plus il est en mesure de percevoir et restituer les sons provenant de langues étrangères. Notons cependant qu'il doit être baigné dans cette langue afin de se l'approprier.

Le fonctionnement du cerveau fascine depuis des siècles. L'imagerie médicale permet d'obtenir des informations plus précises et de comprendre quelles parties du cerveau induisent telle ou telle maladie, telle ou telle capacité. Cependant il reste encore beaucoup à faire avant de percer tous les mystères de son fonctionnement.

2/ Surdité phonologique

« Les difficultés de prononciation d'une langue étrangère ne sont pas dues à une incapacité articuloire mais à une surdité ponctuelle par rapport à la nouvelle langue. Sur ce point, l'apprenant d'une langue étrangère se rapproche d'une personne sourde. Le problème ne se situe pas au niveau de la parole mais de l'oreille. »²⁸ (Perrot et Juli , 2017) Cette surdité phonologique est liée à la spécialisation progressive du cerveau dans le traitement des sons de la langue maternelle, d'où le besoin d'activités spécifiques pour stimuler à nouveau la plasticité cérébrale lors de l'apprentissage d'une autre langue. Le réflexe des francophones est d'assimiler les sons de la langue vivante étrangère à ceux de leur langue première. Ainsi qu'il s'agisse de « ship » ou « sheep », ils prononceront ces mots avec le [i] français dans un premier temps occasionnant contresens et incompréhension ; le premier signifiant « navire » et le second « mouton ».

« Comme le dit Heather Hilton, la tâche cognitive d'apprendre une deuxième langue est fondamentalement différente de l'acquisition de la langue maternelle : un réseau langagier existe déjà dans le cerveau de l'apprenant. Il faut en tenir compte, car quoi que l'on fasse, les automatismes de la langue maternelle resteront toujours sous-jacents. C'est donc sur la base de la structure existante, en faisant prendre conscience des similitudes et des différences entre la langue maternelle et la langue cible, qu'il faut créer le modèle mental des actions à réaliser pour construire les structures de la langue à apprendre. Bien comprendre le pourquoi des choses aidant à retenir, et parce qu'une langue reflète une culture, il faut faire comprendre la logique, éventuellement l'histoire, du mode de structuration de la pensée étrangère et le faire visualiser, imprimer petit à petit l'image globale du patron sur lequel structurer les phrases. Sans cette image globale du fonctionnement de la langue étrangère, il est impossible de la maîtriser. »²⁹ (Agnès Corbisier)

C'est aussi l'idée de Troubetzkoy³⁰ qui parle de « crible phonologique ». Pour lui, d s tout petit, nous sommes dans la capacité de trier les « marques phoniques » propres à notre langue maternelle. Chaque système phonologique est diff rent d'une langue à une autre. Cependant, nous analysons ces phonèmes comme ceux de notre langue maternelle occasionnant beaucoup d'erreurs.

La surdité phonologique est une spécialisation cérébrale dans la langue maternelle alors qu'il existe une période critique d'acquisition des sons de toute langue qui diminue avec l'âge. D'un point de vue syntaxique la maîtrise d'une langue première est un facteur positif pour l'apprentissage d'une autre langue.

C/ Les méthodes d'enseignement en classe ordinaire vers une inclusion des jeunes sourds

Il faut des années pour qu'un petit français acquière sa langue maternelle alors qu'il y est baigné depuis sa naissance voire même dès sa vie in utero, percevant les intonations, la prosodie. Dès les débuts de l'acquisition de la parole, les parents reprennent les erreurs de prononciation, grammaticales, syntaxiques et organisationnelles (par exemple : « C'est ma préférée robe »). Il faut pour qu'un mot soit acquis, le répéter plusieurs milliers de fois. Comment alors enseigner une langue, réussir à ce que les élèves se l'approprient avec un nombre limité d'heures d'imprégnation par semaine (entre 3 et 4 heures) ? Une des réponses vient du fait qu'ils maîtrisent déjà une première langue et ont développé les stratégies d'acquisition.

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère telle que l'anglais s'avère être une difficulté plus ou moins grande selon les élèves entendants. Il s'agit de se familiariser avec une nouvelle correspondance grapho-phonémique, une grammaire et une syntaxe différentes. Elle permet une ouverture sur le monde. Désormais les enfants doivent être sensibilisés à l'anglais dès la maternelle de manière ludique (comptines,...). Les très jeunes enfants, pas encore totalement spécialisés dans le traitement de la langue maternelle, ont la faculté de discerner les sons d'une langue étrangère et donc des facilités à en acquérir l'accent ; ce qui ne sera plus le cas une fois entrés en primaire. Il s'agit de la notion de plasticité cérébrale déjà évoquée.

1/ L'enseignement en classe ordinaire

L'enseignement des langues fait partie intégrante de l'enseignement au collège. La langue vivante 2 est désormais enseignée dès la cinquième à raison de 2h30 par semaine et des classes bilingues sont proposées dans certains établissements dès la sixième ce qui permet aux enfants d'acquérir deux langues étrangères en même temps. Pour cette dernière, elles sont proposées à des élèves ayant commencé une autre langue que l'anglais en CM1 et CM2.³¹

Comme toute matière, l'anglais ne remporte pas l'adhésion de tous les élèves. C'est au professeur qu'est donnée la mission de rendre celle-ci attractive via des activités diversifiées et d'aider les élèves à atteindre les seuils de compétence définis par le CECRL dans différentes modalités déjà évoquées dans la première partie; à savoir :

- Compréhension écrite,
- Compréhension orale,
- Expression écrite,
- Expression orale,
- Expression orale en interaction.

Les enfants pendant les quelques heures de cours hebdomadaires doivent être immergés dans un bain de langue. Ainsi professeur et élèves doivent-ils communiquer en anglais, le professeur incitant les élèves à s'exprimer dans la langue cible et les reprenant lors de potentielles tentatives d'utilisation de la langue française.

Les professeurs construisent leurs cours par séquence réparties sur plusieurs séances. Pour chaque séquence, différents supports sont utilisés. Afin de réinvestir les connaissances acquises durant chaque séance, des tâches intermédiaires et finales sont demandées sous forme par exemple d'une présentation orale, de la réalisation d'un document écrit (lettre, plaquette de présentation d'une ville,...), d'une mise en scène,....

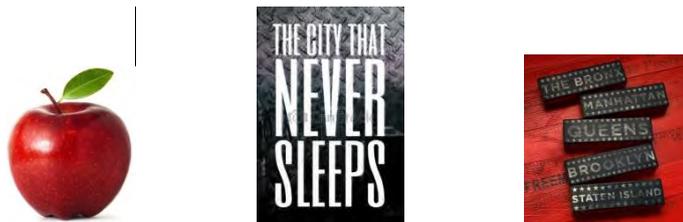
Il s'agit de partir de références culturelles et civilisationnelles pour mettre en œuvre des activités qui rendent les élèves acteurs de leur apprentissage. Ils vont acquérir notions

culturelles, vocabulaire et syntaxe à travers des situations de communication diverses et variées.

Pour illustrer ces propos, je vais vous donner l'exemple d'une séquence fournie par un professeur de l'Education Nationale avec qui je collabore depuis trois ans avec engouement. C'est un avantage indéniable que de pouvoir intervenir plusieurs années de suite avec le même professeur car nous intégrons ses méthodes de travail ce qui permet d'être plus efficace avec les enfants et d'anticiper ce qui va être demandé.

L'une de ses séquences en classe de 4^{ème} que ses élèves apprécient toujours a pour thème New-York. Chaque année, des documents sont ajoutés, retirés, remaniés.

La première séance est amorcée par des images :



Les élèves doivent alors dire ce à quoi leur fait penser la pomme et quel va être le thème de la séquence. En général, il est mentionné l'informatique, Blanche-Neige, l'alimentation. La seconde n'est pas plus parlante. C'est souvent lors de la projection de la troisième image que les élèves trouvent la bonne réponse.

Cela permet aussi de retravailler la présentation : This document is ... (Ce document est). I can see ... (je peux voir).

Ils sont ensuite invités à s'exprimer en anglais sur ce qu'ils connaissent de New-York.

Au cours des différentes séances, d'autres supports vont être travaillés (Annexe 3):

- La carte des Etats-Unis,
- Une carte de New-York avec les lieux les plus célèbres à visiter,

- Des vidéos (flash d'informations concernant l'attentat du 11 septembre, deux étudiants se filmant lors de leur journée à New-York, un documentaire sur les plus beaux bâtiments à voir,...),
- Des textes,
- Des échanges de mail pour réserver des hôtels,
- Des documents audio.

Ils donneront lieu à des échanges à l'oral pour les présenter puis à des traces écrites.

Plusieurs points de grammaire seront travaillés :

- Should/shouldn't
- Le futur

Il s'agira en tâche finale de réinvestir ce qui a été appris en organisant un voyage pour un couple en fonction de leurs goûts. C'est ce que l'on appelle la pédagogie diversifiée.

Certaines séquences peuvent entraîner des travaux de groupe de 3 à 4 élèves.

De par la répartition des élèves en classe aux niveaux hétérogènes et non par groupes de niveaux, le professeur doit s'adapter aux capacités de chacun. Il n'aura pas les mêmes exigences selon le niveau de l'élève afin d'entretenir sa motivation, son implication et entretenir l'estime de soi. Il est important de les encourager et de leur montrer que ce n'est pas parce qu'on a moins d'aisance dans une modalité qu'on ne sera pas capable de réussir dans une autre. C'est ce que l'on appelle la pédagogie différenciée.

Les travaux de groupe se veulent créer une dynamique, une cohésion, une entraide entre élève de niveaux hétérogènes. La tâche n'est cependant pas aisée car il n'est pas rare de voir les élèves ayant le plus de facilités vouloir tout faire afin de s'assurer une bonne note ou les élèves ayant plus de difficultés laisser tout faire à leurs camarades.

Ce genre d'activité permet de travailler la compréhension écrite, la réflexion, l'utilisation du vocabulaire étudié, la production écrite ainsi que sa restitution à l'oral et pour les élèves en face, la compréhension orale.

Les évaluations font partie intégrante des séquences. Il ne s'agit plus de mettre de notes mais de répondre à des compétences (par exemple : Je peux parler d'un monument. Niveau A1 : je le présente succinctement avec des phrases brèves. Niveau A2 Je peux le décrire, parler de son environnement. Niveau B1 : Je parle aisément du monument, de son histoire, dire en quoi il est intéressant à visiter).

