

Enseignement de l'anglais à des élèves sourds en situation d'inclusion scolaire : quelles problématiques ? compte-rendu d'une expérimentation pédagogique d'enseignement de l'anglais à des élèves sourds en inclusion scolaire, à Tours 37, de 2005 à 2018

Introduction :

Michel FRANCOIS, parent de deux enfants sourds et professeur certifié d'anglais titulaire du 2CA-SH option surdité (CAPPEI) présente l'expérimentation pédagogique de l'enseignement de l'anglais à des élèves sourds en inclusion en classe ordinaire qu'il a menée de 2005 à 2018 dans des établissements publics de Tours (Indre-et-Loire). Ce projet pédagogique a pu être mis en œuvre du cycle 3 du niveau élémentaire jusqu'à la fin du cycle 4 du collège.

L'article est conçu en deux parties complémentaires :

1. La première partie présente schématiquement le système phonologique anglais et illustre, avec des exemples empruntés à des productions d'élèves, les difficultés de réception des énoncés rencontrées par les élèves sourds, mais aussi par les élèves entendants. La double problématique de surdité physiologique et de surdité phonologique génère des difficultés spécifiques d'appropriation de la langue anglaise qui sont présentées en parallèle. Un document annexe présente le contexte institutionnel de cette expérimentation, les différentes communications qui en ont été faites.
2. La deuxième partie présente les adaptations pédagogiques et les stratégies mises en œuvre pour compenser ces difficultés d'apprentissage : Réponses adaptatives ciblées pour les élèves sourds en fonction des différents profils linguistiques (français langue première, français langue première avec codage en Langue française Parlée Complétée, Langue des Signes Française langue première). En outre, il présente diverses séquences pédagogiques avec des productions d'élèves, afin d'illustrer comment les élèves sourds peuvent devenir acteurs de leur apprentissage au même titre que leurs pairs entendants.

Première partie : problématique liée à l'apprentissage d'une langue seconde proposant un système phonologique différent de la langue première de l'élève.

Quand nous avons découvert la surdité en tant que parents, il y a vingt-cinq ans, la problématique qui se posait à nous était surtout de savoir quelle langue donner à nos deux enfants sourds. Comment jouer notre rôle de nourrice linguistique de manière efficace avec les outils qui nous correspondaient le mieux ?

Comment faire pour que ces enfants sourds entrent dans la communication et s'approprient une langue riche complète et variée ? En sachant qu'en leur donnant un bain linguistique vocal (langue française), c'était un message lacunaire qui leur parvenait en raison de leur surdité ; et qu'en leur donnant une langue gestuelle (langue des signes française), c'était aussi un message lacunaire qu'on leur donnait puisque 95% des parents d'enfants sourds sont entendants et qu'ils ne maîtrisent pas naturellement la langue des signes (à moins de l'apprendre de manière suffisamment intensive et approfondie pour en faire une langue de communication quotidienne, ce qui n'est pas à la portée de tous les parents).

Depuis cette époque, suffisamment de progrès (dépistage plus précoce, évolution technique des prothèses auditives, prise en charge précoce, utilisation de modalités de communication audio-visuelles telles que le codage en LfPC pour les enfants éduqués en langue française, mise en place d'une véritable imprégnation en LSF et non plus en français signé pour les enfants éduqués en Langue des signes française) ont été faits pour faciliter la maîtrise d'une langue première par les jeunes sourds. En conséquence, ils sont de plus en plus nombreux à accéder à l'enseignement secondaire, voire l'enseignement supérieur (pourcentage encore bien modeste malgré tout). Ils sont donc de plus en plus nombreux à être confrontés à l'apprentissage d'une ou plusieurs langues vivantes étrangères, dont l'anglais, souvent en tant que LV1.

Ce que je viens de présenter montre qu'il y a pratiquement autant de profils linguistiques différents que d'élèves sourds. Chaque personne sourde développe une maîtrise de la langue variable selon les activités langagières orales et écrites

en fonction du choix linguistique parental, qui est de droit, mais aussi selon de nombreux paramètres propres à chacun, à son histoire et à son milieu.

