

**HAUTE ÉCOLE BRUXELLES – BRABANT**

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

**UNITÉ PÉDAGOGIQUE**

**Campus Defré**

Av. De Fré, 62 à 1180 Uccle

Année académique 2020 – 2021

**Dans un contexte d'enseignement inclusif et bilingue, français-LSFB, la langue des signes influence-t-elle de manière passive le bagage lexical des enfants entendants ?**

**TRAVAIL DE FIN D'ÉTUDE DE Marine GOETZ**

**présenté en vue de l'obtention du diplôme de Bachelier – Institutrice primaire**

PROMOTRICE : Soledad FERREIRA FERNANDEZ



**HAUTE ÉCOLE BRUXELLES – BRABANT**

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

**UNITÉ PÉDAGOGIQUE**

**Campus Defré**

Av. De Fré, 62 à 1180 Uccle

Année académique 2020 – 2021

**Dans un contexte d'enseignement inclusif et bilingue, français-LSFB, la langue des signes influence-t-elle de manière passive le bagage lexical des enfants entendants ?**

**TRAVAIL DE FIN D'ÉTUDE DE Marine GOETZ**

**présenté en vue de l'obtention du diplôme de Bachelier – Institutrice primaire**

PROMOTRICE : Soledad FERREIRA FERNANDEZ

## **PLAGIAT**

D'après le Petit Larousse illustré 2011, le plagiat consiste à « piller les œuvres d'autrui en donnant pour siennes les parties copiées ».

Le plagiat peut concerner toute œuvre, partielle ou complète, qu'elle soit écrite, orale ou illustrée (photo, tableau,...). Tous les supports peuvent être concernés par le plagiat : ouvrage, site internet, article de revue, TFE,...

« Exemples de situations de plagiat :

- Copier textuellement un passage d'un livre, d'une revue ou d'une page Web sans le mettre entre guillemets et/ou sans en mentionner la source.
- Insérer dans un travail des images, des graphiques, des données, etc. provenant de sources externes sans indiquer la provenance.
- Résumer l'idée originale d'un auteur en l'exprimant dans ses propres mots, mais en omettant d'en indiquer la source.
- Traduire partiellement ou totalement un texte sans en mentionner la provenance. (...)
- Utiliser le travail d'une autre personne et le présenter comme le sien (et ce, même si cette personne a donné son accord).
- Acheter un travail sur le Web. »

En cas de plagiat, le règlement des études stipule que « Toute fraude ou tentative de fraude à un examen, toute forme de plagiat (TFE, rapport de stage...), pourra être sanctionnée par la note de zéro pour l'activité d'enseignement proprement dite ou pour le document concerné. L'étudiant est en outre susceptible de faire l'objet d'une procédure disciplinaire »

## **REMERCIEMENTS**

Mes remerciements les plus sincères à toutes les personnes qui m'ont permis de réaliser ce travail de fin d'étude. Sans vous, ce travail n'aurait pas pu voir le jour, ou du moins il ne serait pas ce qu'il est aujourd'hui.

Je remercie en particulier ma promotrice d'avoir accepté de m'encadrer dans cet univers inconnu qu'était pour elle la LSF, pour avoir passé de nombreuses heures à commenter ce travail, pour avoir été là pour me rassurer dans les moments de doute, pour avoir été présente en tant que promotrice, en tant que didacticienne du français mais également en tant que personne !

Je remercie également mon entourage pour leur relecture ainsi que pour le soutien moral qu'ils m'ont apporté.

Enfin, je remercie toutes les personnes ayant permis la réalisation de ce mémoire.

À tous et à toutes, un grand merci !