Un « rebrassage » du cours précédent est effectué en début de séance permettant de savoir si les élèves ont appris leur leçon, leur présentation, de s'assurer que tout ait été compris afin d'avancer.

Les devoirs sur table de fin de séquence reprennent les différents savoir-faire : compréhension d'un document audio, d'un texte, exercices de grammaire, expression écrite. Le professeur peut donner des documents supplémentaires un peu plus ardues aux élèves ayant plus de facilités afin de les stimuler.

2/ Le passage de la classe externalisée à l'inclusion des jeunes sourds

En inclusion, tous les échanges se font en anglais. Les collégiens sourds sont sortis du cocon dans lequel ils se trouvent depuis la maternelle et le choc est parfois violent. Ils se retrouvent souvent perdus dans la masse des classes surchargées, des échanges en interaction professeur/ élèves, élèves/élèves.

a/ Quels sont les facteurs qui excluent les élèves sourds du travail de la classe de milieu ordinaire ?

Nous parlons d'inclusion et pourtant certains facteurs excluent les jeunes sourds du travail de classe.

Il y a toujours un décalage temporel entre ce qui est dit, demandé par le professeur et ce que restitue l'accompagnant quelle que soit la méthode visuelle utilisée : l'ardoise avec les questions en anglais, la LSF (mais de ce fait l'enfant n'a pas le message dans la langue cible d'apprentissage) ou la dactylologie (qui prend du temps d'autant plus que la plupart ne sont pas très à l'aise avec). Aucun des intervenants spécialisés n'utilise la LfPC ou le Cued Speech

qui permettrait de réduire le temps de latence pour la réception de l'information et garder l'imprégnation dans la langue cible avec le Cued Speech.

La difficulté est accrue de par la différence des profils linguistiques au sein d'un même groupe de 2 à 3 élèves.

Nous encourageons nos élèves à participer mais souvent, le temps que l'information leur soit donnée, un autre élève a souvent déjà donné la réponse. Les enfants sont déconcertés et souvent découragés. Je tente autant que possible d'insister par un signe sur le fait qu'un de nos élèves veuille prendre la parole même si cela ralentit le rythme de la leçon.

Certains élèves craignent aussi souvent de participer du fait de leur voix qu'ils maîtrisent plus ou moins bien. Les élèves ayant comme profil le bilinguisme nous donnent la réponse en LSF ou dactylogogie que nous restituons au professeur (Il m'est arrivé que deux de mes élèves en cours d'espagnol souhaitent participer alors que le professeur interrogeait les autres enfants sur une poésie à connaître par cœur. Tous deux n'oralisant pas m'ont épilé tout le texte que j'ai du retranscrire à l'oral ce qui a pris beaucoup de temps. Leurs camarades ne se sont pas impatientés et ils ont été félicités pour le travail accompli. J'ai vraiment été touchée et très fière d'eux).

Les méthodes en classe externalisée et en inclusion sont différentes. Outre l'utilisation de l'anglais et le rythme, les enfants devant travailler les compétences inscrites au CECRL, le professeur choisit un thème et multiplie les supports. Il les étudie avec des stratégies différentes : présentation de textes, cartes mentales, chansons, extraits vidéos,

Ne devant pas y avoir de traces de français, le vocabulaire nouveau à apprendre est inscrit au tableau mais pas sa traduction. L'accompagnant doit soit être en mesure de comprendre et traduire le vocabulaire en inscrivant la traduction (sur une ardoise par exemple. Ce qui est facilitateur aussi pour les élèves entendants ayant des difficultés de compréhension et qui n'hésitent pas à nous solliciter) soit anticiper et demander à l'enseignant le vocabulaire qui va être enseigné afin d'être en capacité de donner toutes les informations à l'enfant. L'accompagnement ne couvrant pas toutes les heures d'anglais, les élèves prennent du retard, manquent des informations, se retrouvent rapidement en décalage.

Lors de compréhensions écrites, les élèves sont débordés par la taille du texte et disent rapidement ne rien comprendre. Il est alors de notre devoir de leur montrer qu'ils

comprennent plus de choses qu'ils ne le croient. Il s'agit alors de décortiquer chaque phrase en utilisant un code couleur afin de trouver qui sont les personnages, quand et où se passe l'action. Le décalage est souvent important entre nos élèves et les jeunes entendants car nous prenons le temps de leur faire souligner les mots qu'ils connaissent, les mots transparents, trouver les verbes de façon à donner du sens. Il faut réussir à raccrocher le cours.

Les compréhensions orales sont très mal vécues lorsque le professeur a oublié de taper le script (cette démarche sera expliquée dans la partie réservée aux adaptations). L'élève se retrouve seul sans savoir que faire. Dans ces cas-là, selon le document et la vitesse d'élocution, soit j'écris tout ce qui est dit sur l'ardoise de manière à ce qu'il ait un support, je traduis en LSF ou fais un résumé qui permettra de raccrocher lorsqu'il s'agira aux autres élèves de dire ce qu'ils ont compris, de faire la présentation.

b/ Quelles sont les autres difficultés, liées au fonctionnement d'une classe ordinaire, rencontrées par les élèves sourds en inclusion ?

Il y a parfois des travaux de groupe dans lesquels jeunes sourds et entendants sont mélangés afin de renforcer leur inclusion. Les élèves du CEJS ayant répondu au questionnaire expriment la souffrance qu'amène ce genre d'activité. Ils ne comprennent pas ce que disent les camarades de par le jeu de « ping-pong » entre eux. Ils se sentent rejetés. Notre rôle est de sensibiliser chaque groupe sur les difficultés que rencontrent nos élèves et les conseils pour bien communiquer avec eux. Cependant, ils retombent dans leurs réflexes d'entendants se coupant la parole, d'où la nécessité d'enseigner une stratégie alternative par exemple instituer un tour de parole avec identification visuelle de la personne qui parle. Il arrive parfois qu'un(e) élève connaisse la LSF ce qui est vraiment salvateur dans ce genre de travail.

Lors d'un exposé oral, d'un exercice demandé par le professeur qui impose de passer devant la classe, il arrive que certains osent s'exprimer et présenter ce qu'ils ont préparé (même lorsque l'accompagnant n'est pas présent). C'est une réelle fierté et une victoire sur le travail que nous réalisons avec eux. Cependant certains collégiens entendants sont mal à l'aise à l'oral. Cela se traduit par une voix peu audible, des gestes parasites, ils mettent souvent la feuille devant la bouche empêchant une quelconque possibilité de lecture labiale. Pourtant, la

notion pragmatique de prise de parole : posture, articulation, rythme, et projection de la voix, fait partie des critères d'évaluation. Nos élèves restent dans un flou total et décrochent.

Il arrive parfois pour une raison ou pour une autre que le professeur ait à dicter son cours ou veuille que les élèves le prennent sous dictée ; ces moments sont douloureux car cela signifie qu'ils ont été oubliés, que le professeur ne s'est pas adapté. Cela se produit régulièrement lorsque des personnes extérieures à la classe interviennent pour faire passer un message (par exemple : un assistant d'éducation qui vient donner une information à noter dans le carnet de correspondance) ou lorsqu'à la fin de l'heure le professeur n'a pas eu le temps de faire noter une évaluation à venir, du matériel à prendre,... et le signifie à l'oral.

c/ Les adaptations

Les professeurs avec lesquels nous travaillons ont l'habitude de compter parmi leurs effectifs de jeunes sourds. Ils sont donc sensibilisés et s'adaptent à eux.

Lors d'un travail sur support audio, ils préparent en amont le script (dialogues, documentaire,...) ou si le document est relativement long, une feuille avec les informations importantes qui seront nécessaires pour réaliser la présentation. Cela nous permet de commencer à travailler afin d'être en mesure de participer.

Lors des devoirs sur table de fin de séquence, nos élèves n'ont pas à faire l'exercice de compréhension orale. Le barème est adapté.

Les tâches intermédiaires au lieu d'être présentées à l'oral (quand c'est le cas) peuvent être réalisées à l'écrit.

Un passage en inclusion doit être étudié au cas par cas car il nécessite un engagement total de l'élève, un suivi régulier des accompagnants, une implication des parents et une volonté aussi de la part de l'enseignant en milieu ordinaire d'intégrer l'élève sourd en tant que tel.

Si tous ces points ne sont pas réunis, l'inclusion peut être un échec et déclencher un rejet de la langue chez l'élève par découragement.

Les professionnels spécialisés mettent toute leur expertise au profit des élèves et pourtant il en existe une qui n'est pas utilisée au CEJS et qui pourrait les aider à accéder à une phonologie de l'anglais plus précise. Il s'agit du Cued Speech.

Nous allons présenter dans une troisième partie les différences entre la LfPC et le Cued Speech, des situations d'inclusion et réfléchir à la manière d'intégrer cet outil au CEJS.

III Le Cued Speech

A/ Présentation et différences avec la LfPC

En 1965, aux Etats-Unis, le Docteur Orin Cornett devient vice-président de l'université Gallaudet ; université spécialement dédiée aux étudiants sourds. Elle est depuis 1988 présidée par des adultes sourds. Pour communiquer, ceux-ci utilisent la Langue des Signes. Touché par la difficulté des étudiants à communiquer dans une langue orale construite, à lire sur les lèvres et à être de bons lecteurs, il a pour volonté de trouver un code leur permettant d'accéder de manière efficace à la lecture. « I would wake up at night dreaming about that awful problem - the tragedy that deaf kids don't read. »³² (Dr. R. Orin Cornett)

De par ses études, il se rend compte que c'est « l'absence d'un modèle mental clair de la langue orale qui est la cause principale de ces difficultés en lecture et des compétences limitées en lecture labiale.»

Des personnes avant lui avaient déjà réfléchi à rendre la parole visible par un système de combinaisons syllabiques manuelles sans que celles-ci ne soient efficaces. C'est en travaillant sur cette idée qu'il a créé le Cued Speech.

Le but est de permettre à la personne sourde, associé à une bonne image labiale, d'avoir accès à l'intégralité du message en levant les sosies labiaux tel que « pet, bet, met », en rendant visible tous les phonèmes. En anglais, une soixantaine de mots ont une image labiale identique ou quasi identique. Pour que cette méthode soit efficace, l'enfant doit recevoir un bain de langage varié et de qualité. Le Cued Speech voit le jour en 1966.