En tant qu'enseignant, fonctionnaire de service public, je vais, bien sûr, respecter la loi qui établit que **dans l'éducation des jeunes sourds, le choix, entre « une communication bilingue (langue des signes et langue française) et une communication en langue française, est de droit »** (par exemple, je ne vais pas exiger d'un jeune sourd bilingue qu'il s'exprime en anglais oral, puisque la composante orale de sa langue première est gestuelle). Je vais aussi m'appuyer sur les compétences langagières de chaque élève sourd pour développer des adaptations pédagogiques différentes selon son profil linguistique, sans perdre de vue que la langue anglaise est à la fois le vecteur et la cible d'apprentissage.

Par ailleurs, l'apprentissage de la langue vivante en classe ordinaire s'appuie en premier lieu sur des activités orales, notamment de réception de la langue orale en situations signifiantes. Si l'on observe ce que perçoivent les élèves francophones entendants en début d'apprentissage, on ne peut que remarquer des difficultés de perception du système phonologique anglais.

Première analyse.

Ce que perçoivent les élèves entendants (niveau 6^{ème})

<u>Ce qui est perçu</u>	<u>Enoncé attendu</u>
*dictétion	Dictation
*Vet's very late	That's very late
*No, am not	No, I'm not
*You's Mark Sydney ?	Who's Mark Sydney ?
*Are old are you ?	How old are you ?
*is from Washington	He's from Washington
*is drama instructor	He's a drama instructor
*Wey a London Airport	They're at London airport.
*Where are Julie eu mosse?	Where are Julie and her mother?

Ces exemples illustrent plutôt les sons que ces élèves ne perçoivent pas : les sons qui n'existent pas en langue française :

- Les sons consonnes : le son /h/ de « he », « who » « how » « her »
le son /ð/ de « that », « they », « mother »
- Les sons voyelles : les diphtongues /eɪ/ de « dictation », /aɪ/ de « I », /eə/ de « they're »

A partir d'autres exemples, on peut remarquer d'autres caractéristiques

- Une assimilation des sons perçus à des sons français.
6^{ème} : [cartounes](#) / [westerner](#)/ [brotheur](#)/ 5^{ème} SEGPA : [I go touscoule](#)
- Une phonologie en cours d'acquisition, avec encore une assimilation à des sons français
6^{ème} : [What languigise do you speak? / I like watching football matchise./](#)
[I like beas ball](#)
- Une représentation phonologique instable avec une incidence sur la construction grammaticale.
4^{ème} : [Why time do you get up? / White time do you get up?](#)

Quelles sont les caractéristiques phonologiques de la langue anglaise qui déstabilisent la plupart des élèves francophones en début d'apprentissage ?

(Document de référence : Grammaire Orale de l'Anglais par Ruth HUART éditions OPHRYS)

[Caractéristiques phonologiques de langue anglaise : Pourquoi les francophones éprouvent-ils tant de difficultés à s'approprier le système phonologique de la langue anglaise ?](#)

[Première Caractéristique.](#)

Tout d'abord, la prosodie de la langue anglaise est très différente de celle du français : **l'anglais est une langue accentuelle, alors que le français est plutôt une langue à caractéristique essentiellement syllabique** avec un accent de durée sur la dernière syllabe du mot. En anglais, c'est l'inverse, l'accent ne se limite pas à un effet de durée. La syllabe accentuée est celle qui prend du relief par

rapport aux autres par sa durée, mais aussi sa clarté, son intensité et un changement de ton.

Langue syllabique (accent de durée sur dernière syllabe)	Langue accentuelle (Syllabe accentuée en caractères gras et soulignée)
Amérique	<u>A</u>merica
Canada	<u>C</u>anada
Canadien	Can<u>a</u>dian
Salade	<u>S</u>alad

L'accent est plutôt en début de mot et peut changer de syllabe lorsqu'il y a un phénomène de dérivation.

Deuxième Caractéristique.

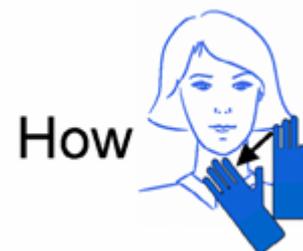
Il n'existe aucun point commun entre les systèmes vocaliques français et anglais. **Aucun son-voyelle n'est commun aux deux langues**, même si certains sont proches. En français, par exemple, il y a des voyelles nasalisées, ce qui n'existe pas en anglais où l'on distingue trois types de voyelles que l'on répartit traditionnellement en trois catégories : **voyelles courtes, voyelles longues et diphtongues**. Une diphtongue est un son vocalique double, c'est la combinaison de deux voyelles courtes. (Voir article : la minute du Cued Speech 1 <https://alpc.asso.fr/le-cued-speech-pour-apprendre-langlais/c> * erreur sur la graphie du symbole phonétique du « a long » qui doit être /ɑ:/ et non pas /a:/)

