

Enrichir le lexique des élèves sourds ou malentendants

2nd degré

Adapter le langage écrit et oral

Un des enjeux de la scolarisation des élèves sourds ou malentendants est la possibilité pour eux d'évoluer de manière autonome dans la maîtrise de la langue française. Les besoins travaillés ici sont la maîtrise de la syntaxe et la connaissance et la bonne exploitation du lexique.

Difficultés lexicales des élèves sourds ou malentendants

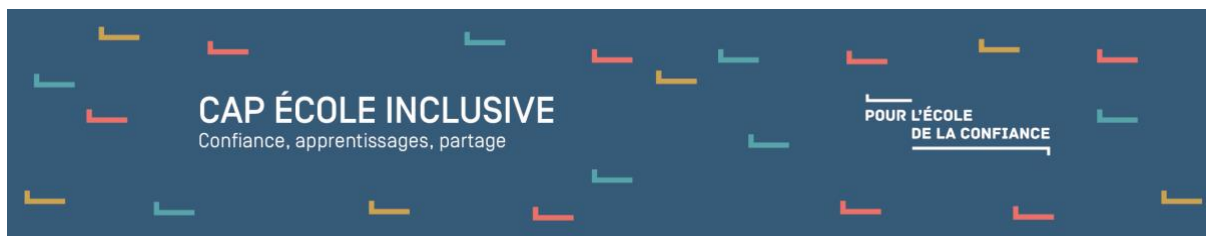
L'absence de bain de langage initial, conséquence directe de la surdité, et l'absence ou le caractère imparfait des interactions entre les enfants sourds ou malentendants et leurs parents (environ 95 % des enfants sourds sont nés dans des familles entendant) sont à l'origine de lacunes lexicales.

Les enfants dont la surdité est peu prononcée, avec un gain prothétique suffisant pour permettre un accès de qualité à l'environnement sonore et les élèves devenus sourds tardivement (après la période d'acquisition du langage) ne sont donc pas concernés par cette problématique. Pour les autres, dont la surdité est prononcée, quel que soit le mode de communication choisi, et la précocité de sa mise en place, les aménagements visant à faciliter la compréhension des énoncés travaillent à parfaire la connaissance générale du vocabulaire.

Certaines incompréhensions des élèves sourds ou malentendants peuvent être déconcertantes. En effet, à côté de termes peut-être plus logiquement méconnus car peu usités, d'autres, relevant d'un usage courant, peuvent également poser problème.

Le fait de ne pas avoir accès, ou un accès imparfait, aux divers échanges potentiels entrave les possibilités d'acquisition d'un vocabulaire varié. Plus avant, la surdité met également à mal la compréhension de certaines références culturelles.

La connaissance de l'élève permettra progressivement d'anticiper ses difficultés. Chaque cas est en effet particulier. Malgré cela, certaines constantes peuvent être relevées.



Incompréhensions de mots

L'absence de bain de langage initial entraîne une limitation du vocabulaire. Peuvent ainsi être méconnus des termes relevant du langage soutenu ou des mots peu usités. Ceux relevant de champs lexicaux spécifiques ou spécialisés, appartenant à un domaine donné, peuvent également ne pas avoir été rencontrés. Par ailleurs, des mots courants peuvent poser problème. Il convient de se référer à l'élève et à son niveau qui se révélera progressivement.

Les difficultés d'accès aux messages oraux compromettent également la connaissance de mots ou expressions nouveaux, plutôt utilisés à l'oral, mais connus de la plupart.

Confusions de sens

D'une manière générale, les personnes sourdes privilégient le sens concret d'un mot à son sens abstrait. Par ailleurs, les termes polysémiques peuvent donner lieu à des méprises. La personne sourde peut considérer soit le sens le plus usuel du mot, soit celui qu'elle a déjà rencontré.

Quels énoncés doivent être adaptés ?

Tout message, écrit ou oral, même bref, peut être source de difficultés en termes de compréhension :

- consignes ;
- textes, synthèse cours, cours ;
- correction.

Modalités d'adaptation

Un texte

Pour les masses textuelles, numéroter les lignes est important pour éviter un travail de recherche laborieux et coûteux.