Le Dr Cornett établit un cahier des charges comprenant six critères que voici :

- « Ce système doit être sans ambiguïté et doit permettre de rendre évident tous les détails de la langue orale.

- Ce système doit être basé sur la langue orale, avec une utilisation cohérente et une dépendance avec l'information visible sur les lèvres.

- Toute information ajoutée à celle disponible avec la lecture labiale doit être compatible avec ce qui est dit.

- Ce système doit pouvoir être appris par un très jeune enfant sourd via un bain de langage.
- Ce système doit pouvoir être appris par des parents entendants de capacité intellectuelle standard qui ont la volonté de faire un effort raisonnable pour aider leur enfant.
- Ce système doit pouvoir être utilisé à un taux d'élocution standard, a une distance jusqu'à six mètres. »³⁴

La LfPC est l'adaptation française du Cued Speech. Il a été adapté à 64 langues dans le monde. Il a été importé en France en 1977.

De par les spécificités des langues française et anglaise, la LfPC et le Cued Speech présentent des points communs et des différences.

1/ Les consonnes

Le Cued Speech comme la Langue française Parlée Complétée sont basés sur 8 configurations de la main représentant les consonnes.

Elles utilisent les mêmes configurations. Cependant, de par leur fréquence d'utilisation en anglais, les sons [tʃ] prononcé [tch] de « church » (église) et le [dʒ] prononcé [dj] de « jam » (confiture) sont représentés par une seule clé contre deux en français.

Comme nous l'avons vu dans la deuxième partie, trois sons sont spécifiques à l'anglais : [θ] : « **thumb** » (chose), [ð] : **feather** (plume) et le [h] aspiré de « hat » (chapeau) et sont donc représentés par une clé.³⁵



Image extraite du logiciel d'entraînement au Cued Speech « Happy Cues »

Les 8 clés, en anglais correspondent à 24 phonèmes contre 21 en LfPC. ³⁶



m (mare)
t (toi)
f (fa)
et toute voyelle
non précédée
d'une consonne
(l'âge)



p (par)
d (dos)
3 (joue)



b (bar)
n (non)
u (lui)



l (la)
ʃ (chat)
n (vigne)
w (oui)



k (car)
v (va)
z (base)



s (sel)
r (rat)



g (gare)



j (fille)
ŋ (camping)

37

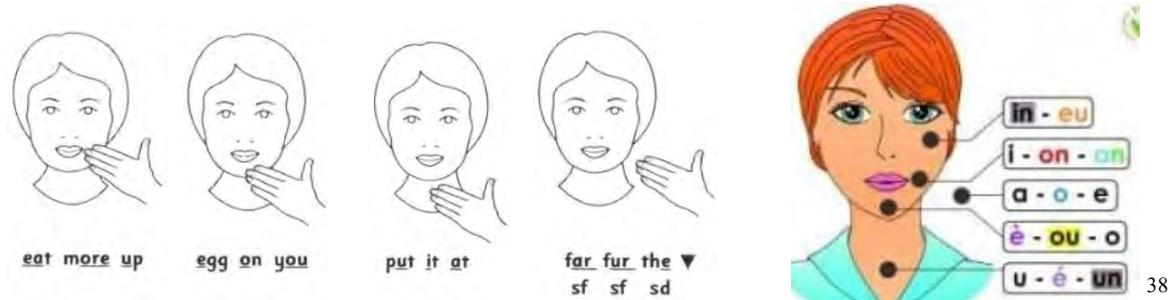
2/ Les voyelles

Les voyelles en Cued Speech se situent sur 4 emplacements:

- commissures des lèvres,
- menton,
- cou,
- côté.

Il faut ajouter un cinquième emplacement en LfPC :

- pommette.



En plus de la différence d'emplacement des voyelles en Cued Speech, il faut aussi, pour certaines d'entre elles, les accompagner d'un mouvement vers l'avant pour rendre visible la longueur du son ; c'est le cas pour [a:] de « shark » et le [ɜ:] de « girl » ou descendant pour montrer la perte de puissance vocalique ; c'est le cas du son [ə] le « schwa ». Ces 3 phonèmes sont situés sur le côté.

Les diphtongues sont « la combinaison de deux sons voyelles au sein d'une même syllabe. Pour le codage, la main effectue un mouvement continu sans interruption du premier son voyelle vers le deuxième. »

Nous pouvons nous demander si en tant que codeur il est nécessaire de savoir coder en anglais ou si le code français peut suffire à retransmettre le message oral.

B/ La LfPC adaptée à l'anglais versus le Cued Speech

1/ La LfPC adaptée à l'anglais

Les enseignants et professionnels de la surdité peuvent être amenés à coder des cours de langues étrangères. La tâche n'est pas très aisée dans la mesure où tout le monde n'a pas

l'opportunité de se former au Cued Speech. La question se pose alors de la qualité de la transmission du message.

L'avantage selon certains de cette pratique est que l'on code la chaîne parlée avec un code connu. L'enfant n'a pas à en apprendre un nouveau. Il peut se fier à ce qu'il sait déjà décoder.

Le souci majeur de la LfPC adaptée à l'anglais est que la perception est faussée. Il pose le problème de la cohérence. Pour que le message soit authentique, il doit y avoir congruence entre lecture labiale et code. Un code en LfPC implique une image labiale des sons français. L'assimilation des sons anglais aux sons français entraîne une impossibilité de différencier voyelles courtes et longues, discerner les diphtongues, les réductions vocaliques et donc une impossibilité à créer du sens. Si le message est codé en LfPC avec une prononciation correcte des sons anglais, il y a incongruence entre image labiale et code et donc impossibilité de construire une représentation fiable de la langue cible.

2/ Le Cued Speech

Le Cued Speech comme la LfPC donne accès à la phonologie de la langue et à ses particularités ce qui n'est pas le cas des Langues des Signes, de la dactylologie, de l'écrit. Le Cued Speech donne une image vocalique du message en train de se dérouler.

Lorsque l'élève sait décoder, il connaît déjà les configurations de la main qui sont les mêmes qu'en français (à ceci près qu'il y a trois phonèmes de plus en anglais). Il lui faut apprendre à décoder les sons propres à la langue étrangère tout comme un entendant apprend à discriminer auditivement ces sons qui sont nouveaux pour lui aussi.

Des associations et professionnels proposent des formations : ALPC (Association Nationale pour la Langue française Parlée Complétée), LOPICA (oral, inclusion, accompagnement avec le code LPC à Paris)

3/ Retours sur la question de l'intérêt du Cued Speech

a/ Avis des professeurs spécialisés en anglais

J'ai réalisé différents questionnaires afin d'étayer mes propos tout au long de ce projet. Celui destiné aux professeurs spécialisés en anglais était orienté sur les méthodes utilisées en cours, l'utilisation ou non du Cued Speech, de son intérêt. Quatre questionnaires sur sept envoyés m'ont été retournés dont trois provenant des professeurs du CEJS. Nous exposerons leurs réponses dans la partie C de cette troisième partie.

Un professeur ne travaillant pas au CEJS utilise le Cued Speech mais en classe externalisée et est convaincu de sa nécessité au même titre que la LfPC. Selon lui, il faudrait que tous les professeurs d'anglais spécialisés « cuedent » auprès des élèves en classe afin de leur donner un bain de langage. Il insiste sur l'exposition au Cued Speech et son assimilation afin que les élèves arrivent à « decueder » dans un premier temps puis à « cueder ».

b/ Avis des codeurs

Parmi les cinq codeurs ayant répondu au questionnaire (Annexe 4), trois utilisent le Cued Speech (souvent dès la primaire), un ne le connaît pas et un dernier utilise la LfPC mais se sent frustré de ne pas connaître le Cued Speech.

Pour les codeurs s'étant exprimés, il n'est nul doute que l'on doit maîtriser la langue anglaise. Si le codeur n'entend pas les bons phonèmes il ne peut cueder correctement et la langue ne peut alors pas se construire sur des bases solides. L'idée du Cued Speech est de pouvoir rendre visuelle la phonologie de la langue anglaise au même titre que la LfPC pour le français. En plus de cette conscience phonologique, ceux-ci précisent qu'il faut être suffisamment fluide pour permettre aux enfants de recevoir tout le message. Le codage se doit d'être précis et complet. Une véritable formation et un entraînement régulier sont nécessaires. Ainsi, connaître le Cued Speech permet aux élèves de s'appropriier le système phonologique, d'avoir une prononciation plus juste, de mieux se faire comprendre au même titre que les

entendants et d'envisager, pour les meilleurs d'entre eux, une section européenne, faciliter les voyages, les échanges,...

Mes différentes conversations avec les intervenants de la formation montrent que les avis divergent. Certains estiment qu'il faut maîtriser la phonétique de l'anglais pour coller au plus juste à la prononciation anglaise, d'autres non ou alors qu'une demi-journée suffit pour intégrer la phonétique.

Les deux cours de Cued Speech et les différents exercices de phonétique tirés de « l'introduction à la phonologie anglaise à l'aide de l'IPA » ont bien montré que beaucoup d'étudiants étaient sourds aux différents phonèmes tels que les voyelles longues versus les diphtongues (par exemple : le [i:] de sheep / le [ɪə] de ear, le [ɔ:] de door / le [əʊ] de boat) et n'auraient donc pas été en mesure de cuever de manière fidèle le discours.

c/ Avis des élèves et anciens élèves

Trente-cinq élèves et anciens élèves sourds scolarisés majoritairement dans le Pas-de-Calais et Paris mais aussi dans le reste de la France ont répondu au questionnaire dans lequel je les interrogeais sur leur rapport à l'anglais, les facilités et difficultés qu'ils rencontraient dans cette langue, s'ils connaissaient le Cued Speech. (Annexe 5) Dix d'entre eux en bénéficient ou en ont bénéficié et parmi ces dix élèves, deux estiment savoir « decuever ». Leur niveau de « decuever » n'est pas connu ceci ne faisant pas partie du questionnaire. Nous pouvons supposer qu'ils ont des niveaux différents allant des bases à la fluidité totale et qu'ils dépendent de la vitesse d'élocution. Il est à souligner que tous types de profils linguistiques sont représentés dans ce panel : sept ont un projet bilingue, neuf s'expriment en langue orale exclusivement, dix ont un projet oraliste avec appui de la LfPC. Les neuf autres ont pour projet l'oral avec pratique de la LSF. Les élèves ayant bénéficié du Cued Speech et en ayant tiré des bénéfices sont les élèves déficients auditifs profonds de deuxième et troisième degré bi-implantés (ou implanté d'un côté et appareillé de l'autre) ayant comme projet linguistique l'oral avec appui de la LfPC ou l'oral exclusivement. Pour eux, le Cued Speech permet une meilleure compréhension de la langue et une progression dans l'apprentissage. C'est une aide à la perception de la prononciation qui rend plus aisé le passage à la langue orale.

