

**Les Déficients Auditifs privés de la L.S.F. :
problèmes de compréhension du français écrit dans l'option oraliste**

Session 2005

Année scolaire 2004-2005

Seul le silence est grand ; tout le reste est faiblesse.

Alfred de Vigny

Table des matières

TABLE DES MATIÈRES.....	3
INTRODUCTION	5
I – PRÉSENTATION D'ENSEMBLE	6
1 – Parcours professionnel.....	6
2 – Le collège Poquelin et ses classes spécialisées précédant l'UPI	7
3 – Les élèves déficients auditifs des classes spécialisées.....	8
4 – Cas des élèves déficients auditifs de l'UPI.....	9
5 – Ma découverte des élèves déficients auditifs.....	10
6 – Difficultés des élèves déficients auditifs.....	11
6.1 – Confusion ou ignorance du sens de mots	11
6.2 – Confusion ou ignorance du genre des noms	11
6.3 – Ignorance de la polysémie des mots	11
6.4 – Incompréhension du sens et du rôle des prépositions.....	11
6.5 – Confusion ou ignorance de mots et de concepts.....	12
6.6 – Incompréhension d'expressions	12
6.7 – Difficultés dans la perception du temps	12
II – QUELLES ADAPTATIONS PÉDAGOGIQUES METTRE EN PLACE ?.....	13
1 – Raisons de ces difficultés	13
1.1 – Communication dès la naissance.....	13
1.2 – Rupture de la communication.....	13
1.3 – Déficit linguistique et expérientiel	14
1.4 – Langue écrite sans langue première.....	15
2 – Adaptations de la pédagogie.....	15
2.1 – Premières adaptations.....	15
2.2 – Secondes adaptations.....	17
2.3 – Préliminaires à de nouvelles adaptations.....	19
2.4 – Troisièmes adaptations	21

3 – Évaluation, résultats et limites de cette adaptation pédagogique.....	28
3.1 – Vers une meilleure compréhension	28
3.2 – Enrichissement lexical.....	29
3.3 – Première étape vers la langue écrite	29
3.4 – Recours à la mémoire	30
3.5 – Français écrit et français parlé.....	32
3.6 – L'adaptation en question.....	33
3.7 – Application aux élèves entendants	34
3.8 – Objectif de ces adaptations pédagogiques.....	34
III. – D'AUTRES PERSPECTIVES ÉDUCATIVES.....	36
1 – Renouer la communication.....	36
2 – Enfants déficients auditifs nés de parents déficients auditifs	36
3 – La L.S.F. comme langue première.....	37
4 – Vers le français	38
5 – Enseignement <i>bilingue L.S.F.-Français</i>	39
6 – Conditions pour un enseignement bilingue.....	40
CONCLUSION	41
BIBLIOGRAPHIE	42
ANNEXES	44
Annexe A.....	44
Vocabulaire relatif aux concepts de <i>droites sécantes</i> et <i>d'intersection de droites</i>	44
Annexe B.....	45
<i>Tables de Pythagore brouillées</i>	45

Introduction

Les observations entreprises sur les interactions mère-enfant dès les premiers jours de la vie ont permis de reconnaître la compétence à la communication dont fait preuve le bébé dès sa naissance. On découvrait alors combien, chez le petit de l'homme, les besoins d'échange et de communication sont aussi impérieux que le besoin de nourriture¹.

Privé d'échange et de communication, l'enfant se trouve coupé du monde. Il est laissé hors du monde. Cependant [...] *il n'y a pas quelque chose en moins, il y a un autre rapport au monde, une autre construction du monde, une autre manière d'être et d'apprendre²* [...]. Il est dans son monde. C'est en ce sens que la déficience auditive génère des situations de handicap extrêmement particulières et que la personne qui n'a jamais été confrontée à elle de façon proche, presque viscérale, éprouvera du mal, de la difficulté à l'appréhender et à en saisir les conséquences voire ne la comprendra jamais. Au printemps 1984, en postulant pour le collège Poquelin – établissement accueillant des enfants déficients auditifs – pouvais-je imaginer que ma vie en serait si richement bouleversée.

En découvrant ces enfants, leur monde et leur déficience, je m'aperçus des difficultés qu'ils éprouvaient pour maîtriser une expression de notre monde : le français. Après 10 ans d'enseignement et plusieurs expériences auprès de diverses catégories d'élèves : que pouvais-je faire ? Quelles adaptations pédagogiques pouvais-je imaginer pour leur venir en aide ?

Je mis en place plusieurs sortes de réponses, plus élaborées au fur et à mesure des années, jusqu'à celle fondée sur l'idée d'une relation entre la syntaxe du français parlé et celle de la L.S.F. qui donna quelques résultats. Elles se révélèrent cependant insuffisantes d'autant plus que la L.S.F. comme langue première offre pour ces enfants des perspectives plus adaptées et respectueuses des Êtres qu'ils sont.

Les termes *malentendant* et *sourd* étant connotés, je m'abstiendrai de les utiliser ici. L'expression *déficient auditif* étant celle usitée dans l'Éducation Nationale et présentant le plus de neutralité par rapport au sujet, c'est d'elle dont j'userai dans toutes les pages qui suivent. Nous verrons cependant qu'ils existent plusieurs catégories dans la déficience auditive.

¹ BOUVET Danielle, *La parole de l'enfant – Pour un bilinguisme de l'enfant sourd*, PUF, 1989, p.117.

² LE CAPITAINE Jean-Yves, "Mais pourquoi ne lisent-ils donc pas ?", in *Les actes de lecture* revue de l'association française pour la lecture n° 80, 2002, p. 64.

I – Présentation d'ensemble

1 – Parcours professionnel

Après une formation de deux ans (1972-1974) à l'École Normale de Mérignac en Gironde, je débutai dans l'enseignement en septembre 1974 comme instituteur dans une petite école de campagne, à Queyrac dans le Médoc, dans laquelle j'avais la charge d'une classe à deux niveaux – C.E.2 et C.M. 1 – accueillant des élèves *ordinaires*. Dès ma deuxième année d'exercice – déjà intéressé par l'enseignement à des élèves *particuliers* – je postulai pour exercer au collège de Soulac dans une C.P.P.N.³ et m'occuper d'élèves en difficultés, réputés pour n'être pas faciles. À ce poste pendant deux ans et en alternance, je suivis une formation à l'École Normale de Périgueux afin de devenir *maitre de la voie III*, c'est-à-dire : instituteur spécialisé pour ces classes-là. Après cela, en tant que maitre spécialisé, j'enseignai à Lacanau dans une classe de *4^e/3^e pratique* – dans un Centre Médico-Scolaire⁴ de la *Croix Rouge* – auprès d'enfants soignés pour des scoliose ou des cyphoses.

En 1979, à la suite de la disparition des *classes de transition* et des *classes pratiques*, je devins – au collège de Castelnau-Médoc – P.E.G.C.⁵ de mathématiques et de physique. Comme en 1974, je fus amené à enseigner à des élèves ordinaires, me portant cependant toujours volontaire pour exercer auprès des enfants particuliers de C.P.P.N.. Bien qu'ayant été promu *professeur*, je restai fidèle à la *philosophie de l'instituteur* qui veut que "lorsqu'un enfant de 6 ou 7 ans ne comprend pas une notion, la faute n'en incombe pas à l'élève mais à son *maitre d'école* qui la lui a mal présentée", suivant ce *précepte* avec mes élèves de collège, convaincu que l'enseignant doit s'adapter à l'élève et non pas l'inverse.

En 1984, pour raisons personnelles, je *montai* à Paris et postulai pour le collège Poquelin (Paris 1^{er}), sachant que celui-ci accueillait des élèves déficients auditifs. N'ayant à l'époque aucune idée de la déficience auditive et de ses conséquences pour un enfant la présentant, mon choix fut motivé par l'intérêt que je porte aux élèves particuliers. L'obtention du poste était conditionnée à un entretien avec un inspecteur spécialisé. Je sollicitai cet entretien : plus de vingt ans se sont écoulés, j'attends encore une réponse... Quoi qu'il en fût, j'obtins le poste.

³ Classe Pré-Professionnelle de Niveau correspondant aux anciennes *classes pratiques* et *classes de transition*, constituant ce qu'on appelait la *Voie III*.

⁴ Administrativement, mon poste d'instituteur spécialisé dépendait de l'annexe du collège d'Hourtin implantée au sein du Centre Médico-Scolaire de la *Croix Rouge*.

⁵ Professeur d'Enseignement Général de Collège section III.

Ainsi depuis 1984, j'enseigne auprès d'élèves déficients auditifs, jusqu'à être amené, en 2003, lors de la création de l'UPI-D.A.⁶, à assumer les fonctions de *coordonnateur* de celle-ci.

C'est d'abord sur le tas que j'acquis une certaine expérience dans la pédagogie très particulière destinée aux élèves déficients auditifs et ce, grâce à l'aide et aux conseils éclairés de deux instituteurs spécialisés exerçant à l'époque au Collège Poquelin, André Fanouillet et Marcel Selaquet : qu'ils en soient ici vivement et chaleureusement remerciés. Puis en participant à de nombreux stages organisés par le CNEFEI⁷ jusqu'à ce dernier stage préparant au 2CA-SH⁸.

2 – Le collège Poquelin et ses classes spécialisées précédant l'UPI

Depuis le début des années 70, *le collège de quartier du 1^{er} arrondissement Jean-Baptiste POQUELIN propose au coeur de Paris pour les élèves Déficients Auditifs une structure pédagogique adaptée*⁹. L'enseignement dispensé aux élèves déficients auditifs est du type oraliste : ni la Langue des Signes Française (L.S.F.)¹⁰ ni le Langage Parlé Complété¹¹ (L.P.C.) ne sont utilisés en classe. Les cours – conformes aux programmes habituels de l'Éducation Nationale – sont assurés oralement¹² en français avec cependant quelques précautions élémentaires : le débit de la parole ne devant pas être trop rapide, si possible articulé mais sans exagération et toujours face aux enfants pour leur permettre une *lecture labiale*¹³. Parler plus fort ou crier ne permettant pas une meilleure compréhension voire les blessant physiquement (leurs restes auditifs étant considérablement amplifiés par leurs prothèses auditives) il est inutile d'élever et de forcer la voix.

Avant la création de l'UPI, les enfants déficients auditifs étaient répartis dans des classes spécialisées dont l'effectif ne devait pas dépasser 10 élèves. La structure accueillant ces élèves comprenait six classes : une classe par niveau (6^e, 5^e, 4^e et 3^e), une pré-6^e (appelée *classe de*

⁶ Unité Pédagogique d'Intrégration pour Déficients Auditifs.

⁷ Centre Nationale d'Études et de Formation pour l'Enfance Inadaptée (établissement de l'Éducation Nationale).

⁸ Certificat Complémentaire pour les enseignements Adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap.

⁹ GOULET-DENIS Patrick et MITTELETTE Jean-Claude, Plaquette de présentation du collège Poquelin.

¹⁰ *La Langue des Signes Française est reconnue comme langue à part entière.* (Article 75 de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005).

¹¹ Le Langage Parlé Complété n'est pas une langue mais un code gestuel syllabique facilitant la lecture labiale (lecture sur les lèvres).

¹² En 1993, à la suite d'un stage de L.S.F., j'introduisis très modestement dans mes classes les signes afin d'aider à la compréhension de mes cours.

¹³ *Il faut savoir que cette façon de faire (appelée mal à propos "lecture labiale" puisqu'il y a une "lecture" de tout le visage et pas seulement des lèvres) s'appuie principalement sur le phénomène de la suppléance mentale, car un tiers seulement de ce qui est dit est visible sur les lèvres.* BOUVET Danielle, *La parole de l'enfant – Pour un bilinguisme de l'enfant sourd*, PUF, 1989, p. 56 et 57.

mise à niveau) et une C.P.P.N.. Ces deux dernières classes étant confiées respectivement à Marcel Selaquet et André Fanouillet, les deux instituteurs spécialisés en poste au collège.

3 – Les élèves déficients auditifs des classes spécialisées

La population d'élèves déficients auditifs que nous accueillions entre le début des années 70 et septembre 2002 présentait en majorité **1°) une déficience auditive pré-linguale ; 2°) celle-ci étant moyenne ou sévère ; 3°) avec une récupération prothétique.**

C'est-à-dire des enfants atteints par cette déficience, avant ou après leur naissance mais en tout état de cause, antérieurement à la période d'acquisition d'une langue orale que l'on peut situer avant l'âge de trois ans. *Certes, l'acquisition du lexique [est] un processus de longue haleine, s'étendant sans doute même sur toute la durée de la vie, mais les deuxième et troisième années d'existence de l'enfant représentent la période cruciale de sa constitution*¹⁴.

*Des enfants dont le seuil d'audition est inférieur de 40 à 70 décibels à la moyenne [...] ou inférieur de 70 à 90 décibels à la moyenne*¹⁵.

*Des enfants dont les prothèses auditives leur permettent une certaine récupération du signal sonore. Cependant, il faut souligner que les prothèses, même sophistiquées, ne restituent jamais une audition « normale » à l'enfant ; elles ne peuvent faire autre chose que tirer le meilleur parti possible des capacités d'audition résiduelle, et la transposition des signaux sonores inaccessibles en signaux utilisables ne s'opère jamais sans distorsion*¹⁶.