Short / Lax vowel sounds						
/ə/	/æ/	/ɪ/	/ʊ/	/e/	/ɒ/	/ʌ/
The (schwa)	Bat	Fish	Bull	Bed	Dog	Duck

Long / Tense vowel sounds				
/ɜ:/	/ɑ:/	/i:/	/ɔ:/	/u:/
Girl	Shark	Sheep	Door	Shoe

Diphthongs							
/aɪ/	/aʊ/	/əʊ/	/eɪ/	/ɔɪ/	/ɪə/	/ʊə/	/eə/
Kite	Mouse	Boat	Whale	Boy	Ear	Poor/Euro	Bear

La non-discrimination des différents types de sons vocaliques entraîne des confusions au niveau lexical et morphosyntaxique. Voici quelques exemples de confusions courantes en perception auditive : « beer » et « bear », deux sons diphtongues différents, or ces mots ont des significations différentes (bière, ours) ; même chose entre « ship » et « sheep » (navire et mouton) pour lesquels la différence réside dans la longueur et la tension de la voyelle « /ɪ/, i court » pour le premier et « /i:/, i long » pour le second. Cela peut avoir aussi une incidence sur la représentation morphosyntaxique. Par exemple, les paires « sit », « seat », ou bien « this », « these », présentent un « i court » dans le premier mot et un « i long » dans le second. Cette différence vocalique permet de distinguer le verbe (être assis) du nom (siège) dans le premier cas, et le singulier (ce) du pluriel (ces) dans le second. Autre exemple : « Who » (qui) et « How » (comment) sont deux mots que les francophones confondent régulièrement auditivement mais aussi à l'écrit car constitués des mêmes lettres dans un ordre différent. Une utilisation ciblée du Cued Speech permet de discriminer ces mots, y compris par les élèves entendants.



Troisième Caractéristique.

Après avoir envisagé les différents types de voyelles et la notion de syllabe accentuée, il faut observer un autre trait fondamental du système phonologique anglais : **que se passe-t-il sur les syllabes inaccentuées ?**

Dans la plupart des mots polysyllabiques, la voyelle des syllabes inaccentuées peut être totalement supprimée dans la prononciation, ou plus souvent, perdre sa

couleur vocalique et se réaliser en un son-voyelle minimal. Ce son-voyelle va devenir la production minimale que l'on puisse réaliser, juste en ouvrant la bouche et en faisant passer de l'air par les cordes vocales. Il s'appelle le « schwa », symbole phonétique /ə/. C'est ce qu'on appelle la « **réduction vocalique** ».

Cette réduction vocalique s'applique aussi, dans la structure syntaxique, aux mots grammaticaux qui assurent les relations les plus élémentaires au sein de l'énoncé (déterminants, prépositions etc...) , ou qui ont un rôle anaphorique. (Voir articles : la minute du Cued Speech 3 et 3 bis : <https://alpc.asso.fr/le-cued-speech-pour-apprendre-langlais/>)

Dans tous les cas, que ce soit à l'intérieur des mots, dont le schéma accentuel est fixe ou bien pour les mots grammaticaux à l'intérieur de la phrase, l'observation (en perception et production) de la réduction vocalique des syllabes inaccentuées est fondamentale pour la prosodie. **C'est parce qu'on va savoir prononcer la réduction vocalique que l'on va acquérir le rythme de la chaîne parlée et pouvoir prononcer correctement les sons-voyelles pleins des syllabes accentuées et non l'inverse**

Quatrième Caractéristique.

La plupart des sons-consonnes est commune au français et à l'anglais, avec toutefois, quelques différences dans leur réalisation. Néanmoins certains sons consonnes n'existent pas en français ; comme le /h/ de « hello », le son /θ/ de « three » et le son /ð/ de « the ». La non perception naturelle de ces trois sons consonnes entraîne soit une élision totale du son (pour le /h/) soit une assimilation aux sons consonnes les plus proches de la langue française (le /f/ pour le /θ/ et le /z/ pour le /ð/). **Cela entraîne des confusions au niveau lexical et morphosyntaxique.**

Cinquième Caractéristique.

Il y a peu de régularités dans la correspondance grapho-phonémique (correspondance entre les sons et les graphies) : **l'anglais n'est pas une langue**

transparente, loin de là, elle est même la langue européenne qui génère la plus grande prévalence de dyslexie.