L'un d'entre eux explique que la LfPC et le Cued Speech sont des apports primordiaux pour un sourd en classe ordinaire. Ils aident beaucoup pour l'expression du français et de l'anglais. Ils facilitent aussi l'inclusion de l'enfant sourd dans une classe d'enfants entendants. C'est grâce au Cued Speech qu'il arrive à se faire comprendre dans un pays étranger. C'est grâce à la LfPC qu'il exerce dans un secteur professionnel que personne n'aurait imaginé accessible pour lui et qu'il est intégré dans la société.

C/ Retour d'expérience et quel intérêt pour le CEJS ?

1/ Retour d'expérience

J'ai pu mesurer l'intérêt du Cued Speech en assistant à un cours au collège Rodin à Paris auprès d'une classe externalisée de cinquième composée de cinq filles et deux garçons dont le projet linguistique est la langue française accompagnée de la LfPC en modalité de communication adaptée. Ils pratiquent aussi la LSF qui leur permet de communiquer entre eux. Le code LfPC est utilisé avec et sans voix par une des élèves. Le professeur utilise différentes modalités :

- La LfPC lorsqu'elle s'adresse à eux en français avec ajout de quelques signes
- Le Cued Speech avec voix quand elle parle anglais.

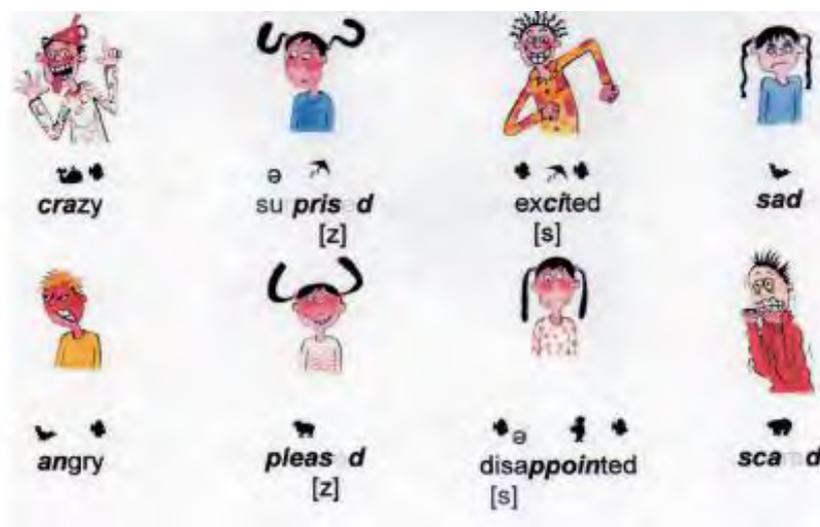
Pour la prononciation, elle utilise le système des pictogrammes mis au point par un enseignant d'anglais, père de deux jeunes sourds. Celui-ci a en effet imaginé cette adaptation pédagogique afin de renforcer les compétences de conscience phonologique des élèves sourds. Ces icônes permettent de rendre l'écrit transparent phonologiquement.³⁹

	[æ]		/bæt/ bat		[ɑ:]		/ʃɑ:k/ shark		[aɪ]		/kaɪt/ kite
	[ɪ]		/fɪʃ/ fish		[i:]		/ʃi:p/ sheep		[eɪ]		/weɪl/ whale
	[e]		/bed/ bed		[ɜ:]		/gɜ:l/ girl		[ɪə]		/tɪə/ ear
	[ɒ]		/dɒg/ dog		[ɔ:]		/dɔ:/ door		[eə]		/beə/ bear
	[ʌ]		/dʌk / duck		[u:]		/ʃu:/ shoe		[uə]		/puə/ poor
	[u]		/bʌl/ bull						[əʊ]		/bəʊt/ boat
									[aʊ]		/maʊs/ mouse

Ainsi, une chauve-souris « bat » au-dessus de la voyelle « a » indiquera qu'il s'agit d'un « a » court alors qu'un requin « shark » indiquera qu'il s'agit d'un « a » long.

Prenons pour exemple une fiche de vocabulaire représentant les différents sentiments. Elle se veut visuelle de par les illustrations. Les syllabes en gras permettent de savoir qu'elles sont accentuées. Les lettres en blanc ne sont pas prononcées. Celles entre crochets permettent de connaître la prononciation du « s » par exemple et les pictogrammes de savoir s'il s'agit de voyelles courtes, longues ou de diphtongues.

Cette mise en transparence de l'écrit facilite la mémorisation.



Le professeur leur fait apprendre en début d'année les tableaux de pictogrammes et leur prononciation par cœur afin que l'utilisation devienne un automatisme. Ils l'intègrent rapidement et j'ai été surprise de voir que pour les diphtongues même s'ils se trompaient, en montrant juste le dessin au-dessus, les élèves arrivaient à se corriger. Que ce soit pour les diphtongues ou les triphongues, afin que les élèves s'en accaparent la prononciation, le professeur « cuede » chaque son indépendamment puis les assemble en montrant le mouvement.

Lors de ma venue, la séquence sur laquelle les enfants travaillaient était les Etats-Unis. Le professeur a bouleversé un peu l'ordre des documents voulant me montrer qu'elle faisait des chansons avec ses élèves. Il s'agissait en l'occurrence de « Love me tender » d'Elvis Presley. Elle leur a d'abord fait écouter via une vidéo sous-titrée en anglais et ensuite demandé en français avec code LfPC puis en LSF ce qu'ils avaient compris.

Les paroles ont ensuite été projetées au tableau. Au-dessus de chaque mot, les pictogrammes permettaient d'en connaître la prononciation. (Annexe 6)

Nous pouvons nous demander si une telle méthode serait transposable au CEJS.

2/ CEJS et Cued Speech : une alliance possible?

a/ Du côté des élèves

Nous avons vu dans la première partie que dans chaque classe externalisée du CEJS, les élèves ont des profils linguistiques différents. L'enseignement est dispensé en français oral, LSF, français signé, LfPC (en cours de français). En inclusion, les profils linguistiques sont différents aussi au sein d'un même groupe.

Dix-neuf élèves du CEJS ont répondu à mon questionnaire concernant leur appétence pour l'anglais, les difficultés rencontrées et ce qui leur semblait plus facile.

Quatorze d'entre eux aiment ou adorent l'anglais. L'un d'eux aime l'anglais mais écrit ne rien comprendre. Pour les treize autres, la réponse est la même. Ils aiment l'anglais car il leur permet l'ouverture sur une autre culture, leur donne la possibilité de communiquer avec des étrangers du monde entier.

Parmi ceux qui détestent l'anglais, l'argument récurrent est qu'ils ont déjà de grosses difficultés en français du fait de la surdité et qu'il leur faut donc étudier une troisième langue. Ce sont les enfants ayant comme projet le bilinguisme LSF/ français écrit qui ont cette approche négative. L'un d'eux, sourds profonds non appareillé dit, quant à lui, bien aimer l'anglais pour la même raison que ses camarades.

Lorsque l'on analyse les questionnaires il ressort de manière flagrante que la compréhension orale est l'activité langagière la plus difficile pour les élèves. En effet, elle pose le problème de l'articulation du professeur et de la lecture labiale. Les sons et les mots étant différents, les élèves ne peuvent se reposer sur ce qu'ils connaissent déjà. Le discours est pour eux incompréhensible. Le bruit dans la classe les handicape encore plus et les empêche de se concentrer.

Neuf des dix-neuf élèves savent coder et/ou décoder. Quatre reçoivent de la LfPC ainsi que de la LSF lorsqu'ils sont accompagnés.

Un seul élève connaît le Cued Speech et dit savoir « decueder » un peu.

Après explication de ce qu'est le Cued Speech, trois élèves seraient intéressés pour l'apprendre. En effet, même s'ils ne savent ni cueder ni decueder, ils trouvent qu'il peut être utile lors de voyages d'affaires ou touristiques. Ainsi selon eux, le Cued Speech pourrait simplifier le déroulement des cours d'anglais.

A la fin du questionnaire, j'invitais les élèves à faire des remarques s'ils le souhaitaient. Deux d'entre eux ont choisi de s'exprimer au sujet de la LfPC. Ils aiment l'aisance qu'elle

entraîne en lecture labiale, le fait que la syntaxe soit identique à la langue française contrairement à la LSF. Cependant, l'un d'entre eux souligne la complexité à mémoriser les clefs et à décoder lorsque le rythme du cours est rapide. Il lui est difficile de suivre le cours et donc de mémoriser. Pour lui, la LfPC est à destination des élèves ayant un bagage linguistique important et une aisance dans la manipulation des tournures grammaticales.

Cette dernière remarque montre que certains élèves ne savent pas que c'est justement la LfPC qui aide à atteindre un niveau linguistique identique à celui des entendants et qu'il y a donc peut-être un travail de sensibilisation ou d'information plus important à faire pour que les enjeux soient vraiment compris.

b/ Du côté des professeurs spécialisés d'anglais

Dans mon questionnaire dédié aux professeurs d'anglais, trois sur les cinq que compte le CEJS m'ont répondu. Il s'agissait de savoir quelles modalités de communication étaient utilisés en classe, le profil de leurs élèves, leur méthodologie, s'ils pensaient utile l'apprentissage et l'utilisation du Cued Speech en classe externalisée. Ils soulignent qu'utiliser le Cued Speech nécessite de l'enseigner en même temps aux élèves mais qu'ils n'ont pas de temps pour cela et que celui-ci doit être utilisé uniquement avec ceux dont le projet linguistique est la langue orale. Une possibilité serait de consacrer une heure hors temps de cours pour apprendre à decoder à condition que les élèves soient partie prenante à cent pour cent dans la démarche et qu'ils en comprennent l'intérêt.

c/ Comment créer cette alliance ?