À aucun moment, le collège Poquelin – à la place des parents – ne fit le choix de l'oralité pour ces enfants, ces derniers nous étaient confiés par leur famille, sachant que le collège dispensait un enseignement oraliste dont était exclu la L.S.F. pour laquelle ils manifestaient les plus vives réticences. Dans le domaine de la déficience auditive chaque enfant est un cas particulier : [...] *il existe des différences interindividuelles telles que le maniement de la langue et la communication sont très variables d'un enfant sourd à l'autre. Tel enfant sourd a des restes auditifs qui faciliteront considérablement la démutisation ; tel autre est particulièrement entraîné en lecture sur les lèvres et peut avoir une réception du langage*

¹⁴ BASSANO Dominique, "La constitution du lexique : le développement lexical précoce", in *L'acquisition du langage*, KAIL Michèle et FAYOL Michel, PUF, 2003, p. 137.

¹⁵ QUÉREL Catherine, "Quelques données chiffrées", in *Surdité et souffrance psychique*, direction PELLION Frédéric, Ellipses, 2001, p. 23.

¹⁶ VINTER Shirley, "Construction de la communication vocale", in *L'enfant sourd – Communication et langage*, LEPOT-FROMENT Christiane et CLEREBAUT Nadine, De Boeck Université, 1996, p. 29.

*supérieure à son émission*¹⁷. En classe ces élèves oralisaient avec plus ou moins de bonheur. Hors des cours – aux récréations ou aux abords du collège – ils s'exprimaient plus volontiers entre eux par gestes (sans toutefois maîtriser la L.S.F.) et ce, parfois même, sans émission de voix.

Nous accueillions aussi des enfants – appareillés ou non – présentant une déficience auditive pré-linguale légère¹⁸ aux conséquences proches de celles du groupe précédent, en cependant moins marquées. Nous accueillions également des enfants atteints d'une déficience auditive post-linguale légère, moyenne ou sévère (avec récupération prothétique) aux répercussions éloignées de celles du précédent groupe. La déficience auditive survenant après l'acquisition du langage générant en effet des difficultés de nature très différente de celle survenant en période pré-linguale. Les élèves qui en sont atteints *possèdent en général une bonne maîtrise du français oral et écrit, et a contrario*¹⁹ peu d'appétence à la communication gestuelle.

Parmi les élèves déficients auditifs accueillis au collège Poquelin, ces deux derniers groupes représentaient une minorité.

4 – Cas des élèves déficients auditifs de l'UPI.

Au collège Poquelin, depuis la disparition des classes spécialisées au profit de l'UPI, nous ne pouvons plus accueillir **d'enfants déficients auditifs présentant une déficience auditive pré-linguale moyenne ou sévère avec une récupération prothétique**. Même si des moyens ont été accordés à l'UPI – horaires notamment – ceux-ci se révèlent insuffisant pour accomplir un travail raisonnablement efficace auprès de ces élèves. Aussi depuis septembre 2002 accueillons-nous maintenant dans l'UPI, des enfants dont la déficience auditive a un peu moins de répercussions dans leur communication et leurs échanges. Soit parce que déficience légère, soit parce que déficience post-linguale. Ils rencontrent bien évidemment des difficultés du même d'ordre que leurs prédécesseurs mais d'une ampleur nettement inférieure. D'ailleurs entre eux, ils n'éprouvent aucunement le besoin de faire des gestes, ils oralisent dans l'ensemble assez convenablement. Leur cas ne me permettant pas de montrer, de faire comprendre et ressentir ce que représente réellement la déficience auditive et ses conséquences, j'ai pris le parti dans ces pages – à part dans ce paragraphe – de ne pas les évoquer.

¹⁷ COLIN Dominique, *Psychologie de l'enfant sourd*, Masson, 1994, p. IX.

¹⁸ Seuil d'audition inférieur de 20 à 40 dB à la moyenne.

¹⁹ QUÉREL Catherine, "Quelques données chiffrées", in *Surdité...*, op. cit., p. 23.

Désormais, dans ce qui suit – afin qu'il n'y ait ni confusion ni malentendu – chaque fois que j'emploierai les expressions *élèves déficients auditifs* ou *déficiences auditives*, il sera fait référence aux **enfants déficients auditifs présentant une déficience auditive pré-linguale moyenne ou sévère avec une récupération prothétique** que nous accueillions majoritairement dans nos classes spécialisées avant 2003 et qui se révélaient avoir le plus de difficultés dans la compréhension du français écrit.

5 – Ma découverte des élèves déficients auditifs

Quand en juillet 1984, je fus reçu par le Principal du collège en poste à ce moment-là – outre les précautions élémentaires rappelées plus haut – il insista sur le fait qu'il ne fallait surtout pas croire – parce que les enfants étaient déficients auditifs – qu'il suffisait de leur écrire pour que ces élèves comprennent : la déficience auditive ayant des conséquences sur la compréhension et la production de l'écrit. Profane, je tombai des nues.

Aussi est-ce totalement candide, qu'en septembre, je pris contact pour la première fois avec des enfants déficients auditifs : ceux de la classe de 5^e, au nombre de huit²⁰. Dès l'abord, ce qui m'impressionna et me troubla profondément, ce fut leur voix : *un peu rauque et [aux] émissions sonores [...] malhabiles*²¹ qui me renvoya instantanément et malgré moi, à la voix du personnage de la jeune fille possédée du film "L'Exorciste" de William Friedkin²².

Afin de me rendre compte de leur niveau de mathématiques, je leur proposai quelques exercices dont un – qui me paraissait très simple – pour lequel il s'agissait de convertir en kilomètres, la distance parcourue par un bateau exprimée en *milles marins* (connaissant la longueur du mille marin : 1,852 km). Je fus stupéfait : aucun ne comprenait cet exercice aussi élémentaire à mes "yeux" d'entendant... Après plusieurs vaines tentatives d'explication de ma part, je m'aperçus qu'ils avaient compris que – sur le bateau – il y avait **mille marins** (1 000 marins) aussi ne pouvaient-ils pas saisir la suite de l'exercice. J'entrepris aussitôt de leur enseigner ce qu'était le *mille marin*. Je n'y parvins pas. À l'époque, je ne compris pas la raison pour laquelle je n'y étais pas parvenu, alors qu'aucun de ces enfants n'était un imbécile.

²⁰ De 1984 à 1992 j'exerçai dans les classes de 6^e et de 5^e. En 1993, au départ à la retraite de l'instituteur spécialisé André Fanouillet, vint s'ajouter la C.P.P.N.. À partir de 1999, j'exerçai de la 6^e à la 3^e.

²¹ BOUVET Danielle, *La parole de l'enfant...*, op. cit., p.55.

²² Très rapidement, au fur et à mesure de mon travail auprès d'eux, je ne prêtai plus attention à leur "fort accent".

Avec le recul de 20 ans, je m'aperçois maintenant que l'épisode de ma première rencontre avec des élèves déficients auditifs, suffirait presque à lui seul pour illustrer et faire comprendre au profane, la problématique – dans l'option oraliste – de la déficience auditive.

6 – Difficultés des élèves déficients auditifs

Après l'épisode *épique* du mille marin, je me suis très rapidement rendu compte – en travaillant auprès de ces élèves – qu'ils butaient sur le sens d'une quantité importante de mots d'une consigne, d'un énoncé ou d'une information. Mots, a priori et au demeurant *simples* pour des enfants de cet âge. Quand le sens des mots d'une phrase ne leur faisait pas défaut, c'est la plupart du temps le sens de la phrase elle-même qui leur échappait. Au sujet d'un changement d'emploi du temps ou de toute autre circonstance de la vie scolaire, je me souviens, par exemple, des difficultés qu'ils avaient à comprendre l'information écrite que je rédigeais à cette occasion et du mal que j'éprouvais à la leur faire comprendre.

Voici relevées, un ensemble de difficultés auxquelles ces élèves se trouvaient confrontés dans le cadre proprement dit de mes séances de mathématiques. La liste qui suit ne prétend pas à l'exhaustivité, elle n'est qu'un maigre échantillon se voulant au mieux, caractéristique des conséquences – dans l'option oraliste – de la déficience auditive.

6.1 – Confusion ou ignorance du sens de mots : *intérieur* et *extérieur* ; *vertical* et *horizontal* ; *inférieur* et *supérieur* ; *croissant* et *décroissant* ; *propriété* et *propreté* ces deux derniers se ressemblant visuellement.

6.2 – Confusion ou ignorance du genre des noms : emploi de *le* à la place de *la* et de *il(s)* à la place de *elle(s)* (ou inversement).

6.3 – Ignorance de la polysémie des mots : le mot *volume* ne désignant pour eux que le *niveau sonore* de leur prothèse auditive, sont ignorés les autres sens : *espace occupé* par un objet ; *espace intérieur* d'une salle et *livre* (tome). La phrase *le jardinier fait pousser des fleurs*, les déconcertant et les déroutant : ils font le geste de *pousser* un objet et ne la comprennent pas.

6.4 – Incompréhension du sens et du rôle des prépositions : des expressions du type : *aller à la piscine* et *aller dans la piscine* ont des sens différents qu'ils perçoivent rarement, les prépositions étant, pour eux, peu porteuses de signification. Ils comprennent bien qu'il s'agit

d'un *déplacement* mais ils ne saisissent pas toujours la différence implicite entre la *piscine établissement* et la *piscine bassin rempli d'eau* induite par chacune des prépositions.

À plus forte raison, confrontés à des expressions du type : *habiter Paris*, *habiter à Paris*, *habiter dans Paris* et *habiter sur Paris* qui signifient – aux subtiles nuances près – la même chose, ils ne saisissent ni la fonction et ni l'utilité des prépositions. Dans un même ordre d'idée, ils éprouvent des difficultés à saisir des expressions visuellement très proches telles : *ce livre à la couverture rouge* et *ce livre a la couverture rouge*.

6.5 – Confusion ou ignorance de mots et de concepts : *double* et *moitié* ; *triple* et *tiers* ; *cause* et *conséquence*. Admettant difficilement que les quatre phrases suivantes puissent avoir le même sens : *10 est le double de 5* ; *5 a pour double 10* ; *5 est la moitié de 10* et *10 a pour moitié 5*. Ne sachant si les mots *car* ; *parce que* ; *donc* et *alors* introduisent une cause ou une conséquence²³.

6.6 – Incompréhension d'expressions : *se terminer par...* ; *plus petit que...* ; *par rapport à...* ; *réciproque de...* ; *en fonction de...* dans les phrases de ce type: *un nombre est divisible par 5 s'il se termine par 0 ou par 5*²⁴ ; *3 est plus petit que 7*²⁵ ; *symétrique par rapport à une droite* ; *la réciproque du théorème de Pythagore* ; *calculer ce prix en fonction de x*.

6.7 – Difficultés dans la perception du temps : Dans la classe de 5^e, après avoir indiqué les dates de naissance et de mort de Molière et de Victor Hugo, je me suis aperçu que certains élèves pensaient que ces deux auteurs vivaient encore.

Après 20 ans passés auprès des ces élèves, il m'arrive d'être encore étonné par certaines de leurs réactions face au français et surpris par leur façon d'appréhender ce que je leur propose. *Problèmes de compréhension du vocabulaire et de la syntaxe du français écrit*, tel peut être résumées les difficultés que rencontrent – dans l'option oraliste – les enfants déficients auditifs. Cependant il me semble que la succession d'exemples présentés ci-dessus permet de se pénétrer de la réalité de ces difficultés et d'en ressentir au tréfonds, la nature et le défi qu'elles représentent.

²³ Ils préfèrent l'emploi de *alors* à la place de *donc* pour introduire une conséquence.

²⁴ Ils préfèrent plutôt cette formulation : *si à la fin il y a 0 ou 5*.

²⁵ Ils sont troublés par l'association du mot *plus* signifiant *davantage* et du mot *petit* ayant le sens de *moins*. Il est préférable d'utiliser l'expression *inférieur à...*

II – Quelles adaptations pédagogiques mettre en place ?

Quelles adaptations pédagogiques mettre en place face aux problèmes de compréhension lexicale et syntaxique du français écrit chez les élèves déficients auditifs ne possédant pas la L.S.F. ?

1 – Raisons de ces difficultés

Avant de tenter de répondre à cette question, encore nous faut-il essayer de trouver les raisons de ces difficultés. Pour cela, il convient d'abord de savoir de quelle manière le langage naît et se développe chez l'enfant entendant. L'audition est l'un des premiers sens à se développer. *Pendant le temps de l'utéro-gestation, l'enfant entend la voix de sa mère*²⁶. Il est bien sûr incapable de comprendre et analyser ce qu'il entend, il n'empêche : dès sa vie intra-utérine débute son bain de langage. Le fœtus déficient auditif, lui, en est privé.

1.1 – Communication dès la naissance

Cependant, c'est après la naissance où l'importance de la communication avec la mère est primordiale. *Les premiers échanges que l'enfant et la mère établissent se réalisent dans toute une "communication polysensorielle" à partir du regard, du sourire, du toucher, des cris, des vocalisations, des mimiques, des gestes. C'est par cette "multiplicité de canaux" que l'enfant fait sa première expérience du dialogue*²⁷. Le bébé déficient auditif bénéficie en totalité des éléments de cette communication hormis ceux portés et véhiculés par la voix de sa mère. Il semblerait que durant la première année de sa vie, ne pas percevoir la voix maternelle ou la percevoir imparfaitement ne soit pas une réelle source de handicap linguistique pour le bébé. *Les sons de la voix de sa mère ne lui parviennent pas, mais il reçoit tout ce qui entoure sa parole : le regard, la mimique, les gestes et les mouvements corporels. [...] Même si l'enfant sourd n'entend pas ce que sa mère lui dit, il peut tirer pleinement profit de leur interaction*²⁸.