Passer de l'oral à l'écrit, ou utiliser la procédure inverse qui consisterait à percevoir l'oral à partir de l'écrit n'est pas réalisable alors que cela pourrait constituer une adaptation pour les personnes sourdes. Par exemple ;

- La graphie « a » correspond à sept phonèmes différents :

la graphie « a » se prononce :

[æ] dans « cat », [ɑ:] dans « car », [eə] dans « care », [ɔ:] dans « war »,
[ɒ] dans « wash », [eɪ] dans « late », [ɪ] dans « village », [ə] dans « about »

- Le phonème /ɔ:/ correspond à neuf graphies différentes :

Le son [ɔ:] s'écrit :

« **or** » dans « storm », « **oar** » dans « coarse », « **ar** » dans « war »
« **ough** » dans « daughter », « **aw** » dans « awful », « **ough** » dans « bought »
« **al** » dans « talk », « **our** » dans « four », « **oor** » dans « door »

Pour résumer et terminer cette première approche du système phonologique anglais, je présenterai le fonctionnement de la prosodie :

Le schéma accentuel du mot est stable, avec des alternances de syllabes accentuées et inaccentuées, en plus de la production de voyelles courtes, longues ou diphtongues. Leur production imprime un rythme de base auquel va s'ajouter un accent de phrase en fonction de l'intention de l'énonciateur.

- Les accents de mots imposent une première distribution de syllabes accentuées et inaccentuées qui impriment ce qu'on appelle « le battement rythmique » avec trois degrés d'accent : principal (primary), secondaire (secondary) et faible ou nul. (Rappel : quand dans un mot, deux ou plus de deux syllabes précèdent l'accent primaire, il y a nécessairement apparition d'un accent secondaire. Le battement rythmique impose qu'aucun mot ne puisse commencer par deux syllabes inaccentuées. Quand il y a phénomène de dérivation, la syllabe accentuée du radical prend la plupart du temps un accent secondaire dans le mot dérivé.

Origin >>>> Original >>>> Originality

/'ɒrɪdʒɪn/ /ə'ɪdʒənəl/ /ə,rɪdʒə'næləti/

- L'énonciateur choisit de mettre en relief un segment de la phrase en fonction de l'intention qui motive son énonciation. Par ailleurs, dans chaque unité intonative, on trouve une syllabe, (généralement proche de la fin) qui s'accompagne d'une modulation de la voix plus marquée que les autres.
C'est l'accent nucléaire ou accent de phrase.

Les trois composantes du schéma accentuel au niveau de la phrase

The **teacher** gave us a test today.

Battements rythmiques

teach, gave, test, day >>> voyelle pleine + durée

Accent mélodique

Teach, gave, test >>> voyelle pleine + durée + changement de ton (mélodie descendante)

Accent nucléaire

test >>> voyelle pleine + durée + fin du changement de ton (chute intonative)

A partir du premier constat (présenté en première page) de ce que les élèves entendants perçoivent de la langue anglaise, et en prenant en compte les spécificités du système phonologique de cette langue, j'ai voulu approfondir cette analyse afin de pouvoir apporter les adaptations pédagogiques nécessaires.

Que perçoivent les élèves en situation de réception auditive (réception bimodale audiovisuelle avec l'apport du Cued Speech pour les élèves sourds) de la langue parlée ? Quelle incidence sur leur appropriation de la langue anglaise ?

J'ai mené cette expérience dans le cadre de mes cours en classes de collège de milieu ordinaire avec des élèves sourds en situation d'inclusion individuelle.

La majorité des élèves sourds et entendants testés est francophone, de langue maternelle ou langue première. Cela a induit une spécialisation cérébrale, conditionnant leur perception de toute autre langue vocale à travers le filtre du système phonologique de leur langue première. Avec l'apprentissage de l'anglais en tant que LV1, et l'exposition à un système phonologique si différent de celui de la langue française, comment les élèves réagissent-ils et comment construisent-ils leur édifice linguistique ?

Présentation des situations de réception d'énoncés illustrées ci-dessous.