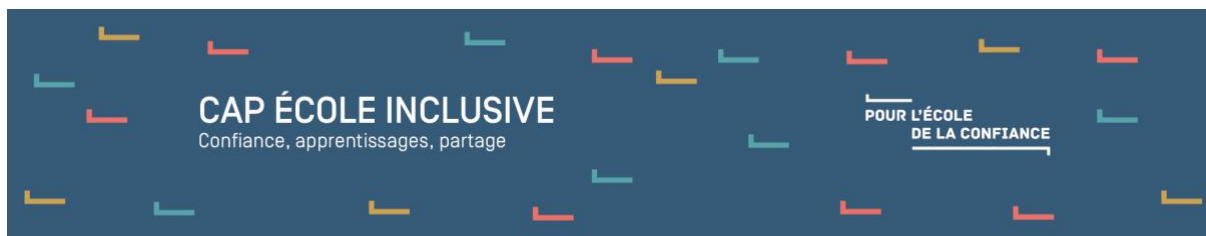
Puis, afin d'aider les élèves à comprendre les termes présents dans les énoncés (et donc les énoncés) et enrichir ainsi leur vocabulaire, la démarche à adopter peut être la suivante :

Étape 1 : discrimination

Il faut dans un premier temps identifier les mots ou expressions susceptibles de générer des difficultés de compréhension.

Étape 2 : marquage / mise au jour dans le texte

Différents procédés sont envisageables pour signifier aux élèves les mots ou groupes nominaux qui vont faire l'objet d'un éclairage. L'essentiel est ici, plus que le procédé lui-même, la constance dans le marquage. Le même code doit en effet être utilisé, et, idéalement, il devrait être identique pour tous les enseignants.



On peut par exemple écrire le lexique concerné d'une certaine couleur, le surligner, l'encadrer, le souligner, etc.

Étape 3 : éclairage

Deux éléments sont à considérer ici : comment l'éclairage va-t-il se faire et où apparaîtra-t-il dans le document ?

En regard des difficultés syntaxiques, le recours à la définition (et la recherche autonome dans le dictionnaire) est contre-productif. Il vaut mieux privilégier un synonyme courant, ou une périphrase accessible.

L'usage du dictionnaire des synonymes peut être intéressant avec les plus grands.

Pour les plus petits, on peut associer une image au mot et, pour les élèves dont les parents ont fait le choix d'une communication bilingue, au signe correspondant. La reprise dans un cahier, avec un classement thématique, est intéressante.

Concernant l'emplacement, si le texte est bref et peut-être retapé ou est directement le fait de l'enseignant, des sauts de lignes sont possibles pour écrire les synonymes sous les mots initiaux. Ils peuvent également être écrits à côté entre parenthèses.

Dans le cas de textes longs, issus de photocopies, d'œuvres littéraires ou de manuels, on peut marquer les mots et ajouter, soit sur le document, soit sur une feuille annexe, les synonymes en reprenant les lignes, voire les mots si plusieurs sont concernés sur une même ligne.

Par ailleurs, la levée des difficultés lexicales peut amener à une réécriture de l'énoncé initial, sans que celui-ci pose par ailleurs de problème de compréhension relatif à la syntaxe.

Une fois les ambiguïtés lexicales levées, et **afin de favoriser l'acquisition du vocabulaire par l'élève**, certains mots pourront prendre place dans **un cahier spécialement dévolu au lexique**. Si ce type de cahier a déjà été mis en place dans le 1^{er} degré, il est pertinent de continuer à l'utiliser. Concernant l'organisation interne, il est préférable de **privilégier une entrée thématique ou par champ sémantique** à un classement alphabétique.

Les substantifs seront notés avec un article, les verbes avec la préposition qui convient.

Exemple : Texte support pour un exercice d'application de mathématiques

Un chef de pirates disait à ses hommes : « Nous avons dérobé les pièces de tissu. Si chacun de nous en prend 6, il en restera 5. Mais si chacun de nous en veut 7, il en manquera 8. »