1.2 – Rupture de la communication

C'est vers la fin de sa première année que le bébé déficient auditif va véritablement *entrer dans le handicap*, au moment où sa mère et l'entourage faisant évoluer la communication solliciteront davantage le canal auditif. Le bébé ne réagit pas comme espéré, aucun mot n'apparaît bien que son âge l'en prédispose. C'est en général à cette période-là que le

²⁶ BOUVET Danielle, *La parole de l'enfant...*, op. cit., p.68.

²⁷ BOUVET Danielle, *La parole de l'enfant...*, op. cit., p.328.

²⁸ Idem, p. 119.

diagnostic de la déficience auditive est établi²⁹. *La découverte de la surdité entraîne alors presque irrémédiablement une coupure dans l'échange préexistant entre la mère et son enfant*³⁰ [...]. *Si cette rupture de communication se prolonge, elle peut avoir des répercussions graves sur les compétences communicatives et linguistiques que l'enfant a déjà développées et qui ne demandent qu'à s'épanouir*³¹ [...]. Souvent cette rupture de communication se prolonge. En effet 90 % des enfants déficients auditifs naissent dans une famille entendante³². La mère déroutée, cesse de parler à son enfant puisqu'il n'entend pas et perd l'attitude de communication naturelle qu'elle observait avec lui auparavant ; l'entourage adoptant le même comportement. Si de surcroît la famille n'accepte jamais le handicap de l'enfant et veut en faire – bien qu'il ne soit pas *armé* pour cela – un *entendant parlant*, et ce, en faisant le choix d'un enseignement oraliste et en refusant la L.S.F., cet enfant correspondra aux élèves déficients auditifs que nous accueillons au collège Poquelin³³.

1.3 – Déficit linguistique et expérientiel

Que l'enfant soit atteint d'une déficience auditive avant ou après sa naissance, celle-ci a d'autant plus de conséquences qu'elle survient dans la période pré-linguale (avant l'âge de 3 ans) et – qu'à l'annonce de cette déficience – la communication se rompt avec sa mère et avec son entourage. Privé de communication – ou celle-ci étant pour le moins défectueuse – l'enfant déficient auditif se trouve alors privé du bain de langage, dans lequel baigne en permanence tout enfant entendant, ainsi que du *bagage expérientiel* que favoriseraient de nombreux échanges. D'où les répercussions observées tant au niveau de l'abstraction et de la conceptualisation. Les auteurs s'accordent en général pour attribuer le retard qu'ils pensent observer, à des variables linguistiques et expérientielles [...] qui, manquant chez les enfants sourds, empêchent l'acquisition³⁴ des concepts.

[...] on en revient donc à l'idée de l'importance de la communication : ce n'est pas la surdité qui, par défaut d'accès à la langue orale, amènerait à une quelconque difficulté d'abstraction

²⁹ On imagine et on peut comprendre le choc psychologique pour la mère et pour la famille que cette annonce représente.

³⁰ Ibid.

³¹ Idem, p.329 et 330.

³² LEPOT-FROMENT Christiane, "L'acquisition d'une langue des signes", in *L'enfant sourd – Communication et langage*, De Boeck Université, 1996, p. 203.

³³ Nous verrons dans la troisième partie de ce travail que d'autres perspectives peuvent être envisagées pour de tels enfants.

³⁴ COURTIN Cyril, "Le développement de la conceptualisation chez l'enfant sourd", *La nouvelle revue de l'A.I.S.* n° 17, CNEFEI, 2002, p.192.

[...] *mais un défaut de communication par un mode pleinement accessible à l'enfant sourd*³⁵.
La L.S.F. pouvant être ce mode.

1.4 – Langue écrite sans langue première

*L'écriture est une acquisition relativement tardive de l'humanité*³⁶. Il en est de même pour l'enfant. Vers l'âge de 6 ans, l'enfant entendant – lorsqu'on lui apprend à lire et à écrire – maîtrise déjà très largement la langue orale. Au cours préparatoire *l'enseignement s'appuie sur une communication verbale considérée comme acquise avant l'entrée à l'école*³⁷. C'est à partir de la langue orale et de ses structures – en grande partie connues et assimilées par l'enfant entendant – que celui-ci va pouvoir accéder à la langue écrite. Il n'en est pas de même pour l'enfant déficient auditif qui, *lui, apprend le français lorsqu'il commence à lire et à écrire*³⁸. Il n'a donc à sa disposition pour cela aucune langue première, aucune structure pouvant servir de socle à la langue écrite. Ceci est une raison supplémentaire responsable des difficultés rencontrées par les élèves déficients auditifs qui ne possèdent pas la L.S.F..

2 – Adaptations de la pédagogie

À la lumière de mes propres observations et grâce aux précieuses informations fournies par mes deux collègues spécialisés, je pris conscience des énormes difficultés (exposées plus haut) auxquelles mes élèves déficients auditifs étaient confrontés dans la compréhension du français écrit. M'en ouvrant alors à André Fanouillet³⁹, celui m'indiqua qu'une explication préalable du vocabulaire était nécessaire et primordiale avant toute espèce d'activité, soit-elle mathématique.

2.1 – Premières adaptations

Dans un premier temps, je me résolus à fournir par écrit une explication succincte pour chaque mot rencontré dans les énoncés des exercices et pouvant présenter à mes yeux une difficulté de compréhension. Sur les fiches de travail que j'élaborais et distribuais à chaque enfant, précédant les textes – dont je conservais intégralement la formulation sans aucune

³⁵ Idem, p. 191.

³⁶ VIROLE Benoît et MARTENOT Danielle, "Problèmes de psychopédagogie", in *Psychologie de la surdité*, De Boeck Université, 1996, p. 420.

³⁷ BOUVET Danielle, *La parole de l'enfant...*, op. cit., p.17.

³⁸ SÉRO-GUILLAUME Philippe, *L'interprétation en Langue des Signes Française (L.S.F.)*, Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III) École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs (E.S.I.T.), vol. 1, 1994, p. 167.

³⁹ L'un des deux instituteurs spécialisés en poste au collège à ce moment-là.

forme d'adaptation – j'indiquais un ou plusieurs synonymes. Voici une courte illustration de ma pratique d'alors :

Vocabulaire : **offrir** = donner ; **un camarade** = un copain ; **couter** = avoir un prix ; **disposer** = avoir ; **de plus** = en plus = en supplément ; **ensemble** = en commun = en groupe = en équipe ; **suffisamment** = assez.

Céline, Sandrine et Sarah veulent offrir un cadeau à leur camarade Barbara. Ce cadeau coute 217,75 F.

Céline dispose de 48,50 F. Sandrine a 7,50 F de plus qu'elle et Sarah a 20,35 F de plus que Céline et Sandrine ensemble.

- 1) De combien dispose Sandrine ?
- 2) De combien dispose Sarah ?
- 3) De combien disposent les trois ensemble ?
- 4) Ont-elles suffisamment d'argent pour acheter le cadeau ?

Très rapidement, je me rendis compte que cela ne fonctionnait pas : mes élèves rencontraient autant de difficultés à saisir les énoncés. Pour des textes à la formulation plus complexe, certains synonymes fournis étaient tout aussi inconnus des enfants que les mots qu'ils étaient sensés expliquer. Je m'aperçus également que dans de nombreuses situations, ce n'était pas seulement le sens du mot qui leur faisait défaut mais le concept lui-même exprimé par ce mot. Ainsi dans les phrases suivantes, extraites d'exercices, étaient-ce les concepts de *crédit*, de *location*, de *acompte* et de *continent* qu'ils ignoraient :

M. Martin achète à **crédit** une chambre coutant 4 800 F.

M. Martin **loue** une maison au prix 2 000 F par mois.

Pour payer l'achat d'un appartement, M. Martin verse un **acompte** de 486 700 F.

Les **continents** couvrent 138 millions de km².

Autre écueil, de ce vocabulaire ainsi présenté : l'impression trompeuse donnée aux élèves en leur laissant supposer l'absence de polysémie des mots. Expliquer le verbe *disposer*, vu plus haut, (en l'occurrence ici : *disposer de*) par l'égalité "**disposer** = avoir" occulte un autre sens : *placer, arranger*. Les deux phrases "je **dispose** de trois stylos sur la table" et "je **dispose** trois stylos sur la table" n'ayant aucunement le même sens. Laisser dans l'ombre les autres sens courants d'un mot me sembla préjudiciable aux élèves déficients auditifs d'autant plus que l'observation me permit de m'apercevoir du mal qu'ils avaient à concevoir et à admettre le phénomène polysémique.

Par ailleurs, en ce qui concernait des mots d'apparence simple pour lesquels l'explication sous la forme d'une égalité sommaire suffisait et dont les enfants comprenaient le sens sans le

besoin d'informations supplémentaires de ma part, je me rendis compte que la mémorisation de ce sens ne se faisait pas de façon convenable par les élèves. Lors d'une nouvelle rencontre avec ces mots-là, ils en avaient oublié le sens ou hésitaient sur celui-ci sollicitant alors des éclaircissements. En voici quelques exemples extraits d'exercices :

posséder = avoir	Combien possède Alain ?
contenir = avoir dedans	Cette bouteille contient 2 L d'huile.
une dépense = l'argent qu'on donne	Qu'elle est la dépense pour la nourriture ?
la nourriture = ce qu'on mange	
un libraire = un marchand de livres	Le libraire fait une réduction de 5 %.
erroné = faux	Rayer les résultats erronés .
à l'extérieur = en dehors	Soit un point M à l'extérieur du triangle ABC.

2.2 – Secondes adaptations

Faisant part de toutes ces observations à mon collègue spécialisé, celui-ci me conseilla de faire *fonctionner* les mots – dont je souhaitais expliquer le sens – dans des phrases plutôt que d'en fournir ces embryonnaires définitions ; comparant les difficultés des élèves déficients auditifs à comprendre et à se souvenir du sens d'une liste de mots avec nos propres difficultés – nous, personnes entendantes – pour appréhender et se remémorer une telle liste dans une langue étrangère. Ces phrases devant par leur fond être proches des préoccupations des élèves et dans leur forme le plus souvent possible rédigées comme si l'enfant *se parlait* à lui-même⁴⁰ afin de créer un climat de proximité psychologique propice :

Pour Noël, ma tante **m'offre** 3 disques = Elle me donne 3 disques = Elle me fait cadeau de 3 disques.

Eric est mon meilleur **camarade** = C'est un bon copain.

Mon stylo **coute** 10 F = Son prix est 10 F = Il vaut 10 F.

(1) **Je dispose de** 2 cahiers sur la table = J'ai 2 cahiers sur la table : je peux m'en servir.

(2) **Je dispose** 2 cahiers sur la table = Je mets 2 cahiers sur la table = Je place 2 cahiers sur la table.

J'ai 2 bonbons **de plus que** mon copain = J'ai 7 bonbons et mon copain a 5 bonbons.

Mes 2 copains pèsent **ensemble** 80 kg = Mes 2 copains pèsent en tout 80 kg.

Aujourd'hui à la cantine, j'ai **suffisamment** mangé = J'ai bien mangé = J'ai assez mangé.

Mon but étant de faire acquérir coûte que coûte du vocabulaire (au moins sa compréhension à défaut de son utilisation) ainsi que certains concepts à des enfants au déficit abyssal dans ces domaines, j'admis qu'il fallait leur proposer des phrases synonymes simples, au sens souvent approché voire *tiré par les cheveux*, postulant que l'acquisition du sens était plus aisée et

⁴⁰ Je ne fus pas surpris de constater tout récemment que dans une moyenne section de maternelle la professeur des écoles avait le même souci de formulation des consignes écrites, privilégiant la première personne du singulier.

naturelle par l'intuition, par le *feeling* qu'au moyen de rigoureuses définitions ou de phrases académiques. Avant l'âge de 5 ou 6 ans, c'est-à-dire avant d'avoir appris à lire, l'enfant entendant peut-il d'ailleurs accéder autrement aux sens des mots ? Pour favoriser l'acquisition proprement dite de concepts, je me résolus à imaginer des phrases en situation qui suggéraient la réalité afin de pallier *le déficit expérimentiel*⁴¹ de ces élèves :

Mon oncle achète sa voiture **à crédit** = Il la paye un peu en janvier, un peu en février, un peu en mars, etc = Il la paye en plusieurs fois.

Mon voisin paie sa voiture **comptant** = Il la paie tout de suite.

Mon oncle **loue** cette maison 3 000 F par mois = Il paye pour habiter cette maison 3 000 F par mois mais cette maison ne sera jamais à lui.

Mon oncle a payé sa voiture **en 3 acomptes** = Il l'a payée en 3 fois : 15 000 F + 10 000 F + 5 000 F = Il l'a payée en 3 parties.

L'Australie est **un continent** = L'Australie est une très très grande île.

Je réalisais ce travail d'élaboration de phrases en ayant recours à plusieurs dictionnaires volontiers plus orientés vers l'utilisation d'exemples évocateurs et simples que de définitions formelles⁴². Cependant je ne fus pas tout à fait dupe du caractère artificiel de ma démarche : *les concepts s'acquièrent par l'enseignement mais aussi et surtout par le bagage d'expérience antérieure, que l'enseignement ne fait que rendre saillant aux enfants*⁴³.