Colonne de gauche : Des énoncés simples ont été présentés oralement, les élèves devaient noter ce qu'ils percevaient. Ce travail était proposé hors contexte pour ne pas créer la possibilité d'anticiper le contenu des phrases à partir d'indices extralinguistiques, Il s'agissait de focaliser l'effort sur la réception de phrases correspondant au niveau de compréhension des élèves car correspondant à des séquences pédagogiques antérieures (classes de 5^{ème}). Activité organisée en deux temps distincts :

- Pour les élèves entendants, il s'agissait d'un enregistrement, chaque phrase étant produite à un rythme standard et répétée plusieurs fois.
- Pour la personne sourde, je parlais et je codais en même temps, cela ralentit le débit de parole et favorise la lecture labiale sans oublier les capacités de décodage qui étaient sollicitées pour les élèves sourds éduqués en LfPC.(Langue française Parlée Complétée)
- Les phrases en caractères italiques gras correspondent à la production de l'élève sourde
- Point de vigilance : cette activité semble se présenter comme les dictées que l'ont fait traditionnellement en français pour évaluer la maîtrise de l'orthographe. Elle est totalement différente, car les énoncés sont présentés intégralement et toujours au même rythme. De plus un temps de latence est laissé entre chaque répétition pour laisser le temps d'écrire et éviter les situations de double tâche. Les élèves ont généralement deux stratégies à leur disposition ; soit ils écoutent l'énoncé plusieurs fois avant d'écrire et

finissent par écrire intégralement ce qu'ils ont perçu, soit ils écrivent les mots clés en laissant des espaces qu'ils comblent au fur et à mesure.

Colonne de droite : Pour vérifier que ces énoncés correspondaient bien au niveau de compétence des élèves, je leur ai demandé, une semaine plus tard, ce qu'ils diraient dans chaque situation (exemple : ils devaient parler de leurs vacances de l'an dernier et dire qu'ils avaient visité New York.)

Première situation

Réception des énoncés de la langue parlée

Phrase proposée : I visited New York last year.

Phrase perçue

Phrase produite après une semaine

I visited New York last year.

I visited New York last year.

I veseted New York last year.

I veseted New York last year.

I visited you know class tier.

I visited New York last year.

I visited you now classtier.

I visited New York last year.

I visited the new class.

I'm visited New York last year.

I visited your new class yesterday

I visited New York last year.

I visited the New York last year.

I'm visited the New York last year.

Dans cette première situation, on remarque que la plupart des élèves a su produire l'énoncé, certains avec une assimilation du « i court » anglais au /e/ français, mais qu'en revanche, plusieurs d'entre eux (un nombre assez important) ont rencontré des difficultés à percevoir la phrase correctement en raison d'un problème de segmentation de la chaîne sonore en unités signifiantes. Cette difficulté provient très souvent du phénomène de liaison ou de l'amalgame de sons consonnes comme ici où le dernier son-consonne de « New York » a été collé à « last ». Plusieurs élèves ont donc perçu le mot « class ». Cette mauvaise segmentation a généré deux attitudes différentes. Certains ont fait de la suppléance mentale et ont essayé de réinterpréter la phrase pour trouver une cohérence de sens autour du

mot « class », d'autres ne se sont pas posé la question du sens ou n'ont pas réussi à proposer de solution. Nous nous trouvons ici typiquement dans une situation de surdité. **Cette expérience montre que beaucoup d'élèves francophones sont atteints de surdité phonologique** quand il s'agit de percevoir la langue anglaise en raison des différences fondamentales existant entre les systèmes phonologiques respectifs des deux langues. L'élève sourde a relativement bien réussi l'activité de réception de l'énoncé certainement grâce à l'adaptation qui a permis de ralentir le débit de parole avec possibilité de lecture labiale.

On peut donc en déduire que les adaptations pédagogiques que l'on va mettre en place pour les élèves atteints de surdité physiologique vont être utiles à un certain nombre d'élèves entendants atteints de surdité phonologique.

Deuxième situation :

Réception des énoncés de la langue parlée

Phrase proposée : She invited her friends to a party.

Phrase perçue

Phrase produite après une semaine

She invited her friends to a party.

She invited her friends to a party.

She invited a friend to her party.

She invited a friend at a party.

She invited her friends for the party.

She invited her friends in a party.

She invited a friends to party.

She invited your friends in the

She invited a friends to the party.

She invited her friends at party.

She inviting a friend to her party.

She invited a friend at the party.

She inviting the friends for party.

She invited a friends to the party.

She invited her friend to her party.