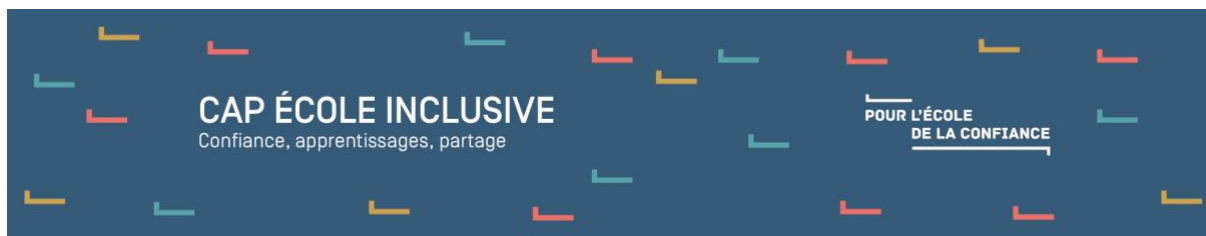
Étape 1 : discrimination

Les termes qui peuvent poser problème : « dérober » : le verbe peut ne pas être connu ; « pièces » : le premier sens qui peut logiquement venir est l'argent (pièce = pièce de monnaie) ; « hommes » : il semble préférable d'expliquer le sens particulier que le substantif prend dans ce contexte.

Enfin, les reprises pronominales pouvant également donner lieu à des incompréhensions, ou engendrer un travail supplémentaire d'association ou de reconnaissance de la part de l'élève, il serait judicieux d'indiquer que « en » reprend dans le texte le nom « pièces ».

Étape 2 : marquage

Mots écrits en bleu et en caractères gras, voir étape 3.



Étape 3 : éclairage

Un chef de pirates disait à **ses hommes** (les hommes de sa bande = les pirates) : « Nous avons **dérobé** (volé) **les pièces** (morceaux) de tissu. Si chacun de nous **en** (les morceaux de tissu) prend 6, il **en** restera 5. Mais si chacun de nous **en** veut 7, il **en** manquera 8 ».

Remarque : les 3 derniers « en » ne sont pas éclairés, le premier l'est. On peut également, selon le niveau des élèves considérés, et afin de lever toute ambiguïté potentielle, réécrire le texte et modifier sa mise en page :

Un chef de pirates disait à **ses hommes** (les hommes de sa bande = les pirates) : « Nous avons **dérobé** (volé) **les pièces** (morceaux) de tissu.

Si chacun de nous prend 6 morceaux de tissu, il restera 5 morceaux de tissu.

Mais si chacun de nous veut 7 morceaux de tissu, il manquera 8 morceaux de tissu.

Les consignes

Les procédés sont les mêmes que précédemment si la consigne est rédigée.

Il est possible, selon l'activité demandée aux élèves, de procéder à une démonstration face à la classe. Le recours au visuel facilite la compréhension. L'écrit et la démonstration peuvent se combiner.

Montrer est également envisageable directement à l'écrit.

Exemple 1

dans une petite classe, pour discriminer les consonnes et les voyelles, et pour différencier plus indirectement les tâches : entourer / encadrer / souligner / surligner, on peut donner à voir chacune des 4 tâches :

Souligner : A

Surligner : **A**

Entourer : **(A)**

Encadrer : **A**

Exemple 2

Consigne pour analyser une image fixe, ici une affiche de film.

Texte initial :

Analyser l'affiche du film [...]. Vous vous attacherez à :

- identifier les personnages représentés ;
- décrire la composition de l'affiche ainsi que le choix des couleurs.

Cet exemple permet par ailleurs de faire la différence entre les termes désignant des notions disciplinaires à connaître, et qui ne peuvent donc pas faire l'objet d'adaptations, et les autres termes qu'il convient de connaître pour étoffer son vocabulaire mais qui ne renvoient pas aux essentiels de la matière considérée. Dans le cadre de l'analyse de l'image, et du français en général, les termes qui devraient donc rester en l'état dans la consigne sont « décrire » et

« composition », les deux ayant nécessairement été vus lors de séances leur étant spécifiquement dédiées. « Composition » est toutefois étayé, mais pas de manière exhaustive.

Étape 1 : discrimination

Les termes pouvant poser problème ici sont nombreux. La levée des difficultés lexicales conduit à une réécriture du texte, même si la syntaxe n'engendre pas de difficultés.

On ne considérera pas que le verbe « analyser » est problématique dans la mesure où il s'agit d'une des tâches inhérente à la lecture de l'image et puisque, objet même de l'exercice, il a donc été explicité de différentes manières.