Afin d'aider et de favoriser la mémorisation de ce vocabulaire, je réitérais systématiquement l'explication écrite de tout mot *difficile* déjà rencontré et ce, dans les mêmes termes que les fois précédentes. D'autre part, je demandais à mes élèves d'apprendre régulièrement ces phrases. Je vérifiais à chaque cours cet apprentissage leur demandant de rédiger les phrases synonymes de 4 ou 5 phrases contenant le vocabulaire des exercices. En somme j'essayais de recréer artificiellement le bain de langue qui leur faisait défaut.

Je précise que dans cette seconde tentative d'ajustement de ma pédagogie à des élèves déficients auditifs, je ne cherchais pas encore à adapter le texte des exercices. Ces derniers étaient choisis en fonction des notions mathématiques que je souhaitais leur faire assimiler et non pas en fonction des difficultés propres à la langue écrite présentes dans les énoncés. J'utilisais pour cela plusieurs ouvrages scolaires de mathématiques du niveau de la classe. Autrement dit, mon but étant de donner aux enfants des outils pour appréhender, décrypter et comprendre le **français écrit** : les énoncés d'exercices comme les phrases de vocabulaire étaient rédigés en **français écrit**. Je ne pensais pas à l'époque que l'on put imaginer une

⁴¹ COURTIN Cyril, "Le développement de la conceptualisation...", op. cit., p.192.

⁴² Cf. bibliographie.

⁴³ COURTIN Cyril, "Le développement de la conceptualisation...", op. cit., p.189.

adaptation du français écrit – tout en préservant cependant la correction de la langue – et permettre ainsi aux enfants déficients auditifs privés de L.S.F. d'accéder au sens d'un texte.

Dans ma pédagogie relative aux mathématiques, je n'usais – comme seuls outils – que d'exercices : les notions étant découvertes ou redécouvertes et travaillées par les enfants grâce à leur confrontation avec des situations problèmes⁴⁴. Ceci explique que je ne fasse pour l'instant allusion à aucun travail particulier relatif à des textes de cours de mathématiques.

À la suite de la mise en place de tous ces ajustements pédagogiques, je remarquais, de la part de mes élèves, une meilleure compréhension des énoncés relatifs aux activités numériques. Persistaient cependant des difficultés de compréhension concernant les énoncés de géométrie. Lors des activités numériques, les enfants ne faisaient plus que rarement appel à mon aide pour connaître la signification d'un terme ou d'une expression⁴⁵. Ils me sollicitaient maintenant pour des difficultés qu'ils rencontraient au niveau des mathématiques et non au niveau du français. Cependant – grâce à mes contrôles réguliers vérifiant leur apprentissage du vocabulaire – je m'aperçus qu'ils avaient encore beaucoup de difficultés à retenir et à rédiger dans une langue correcte les phrases synonymes. Souvent le sens était présent, ils avaient compris mais leur rédaction péchait : ordre apparemment peu orthodoxe des mots, oublis ou confusions des prépositions étant les *erreurs* les plus courantes⁴⁶.

2.3 – Préliminaires à de nouvelles adaptations

Ne sachant comment trouver remède à ce cela mais observant néanmoins des progrès dans la compréhension des énoncés : je persistais dans ma manière de procéder jusqu'en 1993. À cette date-là, je participais à un stage de L.S.F. au CNEFEI de Suresnes organisé et animé par Christiane Fournier et Philippe Séro-Guillaume. Aux propos et aux thèses soutenues par ce dernier, un déclic se produisit en moi. Il nous présenta la L.S.F. comme *une langue "orale" qui satisfait aux exigences d'une communication de proximité et qui ne possède pas d'écrit*⁴⁷. Par le terme de *communication*, il sous-entendait une forme d'urgence, urgence à se faire comprendre immédiatement de son interlocuteur⁴⁸. Ceci impliquant *une économie du discours*

⁴⁴ L'expérience m'apprit les limites de cette pédagogie.

⁴⁵ La plupart du temps d'ailleurs dans ces cas-là, je m'apercevais que la phrase explicative du terme en question n'était pas pertinente et je la modifiais.

⁴⁶ Erreurs typiques – conséquence de la déficience auditive pré-linguale – qui effarent et laissent perplexe le meilleur pédagogue profane. Je n'ai malheureusement rien gardé de leurs productions.

⁴⁷ SÉRO-GUILLAUME Philippe, *L'interprétation en Langue des Signes...*, op. cit., p. 170.

⁴⁸ Le souci primordial dans la communication immédiate n'étant pas la beauté du discours, ni sa correction académique mais le passage et la compréhension du sens de ce discours.

et la mise en évidence, la mise au premier plan des éléments les plus importants pour la compréhension immédiate de ce discours. La *proximité* des interlocuteurs leur permettant d'ajuster en un éclair leur discours au moindre signe ou soupçon d'incompréhension de l'un des deux. Le propos de Philippe Séro-Guillaume portait sur la L.S.F. mais il nous fit remarquer qu'il pouvait satisfaire en partie à la description de la communication orale en français. Pour illustrer ses dires, il nous donna un exemple dont je me souviens de l'esprit mais plus des termes exacts, aussi en utiliserai-je un autre similaire, extrait cependant d'un article qu'il a rédigé⁴⁹.

[...] *en français on dit et on écrit "le chat attrape la souris" on "dit" en L.S.F. : [SOURIS] [CHAT] [ATTRAPE]*⁵⁰, Philippe Séro-Guillaume nous fit remarquer que l'action *d'attraper* ici, suppose l'existence préalable du *chat* et de la *souris*. Sans l'existence du *chat* et de la *souris*, l'action *d'attraper* n'a plus lieu d'être. En situation de communication, qu'est-il donc *urgent* d'exprimer sinon la présence du *chat* et de la *souris*, c'est-à-dire les *actants*⁵¹. Le lien unissant ceux-ci, à savoir l'action *d'attraper*, étant exprimé à leur suite. Il poursuivit en nous montrant qu'en français parlé il était loisible de dire : "*le chat attrape la souris*," "*la souris est attrapée par le chat*" mais également : *t'as vu, "la souris, le chat, il l'a attrapée"* ou *t'as vu, "le chat, la souris, il l'a attrapée"*⁵². En **français parlé**, ces deux dernières phrases satisfont *aux exigences d'une communication de proximité* et leur syntaxe écrite est comparable à la syntaxe signée de la L.S.F. :

[SOURIS] [CHAT] [ATTRAPE] [CHAT] [SOURIS] [ATTRAPE]
la souris, le chat, il l'a attrapée ou *le chat, la souris, il l'a attrapée*

À noter que la syntaxe de ce français parlé n'est pas sans rappeler celle du latin par laquelle le verbe peut être rejeté en fin de phrase.

Pour résumer et nous permettre de véritablement comprendre et ressentir un des fondements linguistique de la L.S.F., il utilisa une image mathématique : soit à tracer un segment reliant 2 points A et B distincts, le mathématicien tracera d'abord les points A et B et ce n'est qu'ensuite qu'il tracera le segment reliant les 2 points. Conceptuellement, l'existence des points A et B doit précéder celle du segment qui les relie. Les points A et B représentent les *actants* de la phrase et le segment son verbe. Bien évidemment, au cours de ce stage de L.S.F.

⁴⁹ SÉRO-GUILLAUME Philippe, "La Langue des Signes Française (L.S.F.)", in *Meta Journal des traducteurs*, Les Presses de l'Université de Montréal, Vol. 42, n° 3, septembre 1997, p 498.

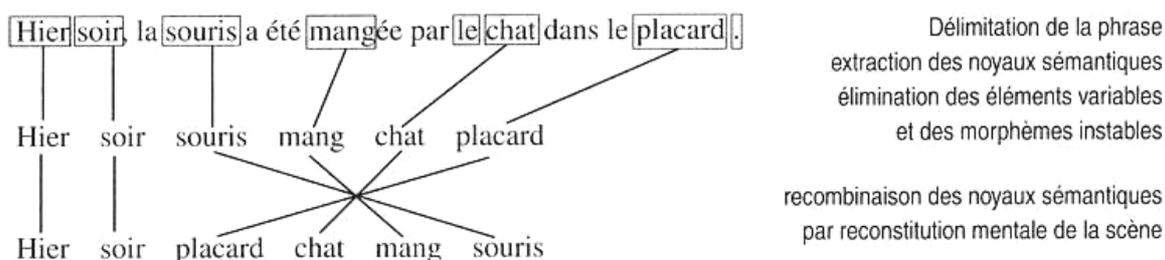
⁵⁰ Les mots placés entre crochets indiquent les signes de L.S.F..

⁵¹ TESNIÈRE Lucien cité par VIROLE Benoît, *Psychologie de la surdité*, De Boeck Université, 1996, p. 427.

⁵² Selon que l'on souhaite attirer l'attention sur l'un ou l'autre des *actants*.

nous avons abordé des phrases plus complexes pour lesquelles on nous indiqua *la tendance à propos de l'ordre syntaxique des signes : quand, où, qui, que faire (action)*⁵³ : à titre d'exemple : [DEMAIN] [COLLÈGE] [PARENTS] [VENIR] qui signifie en français parlé : *Demain, au collège, mes parents, ils viennent* que l'on peut traduire en français écrit par : *Demain, mes parents viennent au collège*. Cette présentation de la L.S.F. et sa mise en parallèle avec le français parlé provoquèrent en moi le déclic auquel je fis allusion plus haut. Soudain je comprenais le sens de l'apparent désordre syntaxique dans les phrases de mes élèves dont leur aspect erroné ne m'apparaissait plus si condamnable : une voie nouvelle, un nouvel horizon s'ouvraient à mon souci d'adaptation à ces enfants.

Je mesure d'autant plus l'intérêt de ce que je découvrais, depuis que je connais la façon dont les Sourds procèdent pour appréhender un texte de français écrit⁵⁴ :



Après avoir circonscrit une phrase, ils en sélectionnent les éléments portant le sens (éliminant les éléments variables peu porteurs de sens comme les prépositions, les articles, etc) qu'ils recombinaient pour reconstituer la scène. Au final la structure syntaxique de cette reconstitution ressemble à celle de la L.S.F. qui serait [HIER] [SOIR] [PLACARD] [SOURIS] [CHAT] [MANGER] et en français parlé : *Hier soir, dans le placard, la souris, le chat, il l'a mangée*.

Cette manière de correspondance réciproque entre la L.S.F. et le français parlé fut désormais mon hypothèse de travail avec mes élèves déficients auditifs.

2.4 – Troisièmes adaptations

J'entrepris donc de refondre complètement les fiches destinées à mes élèves avec lesquelles je travaillais jusqu'à présent. Ainsi – précédant les cours et les exercices – je rédigeais les phrases expliquant leur vocabulaire, dans un français se rapprochant, dans la mesure du

⁵³ ALMARCHA Isabelle, *La langue des Sourds : Gestes, signes et représentations*, Mémoire de DEA de Psychopathologie et Psychanalyse, Université Denis Diderot Paris 7, 2002-2003, p. 63.

⁵⁴ VIROLE Benoît, *Psychologie de la surdité*, De Boeck Université, 1996, p. 426-428.

possible, au maximum d'un français parlé. En voici des exemples pour une classe de 6^e et relatifs à divers chapitres de ce niveau :

Le mot tableau **a 3 sens** = Le mot tableau veut dire 3 choses.

(Sens n° 1) Sur **le tableau**, le prof écrit = Sur la grande planche de bois accrochée au mur, il écrit.

(Sens n° 2) Dans mon cahier, je dessine **un tableau** = Je dessine un quadrillage.

(Sens n° 3) Au musée du Louvre, il y a **des tableaux** = Il y a des dessins avec de la peinture.

Sur une feuille, mon copain, **je le représente** = Mon copain, je le dessine.

De mon copain, j'en fais **la représentation** = De mon copain, j'en fais le dessin.

(Sens n° 1) Mon contrôle, le prof **le note** = Sur mon contrôle, le prof écrit un nombre.

(Sens n° 2) Mon nom, au tableau, le prof **le note** = Mon nom, au tableau, le prof l'écrit.

Mon nom, je l'écris en **lettres capitales** d'imprimerie = Je l'écris en grandes lettres d'imprimerie :
GOULET-DENIS.

Mon prénom, je l'écris en **lettres cursives** = Je l'écris en lettres habituelles : Patrick.

(Sens n° 1) Le prof a **la figure** rouge = Il a le visage rouge.

(Sens n° 2) Dans mon cahier, je trace **une figure** de géométrie = Je trace un dessin de géométrie.

De ce fromage, **une portion** je mange = De ce fromage, un morceau je mange.

Sur **ce segment** de route il y a des travaux = Sur cette portion de route il y a des travaux.

En géométrie, j'étudie **un segment** de droite = J'étudie une portion de droite.

(Sens n° 1) Ce stylo **m'appartient** = Ce stylo est à moi.

(Sens n° 2) **J'appartiens** à la 6^e D = Je suis dans la 6^e D.

(Sens n° 2) Mon frère **n'appartient pas** à la 6^e D = Il n'est pas dans la 6^e D.

Le point M **appartient à** la droite (AB) = Le point M est sur la droite (AB).

Pour ce problème, je fais **un schéma** = Je fais un dessin très simple.

Le texte de ce problème, je le **schématise** = Le texte, je le transforme en dessin simple.