***She's invited the friend of
birthday.***

Pour cette deuxième expérience, la phrase à percevoir s'articule autour de trois mots clés que tous les élèves ont perçus : « invite » « friends » « party ». Cela signifie que tous les élèves ont compris le sens global de l'énoncé soit l'invitation d'amis à une fête. Mais s'agit-il d'inviter un ami, des amis, ses amis, son ami ? S'agit-il de les inviter à une fête, à la fête, à sa fête ? S'agit-il d'une invitation au passé, au présent, au futur ? Beaucoup ont perçu des structures de phrase différentes y compris des structures incorrectes grammaticalement.

Ici, la problématique mise en évidence est la difficulté rencontrée par les élèves francophones à construire une représentation fiable de la syntaxe anglaise à partir de la chaîne parlée. Ceci est lié, encore une fois, à la surdité phonologique des francophones face à la langue anglaise. Ils peuvent percevoir les mots clés de l'énoncé qui vont leur donner une compréhension approximative mais ils vont difficilement identifier les mots grammaticaux qui passent inaperçus dans la chaîne sonore car ils sont produits très rapidement. Ils sont désaccentués, et perdent souvent leur son voyelle, réduit au son voyelle minimal (le schwa : /ə/). Par ailleurs, on n'imagine pas en français un mot changer de prononciation en fonction de sa place dans la phrase. A cela deux difficultés s'ajoutent : le phénomène de liaison qui gêne la segmentation et le pluriel difficile à percevoir en fin de mot. La colonne de droite met en évidence, pour certains élèves, l'interférence de la syntaxe française (« at a party ») qui vient, elle aussi gêner la mise en place d'une représentation fiable de la syntaxe anglaise.

L'élève sourd est toujours dans une situation de réussite relative. Il (elle) a perçu tous les mots de la phrase en réception mais a **éprouvé des difficultés à produire un énoncé cohérent** où il (elle) place systématiquement l'auxiliaire être après le pronom sujet (erreur probablement liée à un début d'apprentissage de la langue qui a « fossilisé » la structure pronom personnel, auxiliaire être).

Cela pointe la différence entre le vocabulaire passif de reconnaissance et le vocabulaire actif que l'élève est capable de mobiliser. En conséquence, l'imprégnation ne suffit pas à l'acquisition de la langue, il faut être acteur et constituer ses propres énoncés. Par ailleurs, les élèves sourds bénéficient de

moins de temps d'activité cognitive en raison du temps de latence lié à la réception du message.

Troisième situation

Réception des énoncés de la langue parlée

Phrase proposée: I hoovered my bedroom.

Phrase perçue

Phrase produite après une semaine

I hooved my bedroom.

I hoovered the floor in my room.

I hoveted my bedroom.

I hoovered the carpet in my room.

I how my bedroom.

I washed my bedroom.

I over my bedroom.

I

I houved my bedroom.

I in my room.

I overed my bedroom.

I'm of the room.

La troisième situation illustre ce qui se passe lorsqu'un mot clé n'est pas identifié. Ici il s'agit d'un verbe appris l'année précédente mais réalisé au passé, donc gardant le même nombre de syllabes à l'oral alors qu'on lui ajoute le suffixe « ed ». Les élèves perçoivent bien deux syllabes, ils écrivent donc «hooved» mais ne font pas le lien avec «hoovered» qu'ils considèrent comme un mot de trois syllabes en raison des réflexes de syllabation acquis en langue française. D'autres n'ont pas reconnu le verbe, **cela pose la question du nombre de fois où un mot doit être rencontré en situation signifiante pour être intégré au corpus lexical de l'élève.**

En revanche, lorsque l'on regarde la deuxième colonne où les élèves devaient reproduire un énoncé en fonction de la situation expliquée en français (qu'est-ce que vous diriez dans telle situation ?), on remarque trois situations différentes :

- D'une part, certains élèves ont réussi à mobiliser le verbe approprié mais mémorisé globalement dans une expression préfabriquée (hoover the floor, hoover the carpet).

- D'autres élèves ont mobilisé un autre lexique pour exprimer l'idée.
- Certains sont restés dans l'impossibilité de produire un énoncé.