A la lecture des réponses des sondés, il semblerait que les élèves puissent accueillir plus favorablement le Cued Speech que les professeurs spécialisés. Cependant, ces chiffres n'ont aucune valeur réelle ce projet n'étant pas une étude statistique mais plutôt une réflexion sur « Comment amener les élèves sourds du CEJS à progresser en anglais et à avoir accès à une langue de qualité ? Le Cued Speech pourrait-il être une solution ? »

Aux vues de la motivation et de la satisfaction exprimées par les anciens élèves dans le questionnaire à leur attention, il n'y a aucun doute sur les bénéfices de l'utilisation du Cued Speech afin d'intégrer les sons de la langue anglaise.

Au CEJS, avant les grandes vacances, nous ne connaissons pas toujours la constitution des classes (nombre d'élèves, niveau de surdité, type d'appareillage, profils linguistiques, difficultés associées) et nous n'apprenons, selon les années, que le jour de la pré-rentrée quelles classes nous allons suivre, quel sera le niveau pour lequel il faudra enseigner. Cela demande beaucoup de souplesse et de capacité d'adaptation.

Lors de la première heure d'anglais en sixième, il est important d'instaurer un cadre clair et des règles qui seront valables toute l'année à savoir, dans un premier temps, la politesse. Cette remarque semble simpliste et pourtant nombreux sont les enfants ne disant pas « bonjour ». Aussi je suis extrêmement vigilante à faire respecter cela.

Jusqu'à maintenant, cette entrée en classe se faisait uniquement en anglais afin de repérer les élèves ayant comme profil linguistique le français oral ou le bilinguisme.

Après avoir découvert et présenté les différentes pédagogies de l'enseignement des langues vocales, il me semblerait désormais nécessaire d'accompagner ce « Hello » du Cued Speech qui certes pourrait peut-être surprendre ou alors être considéré comme de la Langue des Signes Britanniques (BSL) mais permettrait d'instaurer ce premier contact qui deviendrait naturel au fur et à mesure des séances.

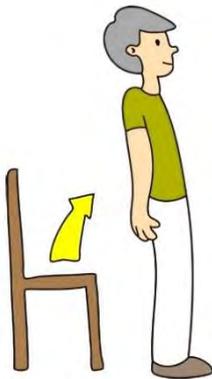
Le « Classroom English »⁴⁰ (les règles de vie en classe d'anglais) ou « Classroom language » (Annexe 7) serait alors immédiatement mis en place avec le Cued speech et pourquoi pas, plutôt que de signer le « Stand up ! », afficher et pointer une image au tableau d'un personnage se mettant debout avec au-dessus le terme anglais et illustrer les sons voyelles par les icônes présentées plus haut. Ce qui donnerait par exemple:



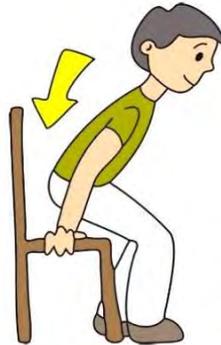
STAND UP !



SIT DOWN !



40



41

Sachant qu'entre le « Stand up ! » et le « Sit down ! », il y aurait de nouveau le « Hello ! » puis « Take off your coat ! » (« Enlevez vos manteaux ! »). Les enfants se poseraient sûrement la question de la présence d'une chauve-souris, d'un canard, d'un poisson, d'une souris et de ces gestes qui n'ont rien à voir avec la LSF.

Ces différentes informations ont chacune un objectif ; ainsi :

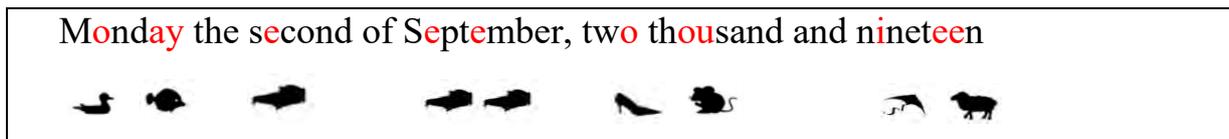
- L'image permet la compréhension immédiate du message.
- Les icônes appuyant la phonétique permettent comme nous l'avons vu de développer la conscience phonologique en aide visuelle. Afin d'intégrer les sons voyelles et surtout les mots référents, il faudrait par exemple en début d'année réaliser des ateliers ludiques de mémorisation d'une dizaine de minutes. Cela pourrait passer par des bingos, des lotos, des jeux de memory.
- Le codage en simultané quant à lui fait travailler l'approche audio-visuelle en réception tout en ayant la compréhension avec l'image représentant le fait de se lever. Pour faciliter la mémorisation du vocabulaire et du Cued speech, le jeu « Simon says » (« Jacques a dit ») de par la répétition qu'il engendre pourrait les y aider. Ce jeu fonctionne très bien en sixième. L'anglais en primaire est enseigné de manière ludique. Cela permet de créer une passerelle entre les deux classes. Le professeur serait donc le chef d'orchestre et passerait ensuite la main aux élèves eux-mêmes.

Libre à chaque professeur d'organiser sa manière d'intégrer les icônes. L'important étant que les élèves soient en mesure de comprendre nos instructions et de communiquer.

Une heure passe très rapidement et il me semble utopique de penser qu'il est possible de leur faire ingérer autant de vocabulaire sur une séance. Les élèves arrivant en sixième en général travaillent lentement. Cela ne concerne pas spécifiquement les élèves sourds. Ils ont besoin d'être guidés.

Nous pouvons imaginer qu'afin de les soulager nous leur donnions des feuilles (prédécoupées pour éviter la perte de temps) sur lesquelles serait inscrits :

- La date avec les icônes :



- Les dessins comme affichés au tableau avec les icônes:



Hello !



Afin d'éviter une surcharge cognitive en début d'apprentissage, la phonétique n'interviendrait que progressivement sur les sons voyelles d'abord et plus tard les sons consonnes.

S'il reste un peu de temps, le professeur peut demander aux élèves à quoi servent les icônes. Il y a cependant fort à parier que l'élève le plus téméraire aura déjà posé la question

pendant le cours. Cet échange en français (signé) et/ou en LSF (selon le niveau de maîtrise du professeur) permettra de rassurer les élèves ayant comme profil linguistique le bilinguisme ainsi que les élèves dans une modalité oraliste avec apport de la langue des signes.

Le deuxième cours serait un rebrassage de ce qui a été appris lors du premier cours plus la suite du « Classroom English » et des exercices tels que les images à relier aux mots afin d'ancrer tout ce qui a été vu et correction faite par les élèves projetée au tableau. Cela permet à tous de participer et de s'assurer, pourquoi pas, qu'ils ont mémorisé la prononciation. Peut s'ensuivre un exercice de decuedage sans voix.

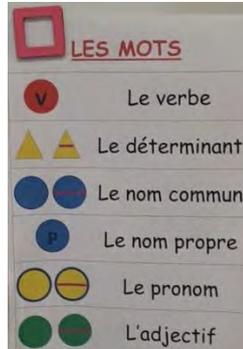
Viendront ensuite l'apprentissage de la date, de la présentation, des couleurs, des animaux, de la famille dans le but de savoir en fin de séquence se présenter, dire ce que l'on aime (à l'oral via des scénettes et à l'écrit via l'écriture d'une lettre par exemple).

Personnellement, pour éviter toute réaction de rejet de la part de certains parents qui s'opposent à l'utilisation du code (Cf page19), je ne présenterais pas le Cued Speech comme étant l'équivalent anglais de la LfPC mais expliquerais plutôt que ces gestes sont une aide visuelle à la prononciation. Afin de pouvoir s'y référer régulièrement, je leur ferais d'ailleurs coller derrière la page de garde le tableau des icônes avec le signe phonétique et le mot référent sans la tête « cuedeuse ». Au fur et à mesure des séances, et du vocabulaire déjà étudié, le but serait de d'enlever progressivement les icônes. Le tableau devra être su par cœur.

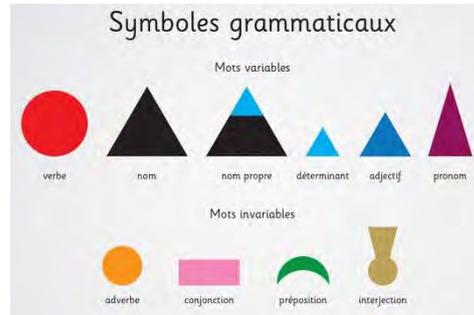
Cette première approche s'avère donc être éminemment visuelle et symbolique. Elle permet l'accès à la conscience phonologique et à l'expression orale.

D'un point de vue syntaxique, nous avons déjà vu que les enfants sourds ont de grosses lacunes. Au CEJS, ils ont lors de l'apprentissage du français utilisé la méthode des jetons mise au point par une orthophoniste Brigitte de Becque et un enseignant spécialisé Stéphane Blot. « Cette méthode est basée sur l'association d'un symbole variant en forme et en couleur en fonction de son rôle dans la phrase. Il peut être utilisé avec des patients présentant un retard de langage, une dysphasie ou une dysorthographe mais également dans le cas de

surdité ou d'aphasie. »⁴³ Maria Montessori a, elle aussi, mis au point une méthode avec des jetons.



Brigitte de Becque



Maria Montessori

Lors de l'apprentissage des questions/réponses, certains élèves ont beaucoup de difficultés à s'approprier l'ordre des mots, les règles grammaticales telles que la présence de l'auxiliaire dans la question qui n'apparaît pas dans la réponse.

Par exemple, il arrive que « Where do you live ? » (Où habites-tu ?) devienne « Where you live ? » ou « Where live you ? ».

L'utilisation des jetons permettrait de prendre conscience des fonctions des mots. Il faudrait qu'elle se fasse en réception progressive afin que les élèves puissent réellement s'en imprégner.

Ainsi pour commencer, comme lors de l'apprentissage du français, un jeton jaune pourrait être placé sous chaque mot.

Where do you live?



I live in Arras.



On pourrait demander à l'élève de repérer le verbe et ainsi remplacer le jeton jaune par un jeton rouge.

Where do you live ?



I live in Arras.



On ferait de même avec les pronoms sujets mais en incorporant une pastille bleue.

Where do you live?



I live in Arras.



Un code couleur serait aussi attribué aux auxiliaires, pronoms interrogatifs,...

Ce travail pourrait être réalisé avec le groupe classe au tableau.