En revanche, le sens du verbe « attacher » dans ce contexte peut être inconnu. Le sens concret risque d'être privilégié et de donner lieu à une confusion importante.

Si le film a été vu, le verbe « identifier » ne devrait pas être source de difficultés. Si ce n'est pas le cas, il convient peut-être de l'éclairer.

Étape 2 : marquage

Le même procédé que dans le premier exemple est appliqué, les mots pouvant poser problème sont en bleu et en caractères gras. Voir le texte à l'étape 3.

Étape 3 : éclairage

Analyser l'affiche du film [...]. Vous vous **attacherez** à :

- **identifier** les personnages **représentés** ;
- décrire la **composition** de l'affiche **ainsi que** le choix des couleurs.

Compte tenu des éléments ajoutés au texte initial, il vaut mieux numéroter les lignes, reprendre sur une feuille annexe ou dans la marge les mots et les expressions s'y rapportant, et proposer en plus un texte réécrit.

Dans la marge, on aurait :

I. 1 : **attacherez à** : ferez attention à :

ou Important :

Il ne serait pas judicieux de proposer « se concentrer sur » qui pourrait poser des problèmes également.

I. 2 : **identifier** : dire qui est sur l'affiche / qui sont les personnages sur l'affiche

représentés : représentés sur l'affiche, qui sont sur l'affiche


I. 3 : **composition** : les choses (ou éléments) sur l'affiche (+ tout ce qui a été vu : plan, taille, etc.)

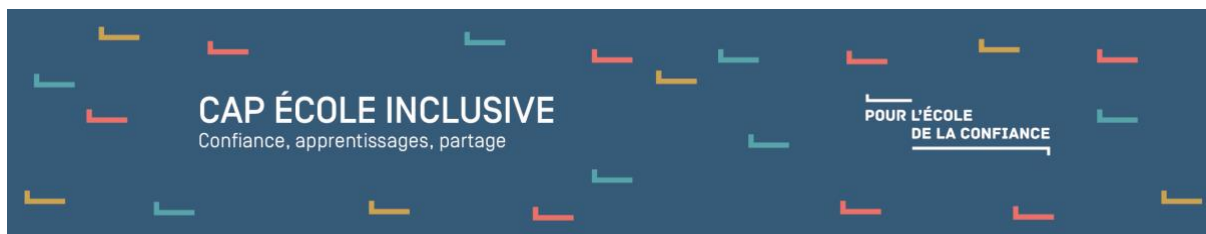
ainsi que : et

Proposition de réécriture (consigne donnée à l'élève) :

Analyser l'affiche du film [...]. Vous ferez surtout attention à :

ou

Analyser l'affiche du film [...]. Attention : 



- *Qui sont les personnages sur l'affiche ?*
- *Décrire les choses (ou les éléments) qui sont sur l'affiche et ce que vous pensez du choix des couleurs.*

ou

- *Décrire l'affiche et dites ce que vous pensez du choix des couleurs.*

Remarques

Pour la dernière phrase, on peut laisser les deux propositions coordonnées. En cas de doute, sur la réécriture, on peut faire deux phrases simples :

Décrire les choses qui sont sur l'affiche. Que pensez-vous du choix des couleurs ? (voire : Que pensez-vous des couleurs ?)

La phrase est également modifiée car la tournure « Décrire (...) choix des couleurs » pose un problème sémantique.

Le verbe « décrire », qui est à coupler ici avec le substantif « composition », fait a priori l'objet de séances spécifiques, comme cela a été dit plus haut, préexistant à l'exercice proposé. Il est supposé que les tâches qu'il implique sont connues.

Pour mettre au jour et faciliter l'appréhension et la mémorisation de ce qu'il induit dans le cadre d'une lecture d'image fixe, une fiche spécifique, couplant écrit, explicitations accessibles et illustrations peut être pensée.

Outils supplémentaires

Les ouvrages et sites dédiés au français langue étrangère (FLE) constituent un vivier de ressources intéressantes pour enrichir le vocabulaire des élèves sourds et malentendants.

Il est également possible de se référer aux sites :

- [Le point du FLE](#). Il regroupe un certain nombre d'exercices, des fiches d'activités et une page de réflexions sur les pratiques de classe.
- [Bonjour de France](#). Des enseignants y mutualisent leurs supports.