Quand le texte de ce problème, **je le schématise** je peux dire que j'en fais la schématisation.

À mon oncle, l'heure, je lui **indique** = L'heure, je lui dis.

Un flacon de parfum, j'offre à ma tante, = Une petite bouteille de parfum je lui offre.

Cette glace, **son tarif** est 1,25 € = Son prix est 1,25 €.

L'arbre, mon oncle, il l'a coupé en plusieurs **tronçons** = Il l'a coupé en plusieurs morceaux.

La solution du problème, je l'ai trouvée = Les résultats du problème, je les ai trouvés.

De ce problème, je lis **l'énoncé** = De ce problème, je lis le texte.

En annexe A, est présentée une suite ordonnée de phrases pour la compréhension du vocabulaire relatif aux concepts de *droites sécantes* et *d'intersection de droites*.

Comme je l'indiquais plus haut, dans les premières fiches que j'avais élaborées, tout cours en était exclu. M'étant rendu compte cependant qu'il ne restait pratiquement plus rien dans la mémoire des élèves des notions, des concepts découverts et des méthodes utilisées par leur

seule confrontation avec des situations problèmes, je me résolus à introduire dans mes nouvelles fiches de courtes leçons. Ainsi que pour le vocabulaire, je leur demandais d'apprendre régulièrement ces dernières. À chaque séance, je vérifiais comme auparavant cet apprentissage au moyen de brefs contrôles écrits. Voici – pour des élèves de 6^e – quelques exemples qui rappellent d'ailleurs par le fond les *résumés* de fin de chapitres des ouvrages scolaires des années 50 :

Extraits du chapitre : *Les nombres*

$\underbrace{45846432391}$	$\underbrace{45\ 846\ 432\ 391}$
nombre illisible	nombre lisible

Quand j'écris un nombre en chiffres, des ESPACES entre les classes je mets
JAMAIS DE POINTS !!!

$5 : 3 = 1,666 \dots \text{etc}$

$22 : 7 = 3,142\ 857 \dots \text{etc}$

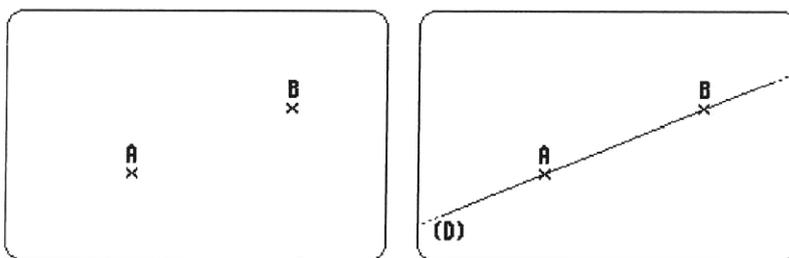
Ces nombres $\left\{ \begin{array}{l} 1,666 \dots \text{etc} \\ 3,142\ 857 \dots \text{etc} \end{array} \right\}$ leur partie décimale ne s'arrête PAS alors ces nombres ne sont PAS décimaux.

$3 : 2 = 1,5$

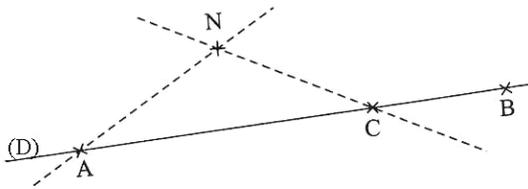
$23 : 8 = 2,875$

Ces nombres $\left\{ \begin{array}{l} 1,5 \\ 2,875 \end{array} \right\}$ leur partie décimale S'ARRÊTE alors ces nombres sont DÉCIMAUX.

Extraits du chapitre : *Éléments de géométrie*



Passant par 2 points A et B, je ne peux tracer qu'une seule droite (AB).



Les points A, B et C sont **alignés**.

Les points A, C et N ne sont **pas alignés**.

SI les points A, B et C sont alignés ALORS ils sont sur une droite (D).

SI les points A, B et C sont sur une droite (D) ALORS ils sont alignés.

ATTENTION !!! : 2 points sont toujours alignés.

Pour certains enfants, savoir que 3 points se trouvant sur une droite sont alignés, n'implique pas nécessairement pour eux le fait que 3 points alignés soient sur une droite. Ceci expliquant dans le cours ces deux phrases leur signalant.

Extrait du chapitre : *Addition – Soustraction*

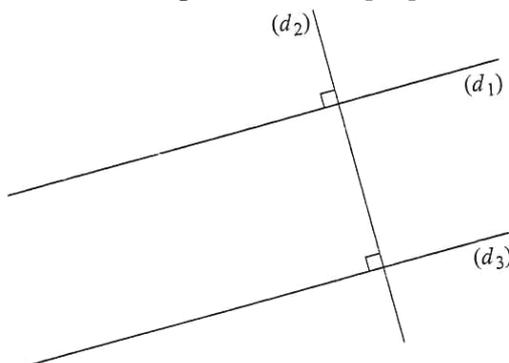
Pour ajouter 19 d'abord j'ajoute 20 et je retranche 1.

Pour ajouter 29 d'abord j'ajoute 30 et je retranche 1.

Pour ajouter 39 d'abord j'ajoute 40 et je retranche 1.

Pour ajouter etc ...

Extrait du chapitre : *Droites perpendiculaires – Droites parallèles*



Données

Conclusion

$(d_1) \perp (d_2)$
 $(d_3) \perp (d_2)$ } alors $(d_1) // (d_3)$

Propriété 1

SI 2 droites sont perpendiculaires à une autre droite ALORS ces 2 droites sont parallèles.

Dans les précédentes fiches, comme je l'indiquais plus haut, l'idée d'adapter les textes des exercices ne m'était jamais venue à l'esprit. À la suite de mon stage de L.S.F. cela m'apparaissait maintenant comme une nécessité et notamment en ce qui concerne les énoncés de géométrie. En voici deux exemples de niveau 6^e. À l'énoncé original issu d'un manuel succèdera l'adaptation que j'en ai faite.

Texte original⁵⁵ :

a) Tracer une droite d et placer trois points A , B et C sur cette droite.

Tracer les perpendiculaires d_1 , d_2 et d_3 à la droite d passant respectivement par les points A , B et C .

b) Que peut-on dire des droites d_1 , d_2 et d_3 ?

Pourquoi ?

Texte adapté :

a) Je trace une droite, je l'appelle d .

Sur cette droite, je place les points A , B et C .

Passant par les points A , B et C , les droites perpendiculaires à d , je les trace.

Respectivement je les appelle d_1 , d_2 et d_3 .

b) Des droites d_1 , d_2 et d_3 , je peux dire quoi ? J'explique.

(Les mots *tracer* ; *placer* ; *perpendiculaire* ; *passer par* ; *respectivement* ayant préalablement été expliqués par des phrases de vocabulaire ou de cours)

Texte original⁵⁶ :

a) Tracer une droite d et placer deux points A et B qui ne sont pas des points de d .

Construire le point M symétrique de A et le point N symétrique de B par rapport à d .

Construire la médiatrice du segment $[AB]$. Elle coupe d en R et $[AB]$ en S .

On appelle K le milieu de $[MN]$.

b) Quels sont les symétriques des points A , B , S et R par rapport à d ?

Montrer que (KR) est la médiatrice de $[MN]$.

Texte adapté :

a) Je trace une droite, je l'appelle d .

À l'extérieur de la droite d , je place les points A et B .

Par rapport à la droite d , le symétrique du point A , je le construis.

Ce nouveau point, je l'appelle M .

Par rapport à la droite d , le symétrique du point B , je le construis.

Ce nouveau point, je l'appelle N .

Du segment $[AB]$, je construis la médiatrice.

Cette nouvelle droite, elle coupe la droite d au point R .

Et aussi, elle coupe le segment $[AB]$ au point S .

Le milieu du segment $[MN]$, je l'appelle K .

b) Par rapport à la droite d , les symétriques des points A , B , S et R c'est quoi ?

La médiatrice du segment $[MN]$ c'est la droite (KR) : j'explique pourquoi.

⁵⁵ GOUTODIER Michel, *Mathématiques 6^e* Les petits manuels Hatier, Hatier, 2000, p. 85.

⁵⁶ Idem, p. 110.

(Dois-je rappeler qu'une explication préalable des mots *difficiles* de l'énoncé a été effectuée.)

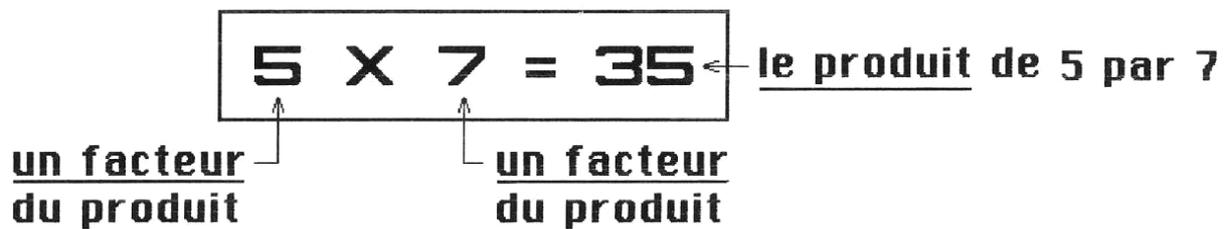
Dans les adaptations des textes, je me suis efforcé, autant que faire ce peut, de suivre l'ordre chronologique de la construction des figures, usant de phrases courtes et retournant à la ligne pour chaque nouvelle consigne sans crainte même des répétitions que le français écrit abhorre. J'eus également le souci de ne dénommer les objets mathématiques qu'après le traçage de ceux-ci. Dans le premier exemple : conceptuellement, les droites d_1 , d_2 et d_3 passent d'abord par les points A, B et C avant d'être perpendiculaires à la droite d , c'est la raison pour laquelle la phrase originale *Tracer les perpendiculaires d_1 , d_2 et d_3 à la droite d passant respectivement par les points A, B et C* devient *Passant par les points A, B et C, les droites perpendiculaires à d , je les trace. Respectivement je les appelle d_1 , d_2 et d_3 .* De même, dans le deuxième exemple : conceptuellement, *le symétrique d'un point par rapport à une droite* n'a de sens que si l'existence de la droite puis celle du point précèdent l'existence de son symétrique, ainsi la phrase originale *Construire le point M symétrique de A [...] par rapport à d* devient-elle *Par rapport à la droite d , le symétrique du point A, je le construis. Ce nouveau point, je l'appelle M.*

La correspondance entre la L.S.F. et le français parlé, fondement de mon hypothèse de travail, ne tient compte que de l'ordre des signes de la L.S.F. alors que celle-ci possède aussi et même surtout une dimension spatiale lui permettant de s'exprimer sous la forme de diagrammes gestuels comme nous l'explique Philippe Séro-Guillaume : [...] *le locuteur de la L.S.F. peut utiliser l'espace comme un diagramme à des fins descriptives s'il s'agit d'évoquer un signifié concret ou explicatives pour évoquer un signifié abstrait*⁵⁷. [...] *Tous les diagrammes sont susceptibles d'être incorporés dans un énoncé en langue des signes. Ils permettent d'exprimer bon nombre de relations, y compris entre des objets tout à fait abstraits*⁵⁸ [...]. Ces considérations m'ont conduit à présenter certaines parties des résumés de cours sous forme de diagrammes ou de structures mixtes, mi-phrase mi-diagramme, associant dans une disposition spatiale particulière – dans les deux dimensions de la feuille – des éléments de phrases. Voici deux exemples de diagrammes issus du niveau 6^e :

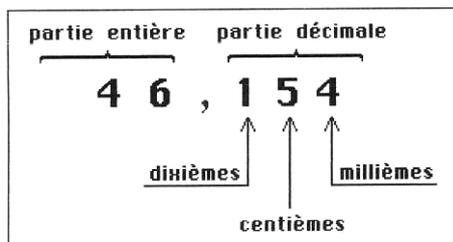
⁵⁷ SÉRO-GUILLAUME Philippe, "La Langue des Signes Française (L.S.F.)"..., op. cit., p 495.

⁵⁸ Idem, p. 497.

Extrait du chapitre : *Multiplication*



Extrait du chapitre : *Les nombres*



Voici des exemples de structures mixtes provenant de divers chapitres du niveau 6^e :

Les zéros { complètement à droite de la virgule }
 et { complètement à gauche de la virgule } sont inutiles, je peux les supprimer.

Pour multiplier un nombre par } { 10 }
 Pour faire grandir un nombre par } { 100 }
 } { 1 000 } } 1°) la virgule vers la droite je la déplace de 1, 2 ou 3 chiffres
 ou
 2°) je rajoute 1, 2 ou 3 zéros

Pour multiplier des nombres à virgule {
 1) les virgules, j'imagine qu'elles n'existent pas ;
 puis 2) les opérations, je les pose et je les fais ;
 puis 3) la virgule, je la mets au résultat.

SI les droites (d) et (d') sont perpendiculaires ALORS {
 1) les droites (d) et (d') sont sécantes
 2) les droites (d) et (d') font un angle droit.