# Table des matières

<b>Introduction</b> .....	<b>1</b>
<b>1. Enseignement inclusif et bilingue français – langue des signes</b> .....	<b>4</b>
1.1. Inclusion – Intégration – Ségrégation.....	5
1.2. Langue .....	7
1.2.1. Le vocabulaire et le lexique.....	9
1.2.2. Langue française et apprentissages.....	14
1.2.3. Langue des signes .....	15
1.3. Le bilinguisme .....	18
<b>2. Recherches antérieures sur l’influence de la langue des signes chez des enfants entendants</b> .....	<b>22</b>
<b>3. Méthodologie</b> .....	<b>30</b>
3.1. Identification de l’échantillon .....	30
3.1.1. Variables sociales .....	30
3.1.1.1. Milieu socio-économique.....	30
3.1.1.2. Culture.....	35
3.2. Présentation du dispositif envisagé .....	35
3.2.1. Évaluation du milieu socio-économique.....	35
3.2.2. Questionnaire de vocabulaire auprès de deux écoles spécifiques .....	35
3.2.3. Expérimentation supplémentaire du vocabulaire en stage .....	36
3.3. Outils d’analyse de données .....	37
3.4. Identification du type de recherche menée .....	38
<b>4. Résultats</b> .....	<b>39</b>
4.1. Questionnaire de vocabulaire auprès de deux écoles spécifiques .....	39
4.2. Expérimentation de vocabulaire en stage .....	39
<b>5. Discussion</b> .....	<b>48</b>
5.1. Hypothèse initiale et résultats .....	48
5.2. Liens avec les études antérieures .....	48
5.3. Limites et biais de l’étude .....	49
<b>Conclusion</b> .....	<b>51</b>
<b>Bibliographie</b> .....	<b>53</b>
<b>Annexes</b> .....	<b>57</b>
Annexe I : questionnaire relatif au milieu socio-économique et à la culture .....	57
Annexe II : questionnaire de vocabulaire auprès des deux écoles spécifiques.....	60
Annexe III : listes des mots appris lors du stage (définitions, illustrations et récits).....	63
Annexe IV : évaluations semaine 1 .....	67
Annexe V : évaluations semaine 2 .....	69

Annexe VI : évaluations semaine 3 .....	71
Annexe VII : évaluations semaine 4 .....	73

## Introduction

Il n'existe en Belgique qu'une seule école d'inclusion bilingue français-langue des signes. (GHESQUIÈRE et MEURANT, 2018 : 9). Pourtant, d'après la FFSB (Fédération Francophone des Sourds de Belgique), près d'un dixième de la population belge serait sourde<sup>1</sup>. Ces chiffres traduisent donc la réalité de nombreux enfants sourds placés dans l'enseignement spécialisé. Augmenter l'inclusion scolaire pour les sourds serait donc un projet intéressant compte tenu du nombre de sourds présents en Belgique.

De plus, indépendamment du nombre de sourds, la législation belge encourage l'inclusion scolaire afin que tous les élèves, peu importe leur profil, puissent bénéficier d'un enseignement égal. En effet, le Pacte pour un Enseignement d'Excellence (2016 : 16) prône et soutient l'inclusion et l'intégration d'enfants présentant des besoins spécifiques, dans la mesure où les aménagements restent raisonnables. Dans cette optique, le Pacte pour un Enseignement d'Excellence recommande la diminution d'élèves placés dans l'enseignement spécialisé afin qu'ils puissent suivre un enseignement ordinaire et y trouver leur place.

Cette mesure est liée à l'un des enjeux majeurs du Pacte pour un Enseignement d'Excellence (2016 : 212) qui est la lutte contre la ségrégation. Notre système scolaire ségrège énormément les enfants que ce soit sur la base de leurs résultats, de leur milieu socioéconomique ou de leur déficience auditive dans ce cas-ci. Ceci engendre et crée un fossé entre les différentes écoles. Le but du Pacte pour un Enseignement d'Excellence est d'abolir ces inégalités afin que chacun dispose de chances égales pour pouvoir s'émanciper.