Après cette imprégnation, des activités telles que des « jumble words » peuvent être proposés comme exercices écrits. Il s'agit de remettre les mots dans l'ordre le code couleur étant le même que celui des jetons.

live	Where	you	do	?
------	-------	-----	----	---

Arras	live	in	I	.
-------	------	----	---	---

Tout ce travail réalisé en classe externalisée permettrait d'être plus efficace en inclusion. Ayant été imprégnés du Cued Speech dès la sixième, les élèves auraient plus de facilités à suivre le rythme. Il n'y aurait plus un décalage aussi grand que celui qui existe actuellement entre le moment où le professeur parle et où l'intervenant spécialisé écrit sur l'ardoise, signe ou épelle ce qui est dit. Il pourrait participer davantage lors des cours, gagner en confiance et se sentir réellement inclus au sein de la classe.

CONCLUSION

Je pense qu'il est nécessaire de faire évoluer ses pratiques, de réfléchir à d'autres manières d'exercer, d'être ouvert à ce qui est mis en place autour de nous et ce afin de progresser et offrir le meilleur à ses élèves.

Devant la multiplicité des profils d'enfants sourds rencontrés, j'ai en neuf ans changé plusieurs fois de stratégies. Il y a eu de très gros échecs difficiles à vivre mais aussi de belles réussites. Cela m'a permis d'avancer et d'adapter ma pédagogie. Je ne suis pas professeur spécialisé n'ayant pas été formée à Chambéry. J'ai tout appris sur le terrain.

Lorsque je parle de mon métier, la réaction systématique est : « Quoi ? Tu enseignes l'anglais aux sourds ! Comment tu fais ? Tu fais les gestes en anglais ? » Je commence par leur expliquer qu'on parle de signes et non de gestes et que la langue des signes, contrairement à ce qu'ils pensent toujours, n'est pas internationale. Je leur explique rapidement ma pédagogie ce qui me pose question à chaque fois : « Mes méthodes sont-elles les bonnes ? Que pourrais-je faire de plus ou différemment ? »

C'est une réponse à ces interrogations que je cherchais en choisissant ce sujet. Comment faciliter l'apprentissage de l'anglais en classe externalisée et ainsi le passage en inclusion ?

Grâce à la Licence et aux stages, je suis intimement convaincue des bénéfices de la LfPC lors de l'apprentissage de la langue.

C'est à partir de ces convictions que je me suis posée la question de l'intérêt de l'utilisation du Cued Speech en cours d'anglais.

Petit à petit, au fil de mes recherches, de mes lectures, des réponses reçues suite aux différents questionnaires, j'ai pris conscience que le Cued Speech est une des clefs de la réussite.

Je pensais en débutant ce travail de réflexion qu'il faudrait mettre en place des ateliers de « decuedage » ce qui aurait été un gros frein à la mise en place du Cued Speech. Les emplois du temps des élèves sourds sont bien remplis entre les cours, les heures de soutien, les prises en charge, les rendez-vous médicaux. Ajouter un atelier de Cued Speech n'aurait pas forcément obtenu l'adhésion des élèves (et des parents). Après être allée observer un cours d'anglais en classe externalisée je pense désormais que l'apprentissage doit se faire par

imprégnation le plus tôt possible comme c'est le cas pour la LfPC. Cela n'empêchant pas qu'en cas d'absence d'un professeur, un atelier soit improvisé.

C'est un vrai projet que je souhaiterais mettre en place progressivement au CEJS. A la rentrée de septembre, je serai codeuse et ne ferai donc plus office d'enseignante spécialisée. Il me faut transmettre l'aboutissement de ma réflexion aux professeurs d'anglais ; réflexion qui pourra évoluer et se nourrir de leur expérience. J'ai d'ores et déjà contacté des collègues pour leur parler de ce projet. Deux d'entre eux m'ont immédiatement répondu me faisant part de leur intérêt. Cependant, ils n'ont pas demandé à enseigner au collège à la rentrée mais en BAC PRO et CAP intra-muros.

Le Cued Speech ne pourra être mis en place que lorsque les professeurs et les codeuses qui poursuivront l'accompagnement en inclusion auront été formés. Afin de leur en donner l'envie, il me faudra dans un premier temps le leur présenter comme étant un outil pédagogique et non un moyen de communication, les bénéfices que les élèves en tireront. Si j'arrive à les convaincre, je pourrai alors en parler à ma hiérarchie. Il va s'écouler un certain temps entre ce projet et, j'espère, sa réalisation mais comme dirait une personne m'ayant accompagnée tout au long de ce projet tutoré : « Paris ne s'est pas fait en un jour. »

BIBLIOGRAPHIE/ SITOGRAPHIE

Il est à noter que sur certains sites internet, les nom et prénom des auteurs ne sont pas indiqués ou qu'il faut être abonné pour avoir accès à l'article complet et à son auteur. Les dates non plus ne sont pas toujours indiquées.

¹Projet d'établissement du CEJS, 2019, p36

² Johanna BOUILLET, Marie PEDRON, Boucle audio-phonatoire <<https://www.medecine-des-arts.com/fr/article/boucle-audio-phonatoire.php>> (08/04/2019)

³Ginette Savoie, *Responsable du Centre Dysphasia Orthopédagogue et travailleuse sociale*, Qu'est-ce que la conscience phonologique et l'importance de la travailler en bas âge ? <<https://www.educatout.com/edu-conseils/enfants-besoins-particuliers/chroniques/qu-est-ce-que-la-conscience-phonologique-et-l-importance-de-la-travailler-en-bas-age.htm>> (08/04/2019)

⁴<<https://www.universalis.fr/encyclopedie/phonologie/6-la-conscience-phonologique>> (08/04/2019)

⁵Carole Gradet , Les voies de lecture, <<https://sites.google.com/site/dixsurdys/pour-aller-plus-loin/la-lecture-fonctionnement-et-apprentissage/les-voies-de-lecture>> (03/05/19)

⁶ Carole Gradet, Les voies de lecture, <<https://sites.google.com/site/dixsurdys/pour-aller-plus-loin/la-lecture-fonctionnement-et-apprentissage/les-voies-de-lecture>> (03/05/19)

⁷ Méthode Verbo-Tonale origine et fondements, <<https://www.verbotonale-phonetique.com/origines-fondements>> (02/05/2019)

⁸Michel Billières, Phonétique corrective en FLE, Les fondements de la Méthode Verbo-Tonale d'intégration phonétique, <<http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/seq03P0201.html>> (02/05/19)

⁹Elodie Auffray, A Jacques Cartier, la classe est « sourd-mesure », Le télégramme, 17/04/2017, <https://www.le_telegramme.fr/soir/une-classe-sourd-mesure-pour-les-enfants-17-04-2017-11474566.php> (09/04/19)

¹⁰Comprendre la méthode Borel Maissonny, mis à jour le 19/09/2014, <<https://www.bloghoptoys.fr/comprendre-methode-borel-maissonny>> (03/05/2019)

¹¹Les gestes de la méthode Borel-Maissonny dessinée par Mysticlolly, mis à jour le 20/05/2018, <<http://maternelle-bambou.fr/gestes-borel-maissonny-by-mysticlolly>> (03/05/19)

¹²Visuel Langue des Signes Française, les niveaux de compétence, mis à jour en 2014, <<http://www.visuel-lsf.org/les-niveaux-de-competences-cecrl/2014>> (15/04/2019)

¹³Yann Perrot, Niveau A1 du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), mis à jour en 2019, <<http://www.delfdalf.fr/niveau-a1-du-cecr-cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues.html>> (15/04/2019)

¹⁴Yann Perrot, Niveau B1 du CECR, mis à jour en 2019, <<http://www.delfdalf.fr/niveau-b1-du-cecr-cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues.html>> (15/04/2019)

¹⁵ Visuel Langue des Signes Française, les niveaux de compétence, mis à jour en 2014, <<http://www.visuel-lsf.org/les-niveaux-de-competences-cecrl>> (15/04/2019)

¹⁶Denis Peiron, Les résultats préoccupants des élèves de 6e en français et en maths, journal La Croix, 29/08/2018, <<https://www.la-croix.com/Famille/Education/resultats-preoccupants-eleves-6e-francais-maths-2018-08-29-1200964848>> (03/05/2019)

¹⁷Cambridge Assessment English, Focus sur les normes linguistiques internationales : le CECRL, mis à jour en 2019, <<https://www.cambridgeenglish.org/fr/exams-and-tests/cefr>> (15/04/2019)

¹⁸ Jean-Pierre Gabilan, Pratique raisonnée de la phonologie : prise de conscience, travail articulatoire, regroupements, publié par Marion Coste, La clé des langues, 03/07/2017, <<http://cle.ens-lyon.fr/anglais/langue/phono-phonetique/pratique-raisonnee-de-la-phonologie-prise-de-conscience-travail-articulatoire-regroupements>> (27/04/2019)

¹⁹ Huart R, Nouvelle grammaire de l'anglais, édition Ophrys, Paris, 2010, 257 pages (20/04/2019)

²⁰ English Club, Word stress rules, mis à jour en 2019, <<https://www.englishclub.com/pronunciation/word-stress-rules.htm>> (22/03/19)

²¹Mac Millan Dictionary, mis à jour en 2019, <<https://www.macmillandictionary.com/pronunciation/british>> (22/03/2019)

²² Longman Dictionary of Contemporary English third edition pronunciation table, Longman Group Ltd, Essex en Angleterre, 1995, 1668 pages (22/03/2019)

²³Segue, Phonétique progressive du français, mi à jour en juillet 2012, <<http://sites.middlebury.edu/french-phonetique/514-2/5-3-voyelles>> (22/03/2019)

²⁴Baptiste Libé-Philippot, la plasticité cérébrale au cœur de l'apprentissage, 6 août 2017, mis à jour le 24/05/2019, <https://blogs.mediapart.fr/baptiste-libe-philippot/blog/010817/la-plasticite-cerebrale-au-coeur-de-lapprentissage> (01/05/2019)

²⁵Noémie Choimet, Ma vie d'expat : multilinguisme- Y-a-t-il un âge pour apprendre à parler une langue étrangère ?, Lepetitjournal.com International, 02/07/2017, mis à jour le 27/06/2017, <<https://lepetitjournal.com/le-mag/ma-vie-dexpat/multilinguisme-y-t-il-un-age-pour-apprendre-parler-une-langue-etrangere-25466>> (01/05/2019)