QUAND 2 droites sont parallèles
 QUAND une 3^e droite est perpendiculaire à la 1^{ère} droite } ALORS la 3^e droite est aussi perpendiculaire à la 2^e

<p>La droite (D) est <u>la médiatrice</u> du segment [AB] = (D) est la droite</p>	$\left\{ \begin{array}{l} 1) \text{ qui } \underline{\text{passe par le milieu I}} \text{ du segment [AB]} \\ \text{et} \\ 2) \text{ qui est } \underline{\text{perpendiculaire}} \text{ au segment [AB].} \end{array} \right.$
---	---

Voici encore deux autres exemples de structures mixtes du niveau 4^e extraits du chapitre *Droites remarquables du triangle* :

<p>SI (D) est <u>une hauteur</u> du triangle ABC ALORS</p>	$\left\{ \begin{array}{l} 1) \text{ la droite (D) } \underline{\text{passe par le sommet A}} \text{ du triangle ABC} \\ 2) \text{ la droite (D) est } \underline{\text{perpendiculaire}} \text{ au côté } \underline{\text{opposé}} \text{ [BC]} \end{array} \right.$
--	---

<p>SI (D) est <u>une médiane</u> du triangle ABC ALORS</p>	$\left\{ \begin{array}{l} 1) \text{ la droite (D) } \underline{\text{passe par le sommet A}} \text{ du triangle ABC} \\ 2) \text{ la droite (D) } \underline{\text{passe par le milieu I}} \text{ du côté } \underline{\text{opposé}} \text{ [BC]} \end{array} \right.$
--	---

L'adaptation des textes des énoncés m'a tout naturellement amené à réfléchir à l'adaptation des théorèmes eux-mêmes. Je ne donnerai ici qu'un seul exemple tant il est à mon sens significatif, en l'occurrence : *le théorème de Pythagore* au programme de la classe de 4^e.

Texte original :

*Dans un triangle rectangle, le carré de l'hypoténuse est égal à la somme des carrés des côtés de l'angle droit*⁵⁹.

Texte adapté :

Dans un triangle rectangle, le côté 1 au carré ajouté au côté 2 au carré est égal à l'hypoténuse au carré.

D'où la formule : $(\text{côté } 1)^2 + (\text{côté } 2)^2 = (\text{hypoténuse})^2$

Inutile de préciser qu'auparavant nous avons revu les notions *d'angle droit*, de *triangle rectangle*, *d'hypoténuse* et de *carré d'un nombre*.

3 – Évaluation, résultats et limites de cette adaptation pédagogique

3.1 – Vers une meilleure compréhension

Les adaptations que j'ai mises en place à partir de 1993 – complétant par certains aspects celles élaborées auparavant – eurent pour conséquences une meilleure compréhension des notions mathématiques et leur utilisation plus spontanée par les élèves. Les brefs résumés de cours et leur apprentissage tendant à ancrer davantage ces notions en eux.

⁵⁹ La rigueur mathématique voudrait plutôt cette formulation : *Dans un triangle rectangle, le carré de la longueur de l'hypoténuse est égal à la somme des carrés des longueurs des côtés de l'angle droit*. On la trouve ainsi dans des manuels.

La compréhension des consignes et des énoncés de géométrie bénéficia également de mes adaptations, ainsi les sollicitations des élèves ne relevaient guère plus de l'expression française mais du domaine mathématique. D'une certaine manière ma pratique peut laisser penser que l'obstacle à la compréhension des mathématiques chez les déficients auditifs ne serait nullement le fait des mathématiques en elles-mêmes mais du langage avec lequel elles sont exprimées.

Je tiens à préciser que cette compréhension meilleure, je l'ai constatée dans le cadre de mes séances de mathématiques, je ne prétends pas que mes adaptations aient pu avoir quelques influences dans l'appréhension des autres disciplines. Même en supposant qu'elles en aient eu je n'aurais eu aucun moyen et de les constater et d'en mesurer l'ampleur.

3.2 – Enrichissement lexical

La technique de l'explication des mots, par leur fonctionnement dans des phrases accessibles aux élèves, a participé dans une certaine mesure à la découverte par ces derniers d'expressions et de mots nouveaux ainsi qu'à l'assimilation d'autres dont le sens leur était demeuré flou ou erroné. Elle eut aussi une incidence sur la prise de conscience de la polysémie de certains d'entre eux, même si dans les faits l'appréhension de celle-ci relève de l'imprégnation inconsciente par une longue et totale immersion dans un bain de langue orale dont la déficience auditive écarte notablement la possibilité.

La mise systématique des mots en situation permet également la découverte de certains concepts même si d'antérieures situations de communication réelle de la vie courante eurent été plus appropriées dans ce domaine que celles artificielles proposées aux enfants.

3.3 – Première étape vers la langue écrite

La confrontation aménagée par l'enseignant entre des transcriptions d'énoncés "parlés" et des modèles plus écrits plus concis, mettant en oeuvre toutes les contraintes syntaxiques, permettrait à l'enfant sourd une appropriation active et plus intime⁶⁰ de la langue écrite. On peut donc imaginer que l'approche du sens à partir de textes rédigés en français parlé puisse être la toute première étape vers la maîtrise de la lecture du français écrit voire de sa production. C'est dans le cadre du cours de français que cette hypothèse aurait pu être étudiée,

⁶⁰ SÉRO-GUILLAUME Philippe, *L'interprétation en Langue des Signes Française (L.S.F.)...*, op. cit., p. 169.

malheureusement, pour diverses raisons qui débordent le cadre de ce travail, elle ne le fut pas. Elle n'en conserve pas moins à mon sens un intérêt non négligeable.

3.4 – Recours à la mémoire

Les phrases de cours, comme de vocabulaire étant rédigées dans une formulation plus accessible aux élèves – lors de mes contrôles réguliers de leur apprentissage – rares étaient ceux désormais qui commettaient des erreurs. La plupart de leurs phrases suivaient ma propre formulation ou si elles en différaient elles n'en étaient pas pour le moins cohérentes donc acceptables.

En revanche, hors du cadre strict de la séance de mathématiques (à l'occasion par exemple de la distribution durant mon cours de quelconques papiers provenant du secrétariat, du bureau de la vie scolaire ou d'ailleurs), s'ils rencontraient un mot croisé quelques semaines plus tôt, souvent comme auparavant, ils m'en demandaient le sens qu'ils avaient oublié. Dans ce cas-là, je me contentais maintenant de leur signaler qu'ils devaient connaître ce mot puisque l'ayant appris. Certains alors s'en souvenaient et citaient la phrase à laquelle je l'avais associé, d'autres le recherchaient dans les fiches à leur disposition en permanence.

A l'évidence un problème de mémorisation se posait dont je vois au moins trois causes. Lorsqu'on connaît par cœur un texte ou une chanson, il est très difficile de retrouver spontanément, de façon réflexe un vers ou le contexte particulier d'un mot se trouvant dans ce texte ou cette chanson. On se trouve souvent obliger de se réciter une partie du texte pour parvenir au passage souhaité comme l'enfant entendant de primaire – connaissant par cœur la table de multiplication par 8 – à qui l'on demande combien font 8 fois 7 et qui ne peut donner le résultat qu'en récitant la table de 8 depuis le début. Sollicitant de mes élèves un apprentissage de ce type, peut expliquer le décalage entre leur rencontre avec un mot et la remémoration de son sens.

Les enfants sourds éduqués oralement ne semblent [...] pas utiliser la parole intérieure de façon aussi généralisée que les entendants⁶¹. On désigne en effet par "parole intérieure" [...] des représentations mentales dérivées de la langue orale, qui sont utilisées par la personne entendante dans des activités essentielles telles que la mémorisation, la lecture, le maniement

⁶¹ LEYBAERT Jacqueline, CHARLIER Brigitte L., HAGE Catherine et ALEGRIA Jésus, "Percevoir la parole par les yeux : l'enfant sourd exposé au Langage Parlé Complété", in *L'enfant sourd – Communication et langage*, LEPOT-FROMENT Christiane et CLEREBAUT Nadine, De Boeck Université, 1996, p. 306.

de l'orthographe⁶². Ainsi le fait que les déficients auditifs n'usent peu ou pas de cette "parole intérieure" pourrait être la seconde cause de leurs difficultés de mémorisation. Ceci est d'autant plus plausible que *la recherche en psychologie cognitive accorde [...] beaucoup d'attention au recours à la parole intérieure, qui représente la stratégie la plus habituelle des sujets entendants et, probablement, la plus efficace pour*⁶³ mémoriser.

Étayant ceci, voici le constat de mon expérience personnelle. Afin d'éviter à mes élèves entendants le pénible apprentissage rébarbatif des tables de multiplications, j'ai eu l'idée dès septembre 1974 – époque à laquelle j'ai commencé à enseigner – de leur distribuer chaque jour ce que j'appelle *des tables de Pythagore brouillées*⁶⁴, leur demandant de les compléter de la manière qu'ils souhaitaient (en s'aidant des tables ordinaires ou en comptant sur leurs doigts ou en demandant à leurs parents ou en utilisant une calculette, etc). Systématiquement, il y avait ainsi une table brouillée de façon différente chaque jour à compléter. Au bout de six mois environ, tous étaient capables de donner sans hésiter le résultat de n'importe quelle multiplication issue des tables, étonnés eux-mêmes de pouvoir répondre sans avoir eu besoin – leur semblait-il – d'apprendre. J'ai pratiqué ainsi jusqu'en 1993 avec tous types d'élèves entendants pour lesquels cela fonctionnait parfaitement. Puis dès 1984 qu'avec des élèves déficients auditifs pour lesquels ce fut l'échec complet : à la fin de leur année scolaire de 6^e ils ne savaient pas ou pas mieux leurs tables. L'enfant entendant – chaque fois qu'il complète une case correspondant à une multiplication – prononce intérieurement cette multiplication (voire parfois l'oralise à voix basse). Au bout de six mois, la répétition intérieure de ces multiplications fait que leurs *petites musiques* sont parfaitement connues sans qu'il ait eu l'impression d'avoir fait le moindre effort pour les apprendre. L'enfant déficient auditif, lui – privé de "parole intérieure" ou n'en usant pas – n'a progressé en rien dans la connaissance des tables.

La troisième cause aux difficultés de mémorisation n'est pas sans rappeler la précédente : combien de fois l'enfant ordinaire doit-il entendre un mot nouveau ou une expression nouvelle – et ce, dans diverses situations de langue – pour qu'il s'en souvienne et soit capable de les réutiliser à bon escient ? Sans répondre à cette question, le simple fait de la poser permet de comprendre aisément les énormes difficultés auxquelles sont confrontés les enfants déficients

⁶² Idem, p. 278.

⁶³ Idem, p. 304.

⁶⁴ Voir en annexe B

auditifs de naissance privés d'un riche bain de langue permanent et d'une communication fructueuse.

Avoir recours à la mémoire de ces élèves-là – c'est-à-dire des enfants déficients auditifs sans possession véritable d'une langue – était-ce la meilleure stratégie ? Si je voulais obtenir quelques progrès dans le domaine de la compréhension d'un texte – dans le cadre institutionnel d'un enseignement oraliste – avais-je réellement d'autres choix ?

3.5 – Français écrit et français parlé

Les entendants *ne voient pas le contraste entre leurs deux langues, français oral et français écrit, parce qu'ils croient que c'est la même chose*⁶⁵. En effet, j'ai pu m'en rendre compte, nombreuses sont les personnes entendantes qui pensent que français oral et français écrit ne sont que deux registres de la même langue, or il n'en est rien. Dans une expression orale dont le niveau de langue se doit pour des raisons sociales d'être plus ou moins soutenu, le discours se rapproche du français écrit mais il ne se confond tout de même pas avec lui car *la parole prend appui sur tout un ensemble de signaux (gestes, mimiques, situations, liens relationnels) qui participent plus largement à la communication*⁶⁶ absents de l'écrit. Ces signaux concourant cependant à la compréhension de sens du discours, l'écrit – dans sa stratégie – se doit d'en trouver des substituts ainsi *la maîtrise de l'écriture exige des compétences nouvelles de la part des scripteurs et des lecteurs. [...] l'histoire de l'écriture est celle des efforts déployés par les hommes pour compenser les pertes de sens subies par le discours lors du passage à l'écrit*⁶⁷.

La différence entre français écrit et français parlé est d'autant plus prononcée si ce dernier renvoie à une expression orale relâchée (dans la complicité avec des amis ou dans l'intimité de la famille ou dans l'urgence par exemple) aussi dans ce cas-là est-ce davantage le fond que la forme qui prime. C'est à cette langue parlée à laquelle je fais référence, langue dont la structure peut être mise en parallèle – comme nous l'avons vu – avec la L.S.F..

Je conviens que – transcrit sur une feuille – ce français parlé pèche par sa lourdeur, son inélégance, frisant la faute de langue, cependant, à tord ou à raison, j'ai estimé que dans la

⁶⁵ OPILLARD Thierry, "La Leçon de Lecture", in *Les actes de lecture* revue de l'association française pour la lecture n° 80, 2002, p. 77.

⁶⁶ PHILIPPE Karine, "Les linguistes de la parole" in *Sciences Humaines* n°159, 2005, p.45.

⁶⁷ OLSON David R., "L'oralité au pays des livres", in *Sciences Humaines*, idem, p. 32.

situation où nous nous trouvions mes élèves et moi-même : la compréhension de mes cours de mathématiques était à ce prix.