Ce qui est pointé ici, c'est la persistance des réflexes acquis en langue maternelle qui viennent gêner l'appropriation de la langue étrangère. Cela est particulièrement sensible lorsqu'il s'agit de mémoriser les mots et les énoncés manipulés à l'oral en classe. Le temps d'exposition au modèle oral n'est souvent pas suffisant pour développer une mémorisation auditive stable et fiable. Lorsque l'élève se retrouve face à ces mêmes énoncés écrits dans son cahier pour les mémoriser, il risque de mobiliser ses réflexes de lecture en langue française, d'être incapable de prononcer correctement ces énoncés et par conséquent de faire le lien avec le travail fait en classe. Cette situation d'apprentissage sans adaptation ne peut qu'entretenir une situation de **surdité phonologique** plus ou moins aiguë selon les élèves. Ce que je vais illustrer par un dernier exemple, avec les énoncés perçus par quatre élèves de quatrième, pour conclure cette première partie.

Incidence des difficultés de perception ou de confusion des sons et des difficultés de segmentation sur la compréhension d'un énoncé

Premier énoncé:

Jerry needs a buy a sweet for a sister wearing. That's wid is going to the man-istor. . Actually, he doesn't not weaty want's but he noose wat y doesn't one. I doesn't want a wair stripes because there are fashioned. He doesn't want a black suit because he doesn't want a look like for some was dress for a fiunimal.

Deuxième énoncé:

Jerry need to buy a suit for is sister's reading, that one is going to mean's store. Actually is doesn't know what he want but he know what he doesn't want. He doesn't want to where stripes because there would flashyoned. He doesn't want the black suit because he doesn't want to looks like someone.....

Troisième énoncé:

Jerry needs to buy a suit for his sister's wedding. That's why he is going to the men's store. Actually, he doesn't know what he wants but he knows what he doesn't want. He doesn't want to wear striped because they're old-fashioned. He doesn't want a black suit because he doesn't want to look like someone who ... dress.. for a funeral.

Quatrième énoncé:

Jerry needs..... the suit for his sister Jerry is going to the men toe first. Actually, he didn't now what's he but he didn't now what he didn't..... .He didn't..... to where to striped he didn't because they are flashy. He didn't a black suit because he didn't.....to look like someone how.....

Il s'agit ici d'une situation de réception orale en deux temps en fonction des modalités de production du message, telle que décrite dans les situations précédentes. Elle intervient à la fin d'une séquence de niveau quatrième, après une multiplicité d'activités orales et écrites en compréhension et expression ainsi que des activités d'entraînement et d'apprentissage lexical et syntaxique. Une analyse succincte des énoncés produits (une analyse plus fine permettrait d'identifier précisément les difficultés rencontrées) peut éventuellement finir par faire repérer les travaux des élèves sourds par rapport à ceux des entendants, bien que ce ne soit pas si évident en première lecture (deux élèves sur quatre). En fait, les énoncés des élèves entendants sont le premier et le troisième. Le troisième montre une situation d'acquisition confirmée. Le premier illustre le fait que certains élèves entendants parviennent difficilement à dépasser leur surdité phonologique, générée par une spécialisation cérébrale dans le traitement de la perception de la langue maternelle au détriment des autres langues : difficulté d'identification et de discrimination des sons, confusion de sons, assimilation à des sons de la langue première, difficultés de segmentation en unités signifiantes, tout cela rend la compréhension de l'énoncé difficilement réalisable.

Pour les deux élèves sourdes, on peut percevoir la différence entre l'élève qui a bénéficié d'une langue française première avec LfPC, qui mobilise donc ses

compétences de décodage (deuxième énoncé) et l'élève qui a été éduquée en langue française vocale sans LfPC (quatrième énoncé). Pour les deux élèves, peu de difficultés de segmentation certainement en raison du ralentissement du débit de parole lié au codage. En revanche, l'élève sourde qui a produit le quatrième énoncé n'a perçu pratiquement aucun des mots clés qui pouvaient lui permettre de reconstruire du sens par suppléance mentale alors que l'élève sourde Lpciste a davantage d'éléments sur lesquels s'appuyer pour construire sa compréhension de l'énoncé.

A partir de ces constats, on peut percevoir que des élèves sourds mais aussi entendants se trouvent en difficulté face aux activités orales qui occupent une grande partie du temps pendant les cours d'anglais. Il peut donc être envisagé des stratégies pédagogiques d'adaptation spécifiques aux élèves sourds pour répondre à des besoins communs aux élèves sourds et entendants. C'est l'axe de travail qui sera développé dans la deuxième partie.

Annexe : Contexte de mise en œuvre de cette expérimentation pédagogique.

Enseignant certifié d'anglais avec :

- une expérience parentale de nourrice linguistique de mes deux enfants sourds,
- une première expérience professionnelle d'enseignement de l'anglais à deux élèves sourds en inclusion en milieu ordinaire.