²⁶Alexandre Roberge, Comment le cerveau assimile une nouvelle langue ?, 05 mai 2013, mis à jour le 18/05/2016, <<https://cursus.edu/articles/26271/comment-le-cerveau-assimile-une-nouvelle-langue#.XOfEflgzbIU>> (01/05/2019)

²⁷Catherine Piraud-Rouet, L'apprentissage précoce des langues, <<http://www.grandiravecnoathan.com/dossier/lapprentissage-precoce-des-langues-etrangeres.html>> (01/05/2019)

²⁸ Perrot L et Julié K, Enseigner l'anglais, Hachette éducation, Hachette livre, Vanves, 2017, 303 pages. (01/05/2019)

²⁹Agnès Corbisier, Genèse, fondements théoriques et résultats de la méthode d'apprentissage des langues, la mindsetting method, <https://www.mindsettingonline.com/index.php?option=com_content&view=article&id=30&Itemid=162> (09/04/2019)

³⁰ Méthode Verbo-Tonale origine et fondements, <<https://www.verbotonale-phonetique.com/origines-fondements/>> (09/04/2019)

³¹Laura Taillandier, Les classes bilangues : une espèce en voie de réapparition, L'étudiant, 17 mai 2017, <<https://www.letudiant.fr/college/6e/les-classes-bilangues-mode-d-emploi.html>> (28/04/2019)

³²Dailycues, Dr. R. Orin Cornett, History, mis à jour le 04/05/2014, <<https://dailycues.com/learn/iqpedia/pages/dr-r-orin-cornett/>> (21/03/2019)

³³ Dr. R. Orin Cornett et le Cued Speech, Jérôme Schultz, Mai 2016, <<https://alpc.asso.fr/orin-cornett-et-le-cued-speech/>> (21/03/2019)

³⁴ Dr. R. Orin Cornett et le Cued Speech, Jérôme Schultz, Mai 2016, <https://alpc.asso.fr/orin-cornett-et-le-cued-speech/>, (21/03/2019)

³⁵ Le cued Speech une aide pour les enfants francophones, <<https://alpc.asso.fr/le-cued-speech-aide-enfants-sourds-francophones/>> (05/05/2019)

³⁶ Cued Speech chart, Ewa Domagała-Zyśk, mis à jour en mars 2017 <https://www.researchgate.net/figure/The-current-British-English-cue-chart-as-disseminated-by-the-Cued-Speech-Association-UK_fig1_314102369> (22/03/2019)

³⁷La Langue Parlée Complétée, Parler français avec les sourds, mis à jour en 2019 <<https://auditionetvie.fr/modes-de-communication/lpc>> (22/03/2019)

³⁸Tableaux de référence adapté au LPC (Langage Parlé Complété), <<https://www.educadys.ch/produit/tableaux-de-referance-adapte-lpc-langage-parle-complete/>> (22/03/2019)

³⁹ Pédagogie en cours d'anglais, Enseignement de l'anglais auprès d'élèves sourds en situation d'inclusion scolaire : quelles problématiques? Seconde partie, Michel François, ACFOS, N°56, Novembre 2016 (22/03/2019) [autorisation d'utiliser les documents]

⁴⁰<<https://www.pinterest.fr/pin/722264858969361924/>>, (19/05/2019)

⁴¹Have Fun Practicing Your Classroom English, Collège Jean Zay, mis à jour le 7/09/2017 <<http://jean-zay-lens.savoirsnumeriques5962.fr/reseau-jean-zay/english-games-/have-fun-practicing-your-classroom-english--4744.htm>> (19/05/2019)

⁴²<<http://blog.musicscribe.com/2015/06/vbs-stand-up-and-sit-down-chords/>>, mis à jour 2018 (19/05/2019)

⁴³La méthode des jetons, Blot Stéphane, De Becque Brigitte, 04/05/2006, <<https://www.mot-a-mot.com/la-methode-des-jetons-p1229.html>> (20/05/2019)

⁴⁴Réaliser les Symboles des Natures de Mots de Montessori : Modèles Imprimables, Le jardin de Kiran Ressources pour une nouvelle éducation, Henri Séqueira,

<<http://www.lejardindekiran.com/realiser-les-symboles-des-natures-de-mots-de-montessori-modeles-imprimables/>>, (20/05/2019)

ANNEXES

ANNEXE 1

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX PROFESSEURS SPECIALISES DE FRANÇAIS

Bonjour,

Ce questionnaire utilisé dans le cadre de mon année de Licence Professionnelle codeur LPC à Paris, se veut servir une étude sur les méthodes d'enseignement et d'accompagnement en classe d'anglais ainsi qu'en français. Il pourra être utilisé afin d'étayer les propos de mon projet tutoré dont le titre est :

L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS EN CLASSE EXTERNALISEE POUR UN PASSAGE DES ELEVES SOURDS EN INCLUSION : L'INTERET DU CUED SPEECH

Ce questionnaire est anonyme ; aussi aucun nom ne sera cité. Il ne sera diffusé que dans le cadre de ce projet et ne sera utilisé à nulle autre fin.

Je vous remercie, par avance, du temps que vous consacrerez à y répondre.

Emilie Loyer

✚ Depuis combien d'années enseignez-vous le français aux jeunes sourds?

✚ A quels niveaux, enseignez-vous cette année ? Combien y-a-il d'enfants par classe ?

✚ Accompagnez-vous aussi les élèves sourds en cours de français en inclusion? Si oui à quels niveaux et combien sont-ils dans la classe?

+ Type d'établissement : spécialisé ordinaire primaire collège
lycée

+ Quel est le niveau de surdité de vos élèves et leur mode d'appareillage ?

+ Quels sont les profils linguistiques de vos élèves ?

+ Quels supports utilisez-vous en classe (manuel, vidéo,...) ?

+ Quelles sont les activités langagières qui sont les plus difficiles à enseigner et pourquoi ?

+ Comment approchez-vous le problème de la phonologie française pour développer les compétences orales?

+ Quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves scolarisés en classe externalisée au CEJS lors de l'apprentissage d'une langue vocale (par exemple : surdité physiologique et phonologique, boucle audio-phonatoire, bain de langage, conscience phonologique,...) ? Merci de développer

+ Quels moyens de communication utilisez-vous en classe ?

 Pour quelles activités et à quel moment?

français LSF français signé mimogestualité LPC autre

- ✚ Quels sont les défis à relever, les difficultés à dépasser pour préparer au mieux les élèves à l'inclusion?

- ✚ Si vous utilisez le LPC, à quel moment ?
Si non, pensez-vous qu'il puisse être adapté à votre pratique pédagogique et pourquoi ?

- ✚ En cas de volonté de la part de votre établissement de rattachement d'utiliser le LPC, quelles pourraient être les meilleures modalités de mise en œuvre, les stratégies à développer pour favoriser le décodage des élèves en classe externalisée et en inclusion quel que soit le niveau ?

- ✚ Avez-vous d'autres informations à apporter, des expériences à partager ?

Un très grand merci pour votre collaboration.

Emilie

ANNEXE 2

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX PROFESSEURS D'ANGLAIS SPECIALISES

Bonjour,

Ce questionnaire utilisé dans le cadre de mon année de Licence Professionnelle codeur LPC à Paris, se veut servir une étude sur les méthodes d'enseignement et d'accompagnement en classe d'anglais. Il pourra être utilisé afin d'étayer les propos de mon projet tutoré dont le titre est :

L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS EN CLASSE EXTERNALISEE POUR UN PASSAGE DES ELEVES SOURDS EN INCLUSION : L'INTERET DU CUED SPEECH

Ce questionnaire est anonyme ; aussi aucun nom ne sera cité. Il ne sera diffusé que dans le cadre de ce projet et ne sera utilisé à nulle autre fin.

Je vous remercie, par avance, du temps que vous consacrerez à y répondre.

Emilie Loyer

✚ Depuis combien d'années enseignez-vous l'anglais aux jeunes sourds?

✚ A quels niveaux, enseignez-vous cette année ? Combien y-a-il d'enfants par classe ?

✚ Accompagnez-vous aussi les élèves sourds en cours d'anglais en inclusion? Si oui à quels niveaux et combien sont-ils dans la classe?

+ Type d'établissement : spécialisé ordinaire primaire collège
lycée

+ Quel est le niveau de surdité de vos élèves et leur mode d'appareillage ?

+ Quels sont les profils linguistiques de vos élèves ?

+ Quels supports utilisez-vous en classe (manuel, vidéo,...) ?

+ Quelles sont les activités langagières qui sont les plus difficiles à enseigner et pourquoi ?

+ Comment approchez-vous le problème de la phonologie anglaise pour développer les compétences orales?

+ Quels moyens de communication utilisez-vous en classe ?
Pour quelles activités et à quel moment?

Anglais français LSF français signé mimogestualité

LPC LPC adapté à l'anglais Cued Speech autre

+ Quels sont les défis à relever, les difficultés à dépasser pour préparer au mieux les élèves à l'inclusion?

+ Connaissez-vous le cued speech ?

+ L'avez-vous déjà utilisé?

Si oui, à quel moment ?

Si non, pensez-vous l'adapter à votre pratique pédagogique et pourquoi ?

- ✚ En cas de volonté de la part de votre établissement de rattachement d'utiliser le cued speech, quelles pourraient être les meilleures modalités de mise en œuvre, les stratégies à développer pour favoriser le decuedage des élèves en classe externalisée et en inclusion quel que soit le niveau ?

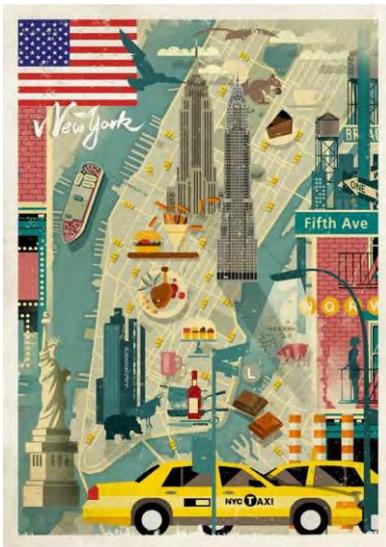
- ✚ Avez-vous d'autres informations à apporter, des expériences à partager ?

Un très grand merci pour votre collaboration.