3.6 – L'adaptation en question

En ce qui concerne l'évaluation des compétences des élèves déficients auditifs, une question se fait jour : en classe, lors des contrôles continus des connaissances ou lors des examens faut-il adapter la présentation des sujets ? Comme nous le fit remarquer Hervé Benoit⁶⁸, lors du stage de formation au 2CA-SH – avant de tenter d'apporter une réponse à cette question – encore faut-il s'en poser une autre : que veut-on évaluer ? Si nous souhaitons d'abord évaluer les compétences des élèves dans la compréhension d'un texte – soit-il de nature mathématique – avant d'en évaluer les compétences dans le domaine purement mathématique, la réponse est non : aucune adaptation ne doit être envisagée. En revanche, si en priorité nous souhaitons évaluer leurs compétences dans la compréhension et l'utilisation des concepts mathématiques, la réponse est oui : toute adaptation permettant à ces élèves-là l'accessibilité au sens des sujets écrits doit à mon sens être réalisée. Si je dois évaluer la compétence de l'homme à se déplacer, dois-je supprimer toute adaptation mise en place pour faciliter ses déplacements et notamment celle concernant son déplacement dans les airs ? Sans adaptation, la compétence de l'homme à voler est nulle. De même, sans adaptation du texte des énoncés, les compétences en mathématiques des élèves déficients auditifs dont j'avais la charge étaient fortement réduites. Lors de l'épreuve de français du Brevet des Collèges – même dans de très modestes proportions – cette adaptation est déjà mise en place⁶⁹.

La loi n° 2005-102 du 11 février 2005 *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* – dans son article 19 § VI complétant le code de l'éducation par l'article L. 112-4⁷⁰ – prévoit pour la passation des épreuves des examens des aménagements. La liste de ces derniers n'étant pas limitative, on peut penser que le décret d'application à venir – élaboré nous l'espérons avec les conseils

⁶⁸ Inspecteur formateur au CNEFEI de Suresnes

⁶⁹ À la dictée est substitué un texte – distribué aux élèves – dans lequel, pour un certain nombre de mots est proposé plusieurs graphies, les élèves devant recopier le texte et choisir parmi les graphies celles qu'ils estiment correcte. Peut leur être également proposé un texte à corriger.

⁷⁰ *Pour garantir l'égalité des chances entre les candidats, des aménagements aux conditions de passation des épreuves orales, écrites, pratiques ou de contrôle continu des examens ou concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur, rendus nécessaires en raison d'un handicap ou d'un trouble de la santé invalidant, sont prévus par décret. Ces aménagements peuvent inclure notamment l'octroi d'un temps supplémentaire et sa prise en compte dans le déroulement des épreuves, la présence d'un assistant, un dispositif de communication adapté, la mise à disposition d'un équipement adapté ou l'utilisation, par le candidat, de son équipement personnel.*

d'enseignants au fait des conséquences de la déficience auditive – prévoira des adaptations dans le sens indiqué plus haut.

3.7 – Application aux élèves entendants

Nous – gens entendants – ne nous souvenons pas plus des efforts colossaux que nous dûmes déployer pour parler, lire et écrire, que nous ne nous souvenons de ceux qui nous permirent de marcher. Mon travail depuis 20 ans auprès des déficients auditifs m'a permis de les imaginer – à défaut de m'en souvenir – et de réellement prendre conscience au plus profond de moi-même que l'acquisition d'une langue même dite *maternelle* relevait de l'exploit, tant la difficulté et la complexité sont en permanence présentes dans cette conquête. La vision de ma propre langue maternelle en a été totalement changée et enrichie : rien n'y va de soi, rien n'y est du domaine de l'évidence. Je n'enseigne plus de la même façon qu'auparavant.

Ainsi me suis-je rendu compte que les élèves entendants en difficultés, à leur niveau, rencontraient souvent – tant dans le domaine courant que dans celui des mathématiques – des difficultés de compréhension de la langue, de son vocabulaire, de ses expressions allant de pair avec une méconnaissance de certains concepts. Aussi l'esprit – le fond et non la forme – avec lequel j'ai réalisé les fiches pour les élèves déficients auditifs, inspire et anime désormais ma pédagogie avec les élèves entendants.

3.8 – Objectif de ces adaptations pédagogiques

Afin de ne pas se méprendre sur mon propos, il n'est pas inutile de rappeler les raisons pour lesquelles je fus amené à mettre en place ces adaptations et l'objectif que je m'étais fixé. Mon action fut une réponse à un constat face à une situation circonstancielle.

Le constat : des difficultés de compréhension lexicale et syntaxique du français écrit chez des élèves.

La situation : dans un cadre oraliste, ces élèves présentant une déficience auditive pré-linguale et ne possédant pas la L.S.F..

Mon action : élaborer des adaptations pédagogiques tentant de pallier ces difficultés particulières, pour ces élèves particuliers dans cette situation particulière et rien d'autre.

Ma démarche doit être appréhendée comme une forme de réaction pour parer à l'essentiel face à un problème rencontré sur le terrain ; elle doit s'entendre comme une sorte de *bricolage* ou

d'à-peu-près – même quelque peu fondé – n'ayant pour objectif que de *limiter les dégâts*. Il ne s'agit en aucune manière d'une méthode idéale qu'il faille pérenniser.

Les travaux de recherches effectués auprès des enfants déficients auditifs nous montrent en effet les bénéfices que peut apporter à ces enfants la maîtrise – comme langue première – de la L.S.F. pour l'acquisition du français écrit. Aussi serait-il plus pertinent de faire en sorte que dans l'avenir, plus aucun déficients auditifs – tels ceux dont j'eus la charge – ne se trouvent privés de L.S.F..

III. – D'autres perspectives éducatives.

[...] *l'éducation oraliste a prédominé pendant près d'un siècle. Ce type d'éducation s'est avéré déboucher sur des résultats peu satisfaisants. Les enfants sourds éduqués de façon exclusivement audio-orale n'acquièrent généralement pas un moyen de communication efficace avec autrui ; ils n'utilisent pas la parole intérieure au même degré que les enfants entendants lorsqu'ils mémorisent, lisent ou écrivent ; pour de telles activités, leurs performances sont en général pauvres*⁷¹. Afin d'entrevoir d'autres perspectives éducatives – alternative à celles ouvertes par l'enseignement oraliste – il nous faut revenir pour cela à la fin de la première année lorsque le diagnostic de la déficience auditive tombe, provoquant *une coupure dans l'échange préexistant entre la mère et son enfant*⁷².

1 – Renouer la communication

Si la mère parvient à faire en sorte que *cette rupture de communication* ne se prolonge pas, elle *continuera donc à chercher à dialoguer et à communiquer avec lui, comme le fait toute mère avec son enfant*⁷³. Épargnant ainsi à l'enfant, les dégâts provoqués par un déficit de communication et d'échanges. *En effet, bien qu'il soit sourd, cet enfant a besoin de vivre dans la communication et de participer à des échanges significatifs [...]. L'enfant sourd, qui est d'abord un enfant, connaît les mêmes besoins que les autres : lui aussi a besoin d'une parole qui soit adaptée à ses possibilités*⁷⁴. Si d'autre part, la déficience auditive et donc les situations de handicap qui en résultent sont reconnues et acceptées par la mère et par la famille – privilégiant l'impérative nécessité de communication avec lui – celle-ci utilisera la L.S.F. qu'elle s'efforcera d'acquérir par des cours appropriés⁷⁵.

2 – Enfants déficients auditifs nés de parents déficients auditifs⁷⁶

Lorsqu'un enfant déficient auditif naît de parents déficients auditifs, dont la langue "orale" est la L.S.F., on n'observe pas de rupture de communication entre la mère et son enfant. Le problème de l'acceptation ou du refus du handicap de l'enfant ne se pose pas, la déficience

⁷¹ LEYBAERT Jacqueline, CHARLIER Brigitte L., HAGE Catherine et ALEGRIA Jésus, "Percevoir la parole par les yeux...", op. cit., p. 278.

⁷² BOUVET Danielle, *La parole de l'enfant...*, op. cit., p.119.

⁷³ Idem, p.121.

⁷⁴ Ibid.

⁷⁵ On comprend bien que la reconnaissance et que l'acceptation de la déficience de son enfant ne se décrète pas. Elle est du ressort émotionnel et affectif de la famille qui – entendante – est souvent fort désemparée.

⁷⁶ Ce qui ne représente que 10 % des cas.

n'étant pas vécue en l'occurrence comme tel : la famille ne subit pas de traumatisme comme c'est le cas dans une famille entendant. [...] *l'enfant sourd de parents sourds accède au langage de la même façon que l'enfant ordinaire. La langue "maternelle" est une langue gestuelle où les signes prennent la place des mots. Dans les échanges "verbaux", comme l'entourage entendant le fait, l'environnement sourd adapte ses paroles adressées aux capacités de l'enfant : les discours produits sont explicites, liés aux contextes de l'énonciation, le débit des gestes est ralenti afin de donner une perception claire de ce qui est dit*⁷⁷. On se rend compte que dans l'apprentissage du langage cet enfant ne présente aucun retard par rapport à un enfant entendant de son âge⁷⁸ et qu'il ne subit aucun déficit expérimentiel. *Les bébés entendants commencent à accorder du sens aux mots et aux syntagmes dès l'âge de huit ou neuf mois. Il ne semble pas que ce soit plus tardif pour les enfants confrontés à l'univers linguistique de la langue des signes*⁷⁹. D'autre part, *concernant les sourds de parents sourds, on peut dire que le niveau de maîtrise [de la conceptualisation] est le même que chez l'entendant, grâce à une exposition dès le plus jeune âge à un mode de communication accessible*⁸⁰. Ainsi, *il est notable qu'on peut généralement relever une relation entre maîtrise de la LSF et développement conceptuel*⁸¹. Cette pratique observée par des parents entendants à l'égard de leur enfant déficient auditif apporte à celui-ci les mêmes bénéfices qu'à l'enfant déficient auditif né de parents déficients auditifs.

3 – La L.S.F. comme langue première

Dans cette démarche l'objectif n'est pas la L.S.F. en elle-même mais principalement l'indispensable communication qu'elle permet et dont a besoin tout enfant, soit-il déficient auditif. Ainsi – aussi riche et *armé* qu'un enfant entendant – peut-il accéder plus tard comme lui à la langue écrite et à sa maîtrise. En possession de la langue orale, l'enfant entendant apprend la langue écrite. En possession de la L.S.F. – *à ce titre, elle peut être comparée à une langue à tradition orale pour laquelle il n'existe pas de système graphique*⁸² – l'enfant déficient auditif apprend la langue écrite. L'enfant entendant accède à une autre langue que celle qu'il parle mais ces deux langues sont très proches l'une de l'autre : l'une étant issue de

⁷⁷ ALMARCHA Isabelle, *La langue des Sourds...*, op. cit., p. 94.

⁷⁸ L'enfant déficient auditif : la L.S.F. ; l'enfant entendant : la langue orale.

⁷⁹ VERGNAUD Gérard, "Qu'apportent les systèmes de signes à la conceptualisation ?", in *La nouvelle revue de l'A.I.S.* n° 17, CNEFEI, 2002, p.179.

⁸⁰ COURTIN Cyril, "Le développement de la conceptualisation...", op. cit., p.190.

⁸¹ COURTIN Cyril, "Lecture et développement socio-cognitif de l'enfant sourd", in *Les actes de lecture* revue de l'association française pour la lecture n° 80, 2002, p. 60.

⁸² ALMARCHA Isabelle, *La langue des Sourds...*, op. cit., p. 47.

l'autre. L'enfant déficient auditif, lui, doit accéder à une autre langue totalement différente de celle qu'il "parle" : il doit accéder à une seconde langue. Cependant, c'est grâce à la structuration que sa première langue a permise qu'il va pouvoir apprendre cette deuxième langue. *La pratique langagière d'une langue naturelle, dans le sens non enseignée, mais apprise le plus naturellement et le plus économiquement possible, met également en place d'autres ressources qui pourront être investies dans l'écrit. Les pratiques langagières de la langue première, la langue orale française par exemple pour les petits français, la langue des signes comme langue naturelle pour un certain nombre d'enfants sourds, construisent des connaissances linguistiques et une conscience linguistique*⁸³.

4 – Vers le français

On s'est également rendu compte que l'utilisation de la L.S.F. de cette façon, non seulement n'empêchait pas l'oralisation de l'enfant, mais dans une large mesure la facilitait et la favorisait. Et dans l'éventualité où la déficience auditive empêcherait toute oralisation satisfaisante, cela ne saurait faire obstacle à l'accession à l'écrit : ne pas savoir parler une langue n'a jamais privé un entendant d'en maîtriser convenablement voire parfaitement l'écriture de celle-ci. *Il est possible d'apprendre à lire des langues écrites sans les parler, ni connaître la façon dont ces langues sont parlées*⁸⁴.

En effet, *l'apprentissage de l'écrit est un apprentissage linguistique et on peut apprendre l'écrit sans oraliser puisque « les compétences de lecture et d'écriture sont indépendantes de celles d'entendre et de parler comme le prouvent les observations menées lors des apprentissages en langue étrangère. » L'accession au code écrit d'une langue seconde par la voie directe (sans recours à l'oralisation) est facilitée par la maîtrise du code de la langue première.*

*Si les fonctions langagières se sont, pour les sourds, convenablement développées grâce à la langue des signes, on se trouve donc dans un cas particulier de bilinguisme. Face à l'écrit français, langue seconde, la langue des signes est bien la langue première qui va permettre toutes les activités métalexiques « contrastives » et « comparatives » d'investigations et d'élucidations sémantiques et syntaxiques*⁸⁵.

⁸³ LE CAPITAINE Jean-Yves, "Mais pourquoi...", op. cit., p. 65.