J'ai pu faire partie de la première promotion d'enseignants du second degré participant à la formation 2CA-SH option surdité (Certification et formation pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap, maintenant CAPPEI) en 2004-2005. Cette formation était proposée au C.N.E.F.E.I. (maintenant I.N.S.H.E.A) de Suresnes.

Utilisateur de la LfPC (Langue française Parlée Complétée) depuis 1997 et initié à sa version anglaise, le Cued Speech, à partir de 2004, j'ai rédigé un mémoire professionnel intitulé :

MEMOIRE PROFESSIONNEL

Langues audio-orales

et

Jeunes sourds en intégration en milieu scolaire ordinaire.

De l'acquisition du français-langue première à l'apprentissage de l'anglais-langue seconde

Du code L.P.C. au Cued Speech.

Quel code ? Quels objectifs ?

Dans ce mémoire, j'ai développé un premier projet d'enseignement de l'anglais langue seconde à des élèves sourds à l'aide du Cued Speech.

Dans le contexte de la loi n°2005-102 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » du 11 février 2005, une véritable synergie entre les différents services de l'Education Nationale au niveau local, départemental et régional a favorisé la mise en œuvre de ce projet en tant que prolongement expérimental de la réflexion menée dans ce mémoire professionnel.

Pour les années scolaires 2005-2006, 2006-2007, 2007-2008, j'ai pu conduire une démarche pédagogique, en parallèle à mes fonctions d'enseignant de collège, puis d'enseignant référent des équipes de suivi de scolarisation. Je suis intervenu dans deux écoles élémentaires de Tours, au niveau CM1, puis CM2. J'intervenais une fois par semaine auprès de deux élèves sourds profonds, locuteurs de la langue française en langue première, dont un avec l'aide de la LfPC. Ils étaient scolarisés dans la Clis (maintenant ULIS) de l'école Raspail. J'intervenais également une fois par semaine, à l'école Rabelais, où était scolarisée en inclusion individuelle, une élève sourde sévère-profonde, locutrice de la langue française avec LfPC en L1.

En 2007-2008, ces trois élèves ont été orientés, (ainsi qu'une quatrième élève sourde profonde, locutrice de la langue française avec LfPC en L1) en sixième dans l'UPI (maintenant ULIS) du Collège Léonard de Vinci, à Tours. J'ai pu poursuivre l'expérimentation, j'intervenais une heure hebdomadaire auprès des

quatre élèves afin d'apporter une aide spécifique à l'apprentissage, proposer les adaptations pédagogiques en relation avec la surdité et développer progressivement les capacités d'autonomie pour les trois autres heures d'anglais hebdomadaires en classe ordinaire. Cela impliquait également une concertation avec l'enseignant d'anglais de la classe.

Ce projet a pu être mené grâce au soutien et à la coopération de la direction départementale de l'EN, plus particulièrement de l'Inspectrice ASH, du rectorat de l'académie, plus particulièrement de l'Inspectrice Pédagogique Régionale d'anglais, des directeurs et enseignants des deux écoles élémentaires et du chef d'établissement du collège. Chaque année, j'ai rédigé et transmis le projet pédagogique aux personnes concernées dont mes supérieurs hiérarchiques. La troisième année, l'expérimentation a été évaluée positivement, lors d'une inspection conjointe de l'Inspectrice ASH d'Indre-et-Loire et de l'Inspectrice Pédagogique Régionale d'anglais, au mois d'avril.

En 2009 le chef d'établissement du collège Léonard de Vinci faisait la demande de création d'un poste d'anglais spécifique auprès des autorités académiques, pour soutenir le dispositif ULIS Troubles des Fonctions Auditives de l'établissement. J'ai postulé sur ce poste qui m'a été attribué et que j'ai occupé pendant neuf ans jusqu'en juillet 2018.

Au cours des douze années d'expérimentation pédagogique, j'ai régulièrement été amené à communiquer sur l'évolution de mon travail lors de différents événements ou moments de formation. (2008 journées d'études de l'ALPC, 2009 CNEFEI (INSHEA), 2010 Ecole Supérieure de l'Education Nationale Poitiers, 2015 journée d'étude Droit au Savoir, 2016 ESPE Indre-et-Loire, 2016 rédaction article pour revue ACFOS Connaissances Surdités, 2017 journée ALPC à l'INJS de Paris, 2018 Génération Cochlée)