Emilie

ANNEXE 3

QUELQUES DOCUMENTS UTILISES POUR LA SEQUENCE EN COURS D'ANGLAIS SUR NEW YORK



[Fwd: Hotel booking confirmation 2930566265] From: Tom Johnson
To: M. and Mrs Darrah
Subject: [Fwd: Hotel booking confirmation 2930566265]

Booking confirmation
8356693431

Date: Tuesday, 29 May '2012 ---

Dear M. and Mrs Darrah,

We have received a reservation for your hotel.

Please refer to attached file now to acknowledge the reservation and see the reservation details:

Arrival: Tuesday, 05 June 2012	Number of rooms: 1
--------------------------------	--------------------

If you have any questions regarding this reservation, please feel free to contact us. Telephone: English support 1 888 850 4649, Spanish support 1 866 938 1298; Fax 1 866 814 1719; E-mail: customer.service@booking.com

Yours sincerely, Booking.com

Exercice 1 : Should or shouldn't ?

1. He _____ hurry to school. It's 7.55!
2. It's 10.30 and you're going to school tomorrow: you _____ go to bed right now.

3. Your room is really messy, you _____ tidy it immediately.
4. This boy is too fat,he eats all the time;he _____ eat between meals.
5. You _____ always go to school on an empty stomach.You leave without having _____ breakfast.
6. My friend smokes a lot; he _____ smoke at all, it's bad for his health.
7. Your mother is always doing the housework alone.You _____ sometimes help her.
8. Chips and hamburgers every day! that's very bad for your shape: you _____ stop _____ eating _____ them!
9. He spends his time watching TV; he _____ get some exercise.
10. He is often rude at school , he _____ be more polite towards his teachers and schoolmates.

Exercice 2 : Traduire

Conseillez à quelqu'un de :

1. visiter la Grosse Pomme ! =
2. voyage sur la côte Est des Etats-Unis=
3. goûter le meilleur hamburger de New York=
4. voir le pont de Brooklyn
5. ne pas manquer un spectacle sur Broadway!=

Suggérez à quelqu'un de :

1. passer 2 semaines à New York=
2. visiter New York pendant la période de Noël=
3. Aller à la patinoire ensemble=
4. prendre un taxi pour aller plus vite=
5. passer du temps à Manhattan mais aussi dans les autres quartiers=

ANNEXE 4

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX CODEURS

Bonjour,

Ce questionnaire utilisé dans le cadre de mon année de Licence Professionnelle codeur LPC à Paris, se veut servir une étude sur les méthodes d'enseignement et d'accompagnement en classe d'anglais. Il pourra être utilisé afin d'étayer les propos de mon projet tutoré dont le titre est :

L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS EN CLASSE EXTERNALISEE POUR UN PASSAGE DES ELEVES SOURDS EN INCLUSION : L'INTERET DU CUED SPEECH

Ce questionnaire est anonyme ; aussi aucun nom ne sera cité. Il ne sera diffusé que dans le cadre de ce projet et ne sera utilisé à nulle autre fin.

Je vous remercie, par avance, du temps que vous consacrerez à y répondre.

Emilie Loyer

EXPERIENCE PERSONNELLE

✚ Quelles classes accompagnez-vous ?

✚ Avez-vous constaté une évolution des projets linguistiques des élèves depuis que vous avez débuté ? si oui, laquelle ?

✚ Les élèves auprès desquels vous intervenez sont-ils scolarisés en inclusion ou en classes externalisées ?

- + Quelles sont les matières dans lesquelles vous accompagnez les enfants ?

CLASSES EXTERNALISEES

- + Combien y-a-t-il d'élèves sourds par classe ?
- + Quels est leur niveau de surdité, leur type d'appareillage, leur profil linguistique?
- + Accompagnez-vous des élèves en cours d'anglais alors qu'ils sont scolarisés en classe externalisée ?
- + Comment définiriez-vous votre mission au sein du cours d'anglais (écrit ? alphabet phonétique ?....)
- + Quels sont les moyens de communication utilisés par les enseignants ?
- + Dans le cadre de votre mission, quelles difficultés rencontrez-vous chez vos élèves ?
- + Utilisez-vous le Cued Speech ?
Si oui, l'utilisez-vous pour tous les élèves quel que soit leur projet linguistique ?

INCLUSION

- + Quelles sont vos missions auprès de l'élève (écrit, LPC,...) ?
- + Quels est leur niveau de surdité, leur type d'appareillage, leur profil linguistique?

- ✚ Lorsque vous intervenez en inclusion, vous arrive-t-il d'avoir dans un même groupe classe plusieurs profils linguistiques différents (bilinguisme, LSF, oral avec LPC,...) ?

Si oui, quelles adaptations mettez-vous en place ?

- ✚ Utilisez-vous le Cued Speech ?

LE CUED SPEECH

- ✚ Le cued speech est-il systématiquement utilisé lors de l'apprentissage de l'anglais ?

- ✚ Comment est-il mis en place ?

Par imprégnation ?

Si oui, les enfants arrivent-ils à se l'approprier et si oui, en combien de temps ?

Ateliers de « cuedage/decuedage » ?

Si oui, sur quels temps les organisez-vous ? Comment l'enseignez-vous ?

- ✚ Combien de temps dure un atelier ?

- ✚ A partir de quelle classe est-il mis en place ?

- ✚ Des élèves ne connaissant pas le LPC peuvent-ils investir le cued speech ?

✚ Vous semble-t-il qu'il y ait un profil d'élèves sourds plus à l'aise que d'autres dans l'apprentissage de la langue anglaise ?

Si oui, quel est ce profil ?

✚ Y voyez-vous une raison ?

✚ Pensez-vous que le cued speech pourrait être bénéfique aux élèves entendants dont l'apprentissage phonologique des langues étrangères est souvent approximatif ?

Si oui, que pourrait-il leur apporter ?

✚ Avez-vous des remarques, des suggestions, des expériences à partager ?

Merci beaucoup de votre aide

Emilie

ANNEXE 5

QUESTIONNAIRE A L'ATTENTION D'ELEVES ET ANCIENS ELEVES

Bonjour,

Ce questionnaire utilisé dans le cadre de mon année de Licence Professionnelle codeur LPC à Paris, se veut servir une étude sur les méthodes d'enseignement et d'accompagnement en classe d'anglais. Il pourra être utilisé afin d'étayer les propos de mon projet tutoré dont le titre est :

L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS EN CLASSE EXTERNALISEE POUR UN PASSAGE DES ELEVES SOURDS EN INCLUSION : L'INTERET DU CUED SPEECH

Ce questionnaire est anonyme ; aussi aucun nom ne sera cité. Il ne sera diffusé que dans le cadre de ce projet et ne sera utilisé à nulle autre fin.

Je vous remercie, par avance, du temps que vous consacrerez à y répondre.

Emilie Loyer

✚ Quel âge as-tu ?

✚ Es-tu encore scolarisé ou as-tu terminé tes études ?

✚ Si tu as terminé tes études, que fais-tu maintenant ? (tu peux répondre aux questions suivantes en te rappelant ta scolarité)

✚ Es-tu scolarisé en classe externalisée (classe d'élèves sourds dans un collège ordinaire) ? combien d'élèves êtes-vous ?

✚ En inclusion (avec les élèves entendants) ? Si oui, combien êtes-vous d'élèves sourds dans la classe ?

✚ Quel est ton degré de surdité ?

✚ Quel appareillage portes-tu ?

✚ Quel est ton parcours de scolarisation (par exemple, classe externalisée de tel niveau à tel niveau, inclusion, ULIS)

✚ Quel est ta langue de communication ? (oral, oral avec LPC, LSF, bilinguisme, français signé, autre)

✚ Quel est ton rapport à l'anglais ? (tu détestes, tu n'aimes pas, tu aimes un peu,.....)
Pourquoi ?

✚ Quel est ton niveau (de mauvais à très bon) ?

En production écrite :

En compréhension écrite :

En compréhension orale :

En production orale en continu :

En production orale en interaction :

✚ Participes-tu de toi-même en classe ou attends-tu que le professeur t'interroge ?

✚ Es-tu à l'aise dans les travaux de groupe en classe ?

Si oui, pourquoi ?

Si non, pourquoi ?

✚ Qu'est-ce qui te semble difficile en cours ?

✚ Qu'est-ce qui te paraît facile ?

✚ Y-a-t-il une personne pour t'accompagner ? (Codeur, AESH, prof spécialisé,...)

✚ Quelles aides t'apportent-elles ? (LPC, cued speech, LSF, prise de notes, ateliers phonétiques, ...)

✚ Connais-tu le code LPC ?

Sais-tu décoder ? Oui/non

Sais-tu coder ? Oui / non

✚ Connais-tu le cued speech ?

Sais-tu decueder ? oui/non

Sais-tu cueder ? oui/non

✚ As-tu des ateliers de cued speech dans la semaine ?

✚ A quelle fréquence ?

✚ En quoi le cued speech t'est-il utile ?

✚ Aimes-tu les ateliers ?

Si oui, pourquoi ?

Si non, pourquoi ?

✚ As-tu des remarques, des expériences à partager ?

Merci de ton aide

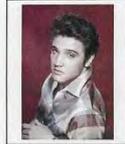
Emilie

ANNEXE 6

CHANSON LOVE ME TENDER

Paroles et traduction de «Love Me Tender» d'Elvis Presley

Love me tender
Love me sweet
Never let me go
You have made my life complete
And I love you so



Love me tender
Love me true
All my dreams fulfilled
For my darling I love you
And I always will

Love me tender
Love me long
Take me to your heart
For it's there that I belong
And we'll never part

Love me tender
Love me dear
Tell me you are mine

I'll be yours through all the years
Till the end of time.

*Aime-moi tendrement
Aime-moi avec douceur
Ne me laisse jamais partir
Tu as fait en sorte que rien ne manque dans ma vie
Et je t'aime tant*

(Chorus)
*Aime-moi tendrement
Aime-moi vraiment
Tous mes rêves sont réalisés
Car ma chérie je t'aime
Et je t'aimerai toujours*

*Aime-moi tendrement
Aime-moi longtemps
Prends-moi dans ton coeur
Car c'est là qu'est ma place
Et nous ne nous séparerons jamais*

(chorus)
*Aime-moi tendrement
Aime-moi précieusement
Dis-moi que tu es à moi
Je serai à toi à travers toutes les années
(et) jusqu'à la fin des temps.*

ANNEXE 7

EXEMPLE DE CLASSROOM ENGLISH