⁸⁴ VIROLE Benoît et MARTENOT Danielle, "Problèmes de...", op. cit., p. 420.

⁸⁵ DUVERGER Jean, "Le Bilinguisme", in *Les actes de lecture* revue de l'association française pour la lecture n° 80, 2002, p. 74.

5 – Enseignement *bilingue L.S.F.-Français*

Ce qui précède implique nécessairement pour l'enfant déficient auditif un enseignement réellement et véritablement *bilingue L.S.F.- Français* et son accueil dès la maternelle. Ce sujet débordant amplement le cadre de ce mémoire, je m'en tiendrai – pour conclure cette troisième partie – à en suggérer les grandes lignes.

Par enseignement *bilingue L.S.F.- Français*, il faut entendre un enseignement délivré en L.S.F – mode de communication accessible aux déficients auditifs – c'est-à-dire :

- où toutes les différentes disciplines (mathématiques, sciences humaines, physique, etc) sont enseignées en L.S.F. ;
- où un enseignement de la L.S.F. est pratiqué afin que les élèves en aient une meilleure maîtrise et un certain recul par rapport à leur langue (comme dans cet objectif – aux élèves entendants – est enseigné le français) ;
- où un enseignement du français écrit (et oral dans la mesure du possible) est pratiqué comme une seconde langue avec l'aide de la L.S.F..

*La LSF, langue de la transmission du sens, permet de lever les difficultés de vocabulaire (et spécialement les questions d'homonymie et de polysémie), les difficultés de grammaire (par exemple, comprendre le sens des conjugaisons), ainsi que les difficultés liées au type de texte. Ce résultat général invite à un maintien de l'éducation bilingue tout au long de la scolarité, permettant à l'apprenant quel que soit son âge, de maîtriser les difficultés croissantes qu'il va rencontrer*⁸⁶.

[...] *la LSF, et donc le bilinguisme, loin d'entraver les acquisitions en français, les facilite. L'enfant, sans aucun doute conscient des enjeux sociolinguistiques qui souvent se doublent d'enjeux affectifs lorsque les parents sont entendants, ne s'enferme pas dans un monolinguisme LSF, comme certains le redoutent et comme semblent spécialement le redouter les textes officiels de l'Éducation Nationale*⁸⁷. Ces textes ont depuis changé avec la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 déjà citée⁸⁸.

⁸⁶ MILLET Agnès, "Bilinguisme et apprentissages linguistiques chez les jeunes apprenant sourds", in *Recherches sur la langue des signes*, Université de Toulouse-Le-Mirail, Laboratoire Jacques Lordat, 1999, p. 131.

⁸⁷ Idem, p. 134.

⁸⁸ Article. L. 112-2-2. du code de l'éducation : *Dans l'éducation et le parcours scolaire des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue, langue des signes et langue française, et une communication en langue française est de droit. Un décret en Conseil d'État fixe, d'une part, les conditions d'exercice de ce choix pour les jeunes sourds et leurs familles, d'autre part, les dispositions à prendre par les établissements et services où est assurée l'éducation des jeunes sourds pour garantir l'application de ce choix.*

6 – Conditions pour un enseignement bilingue

La mise en place de ce véritable enseignement *bilingue L.S.F.- Français* est conditionné à la création par le Ministère de l'Éducation Nationale d'un CAPES⁸⁹ de L.S.F., et au recrutement de professeurs de L.S.F., ainsi qu'à celui de professeurs des écoles et – dans toutes les disciplines – de professeurs certifiés entendants et déficients auditifs, maîtrisant – outre leur discipline – la L.S.F.. Cet enseignement *bilingue L.S.F.- Français* étant aussi naturellement conditionné – en ce qui concerne les élèves déficients auditifs de parents entendants – au choix de leurs parents, qui se doit d'être respecté.

Les échanges et la communication entre les élèves déficients auditifs étant aussi fructueux pour leur formation que les échanges et la communication avec les entendants, peut-être sera-t-il nécessaire à l'avenir, dans la mise en place de cet enseignement *bilingue L.S.F.- Français* de réfléchir aux conséquences de la vague *d'intégration tous azimuts* qui déferle en ce moment et qui aurait tendance à séparer les élèves déficients auditifs de leurs pairs. La déficience auditive générant – comme on a pu le voir – des situations de handicap particulières : permettre *l'Accessibilité* des déficients auditifs ne se résume pas qu'à une solution technique.

⁸⁹ Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire.

Conclusion

Mon inscription à l'examen du 2CA-SH est la raison de ce mémoire. Son objectif fut d'exposer en les étayant, des adaptations pédagogiques susceptibles de résoudre, dans une modeste mesure, les problèmes de compréhension du français écrit auxquels sont confrontés les déficients auditifs privés de L.S.F.. À vrai dire, ce fut prétexte.

Si ce travail devait être interprété comme une méthode fondée sur l'oralisme qui judicieusement permettrait de transformer des enfants déficients auditifs en entendants parlant, et accédant – comme tels – à l'écrit : j'estimerai avoir échoué. En revanche s'il permet d'appréhender et de ressentir émotionnellement autant que rationnellement ce que sont les personnes déficientes auditives, la déficience auditive et les incommensurables répercussions sur la nature de l'Être qui en est porteur, alors j'estimerai avoir réussi.

Pour conclure, je me permettrai de rappeler ce que je confiai à un Ministre de la République venu au collège Poquelin – il y a de cela quelques années – pour s'enquérir de la déficience auditive : *je ne sais si nous, nous avons apporté quelque chose à nos élèves déficients auditifs, en revanche, je mesure l'extraordinaire richesse qu'ils nous ont offerte.*

Bibliographie

- ALMARCHA Isabelle, *La langue des Sourds : Gestes, signes et représentations*, Mémoire de DEA de Psychopathologie et Psychanalyse, Université Denis Diderot Paris 7, 2002-2003.
- BASSANO Dominique, "La constitution du lexique : le développement lexical précoce", in *L'acquisition du langage*, KAIL Michèle et FAYOL Michel, PUF, 2003.
- BOUVET Danielle, *La parole de l'enfant – Pour un bilinguisme de l'enfant sourd*, PUF, 1989.
- COLIN Dominique, *Psychologie de l'enfant sourd*, Masson, 1994.
- COURTIN Cyril, "Le développement de la conceptualisation chez l'enfant sourd", *La nouvelle revue de l'A.I.S.* n° 17, CNEFEI, 2002.
- COURTIN Cyril, "Lecture et développement socio-cognitif de l'enfant sourd", in *Les actes de lecture* revue de l'association française pour la lecture n° 80, 2002.
- DUVERGER Jean, "Le Bilinguisme", in *Les actes de lecture* revue de l'association française pour la lecture n° 80, 2002.
- GOUTODIER Michel, *Mathématiques 6^e* Les petits manuels Hatier, Hatier, 2000.
- LE CAPITAINE Jean-Yves, "Mais pourquoi ne lisent-ils donc pas ?", in *Les actes de lecture* revue de l'association française pour la lecture n° 80, 2002.
- LEPOT-FROMENT Christiane, "L'acquisition d'une langue des signes", in *L'enfant sourd – Communication et langage*, De Boeck Université, 1996.
- LEYBAERT Jacqueline, CHARLIER Brigitte L., HAGE Catherine et ALEGRIA Jésus, "Percevoir la parole par les yeux : l'enfant sourd exposé au Langage Parlé Complété", in *L'enfant sourd – Communication et langage*, LEPOT-FROMENT Christiane et CLEREBAUT Nadine, De Boeck Université, 1996.
- MILLET Agnès, "Bilinguisme et apprentissages linguistiques chez les jeunes apprenant sourds", in *Recherches sur la langue des signes*, Université de Toulouse-Le-Mirail, Laboratoire Jacques Lordat, 1999.
- OLSON David R., "L'oralité au pays des livres", in *Sciences Humaines*, n°159, 2005.
- OPILLARD Thierry, "La Leçon de Lecture", in *Les actes de lecture* revue de l'association française pour la lecture n° 80, 2002.
- PHILIPPE Karine, "Les linguistes de la parole" in *Sciences Humaines* n°159, 2005.
- QUÉREL Catherine, "Quelques données chiffrées", in *Surdité et souffrance psychique*, direction PELLION Frédéric, Ellipses, 2001.

SÉRO-GUILLAUME Philippe, *L'interprétation en Langue des Signes Française (L.S.F.)*, Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III) École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs (E.S.I.T.), vol. 1, 1994.

SÉRO-GUILLAUME Philippe, "La Langue des Signes Française (L.S.F.)", in *Meta Journal des traducteurs*, Les Presses de l'Université de Montréal, Vol. 42, n° 3, septembre 1997.

TESNIÈRE Lucien cité par VIROLE Benoît, *Psychologie de la surdité*, De Boeck Université, 1996.

VERGNAUD Gérard, "Qu'apportent les systèmes de signes à la conceptualisation ?", in *La nouvelle revue de l'A.I.S.* n° 17, CNEFEI, 2002.

VINTER Shirley, "Construction de la communication vocale", in *L'enfant sourd – Communication et langage*, LEPOT-FROMENT Christiane et CLEREBAUT Nadine, De Boeck Université, 1996.

VIROLE Benoît et MARTENOT Danielle, "Problèmes de psychopédagogie", in *Psychologie de la surdité*, De Boeck Université, 1996.

VIROLE Benoît, *Psychologie de la surdité*, De Boeck Université, 1996.

Revues

Les actes de lecture revue de l'association française pour la lecture n° 80, 2002.

Meta Journal des traducteurs, Les Presses de l'Université de Montréal, Vol. 42, n° 3, septembre 1997.

La nouvelle revue de l'A.I.S. n° 17, CNEFEI, 2002.

Sciences Humaines n°159, 2005.

Dictionnaires

FOURRÉ Pierre, *Premier Dictionnaire en images*, Didier, 1962.

Mes 10 000 mots. Le dictionnaire pour l'école élémentaire, Bordas, 1976.

Dictionnaire actif de l'école, Nathan, 1984.

Maxi débutants. Le dictionnaire CE2, CM, Larousse, 1986.

Dictionnaire des jeunes, Robert, 1988.

DUHAMEL Claude-Alain & BALAZ Carole, *Le gros dico des tout petits*, Lattès, 1993.

Annexes

Annexe A

Vocabulaire relatif aux concepts de *droites sécantes* et *d'intersection de droites*

La rue Molière et l'avenue de l'Opéra se coupent = $\left\{ \begin{array}{l} \text{Elles se rencontrent.} \\ \text{Elles se croisent.} \end{array} \right.$

Les droites (D₁) et (D₂) se coupent = $\left\{ \begin{array}{l} \text{Les droites (D}_1\text{) et (D}_2\text{) se rencontrent.} \\ \text{Les droites (D}_1\text{) et (D}_2\text{) se croisent.} \end{array} \right.$

Avec **un sécateur**, ma tante a coupé une fleur = Avec de grands ciseaux, elle a coupé une fleur.

Ce comprimé est **sécable** = Ce comprimé, je peux le couper.

La rue Molière et l'avenue de l'Opéra sont sécantes = $\left\{ \begin{array}{l} \text{Elles se coupent.} \\ \text{Elles se rencontrent.} \\ \text{Elles se croisent.} \end{array} \right.$

Les droites (D₁) et (D₂) sont sécantes = $\left\{ \begin{array}{l} \text{Les droites (D}_1\text{) et (D}_2\text{) se coupent.} \\ \text{Les droites (D}_1\text{) et (D}_2\text{) se rencontrent.} \\ \text{Les droites (D}_1\text{) et (D}_2\text{) se croisent.} \end{array} \right.$

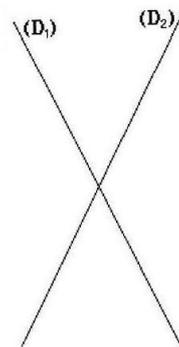
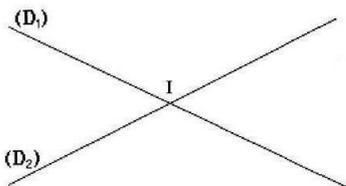
Les mots $\left\{ \begin{array}{l} \text{sécateur} \\ \text{sécable} \\ \text{sécante} \end{array} \right\}$ $\left\{ \begin{array}{l} \text{ils sont de la même famille} \\ \text{et} \\ \text{ils contiennent l'idée de couper.} \end{array} \right.$

$\left. \begin{array}{l} \text{Au } \underline{\text{carrefour}} \text{ de la rue Molière et de l'avenue de l'Opéra, il y a un feu} \\ \text{A l'} \underline{\text{intersection}} \text{ de la rue Molière et de l'avenue de l'Opéra, il y a un feu} \end{array} \right\} = \text{Au } \underline{\text{croisement}} \text{ des ces rues, il y a un feu.}$

À l'**intersection** des droites (D₁) et (D₂) il y a le point I. = Au **croisement** des droites (D₁) et (D₂) il y a le point I.

I est le **point d'intersection** des droites (D₁) et (D₂) = I est le **point de croisement** des droites (D₁) et (D₂).

Les droites (D₁) et (D₂) sont **sécantes** au point I = Les droites (D₁) et (D₂) se soupent au point I.



Annexe B

Tables de Pythagore brouillées

X	4	8	3	6	9	2	5	7
3								
6								
8								
5								
2								
9								
7								
4								

X	7	4	9	2	6	3	5	8
6								
3								
8								
5								
9								
4								
2								
7								