Mais le Pacte pour un Enseignement d'Excellence (2016 : 212), propre à l'enseignement belge, n'est pas le seul à soutenir une substitution des écoles ségrégationnistes par des écoles inclusives. De fait, au niveau mondial, l'UNESCO adopte la même position afin d'« assurer une éducation inclusive, équitable et de qualité et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous » d'ici 2030. L'UNESCO défend l'importance du droit à l'éducation pour chacun afin de maintenir une paix durable. L'objectif est donc de lutter contre toutes les discriminations au sein de l'enseignement et de respecter l'enseignement en fonction des besoins des enfants. (UNESCO, 2016 : 7-9)

Ainsi, dans notre monde « audiocentriste » où les chances de réussir dans la vie sont, pour un entendant, supérieures à celles d'un sourd, il paraît crucial d'augmenter l'enseignement inclusif pour les sourds afin qu'ils puissent bénéficier de chances égales. (GAUCHER, 2005 : 163)

Cet enseignement inclusif permet donc d'offrir un enseignement égalitaire pour les sourds. Mais qu'en est-il pour les entendants ? Quels bénéfices obtiennent-ils d'un enseignement inclusif bilingue en français et en langue des signes avec des sourds ? Celui-ci risque-t-il d'entraver leur maîtrise du français ?

Tant le Décret Mission que le Pacte pour un Enseignement d'Excellence soulignent l'importance de la langue française au sein des apprentissages. Le Décret Mission (2018 : 9) en son article 16 §3 nous livre que : « les socles de compétences accordent la priorité à l'apprentissage de la lecture centrée sur la maîtrise du sens. » L'accès au sens est donc central pour la maîtrise du français.

---

<sup>1</sup> <http://www.ffsb.be/mais-combien-y-a-t-il-de-personnes-sourdes-et-malentendantes-en-belgique/> (19/04/20)

Par ailleurs, le Pacte pour un Enseignement d'Excellence (2016 : 40) insiste sur l'importance de travailler le français de manière transversale dans les autres cours et pas uniquement au cours de français.

La langue des signes pourrait alors apparaître comme un outil pour la maîtrise du sens et comme une manière de travailler le français de façon transversale. Mais cela ne présente-t-il pas un risque pour les jeunes enfants et leur développement du langage ?

Plusieurs études montrent que, dans des cas de bilinguisme, les enfants évoluent rapidement dans les deux langues (CAPIRCI et al. citent CAPIRCI, MONTANARI, et VOLTERRA, 1998 ; GRIFFITH, 1985 ; ORLANSKY et BONVILLIAN, 1985 ; PRINZ et PRINZ, 1981).

De plus, Wilson et Hoyer (DANIELS cite WILSON et HOYER, 1985) pointent les avantages d'utiliser la langue des signes comme technique multisensorielle pour renforcer le vocabulaire chez des enfants entendants de première et deuxième primaires.

Les études de Hoemann (1978) et Hoemann et Koenig (1990) montrent que les langues sont stockées dans des espaces différents du cerveau. Les jeunes enfants qui apprennent la langue des signes l'emmagasinent dans une autre aire cérébrale que leur langue orale. Les ressources cognitives nécessaires sont mobilisées depuis deux zones cérébrales distinctes. (DANIELS cite HOEMANN, 1978 ; KOENIG 1990)

Dans la même lignée, DANIELS (1992) démontre que des cours de langue des signes proposés à des enfants de maternelle ont permis d'enrichir leur vocabulaire grâce à l'ajout de la langue visuo-gestuelle qu'est la langue des signes.

La plupart de ces études ont été réalisées aux États-Unis qui possèdent leur propre langue des signes, l'ASL (American Sign Language) et leur propre langue orale, l'anglais.

Ainsi, serait-il envisageable d'obtenir des résultats similaires si nous réalisions une étude semblable en Fédération Wallonie-Bruxelles ? Quels bénéfices de jeunes enfants entendants pourraient-ils tirer d'un enseignement inclusif et bilingue, français-langue des signes, pour l'apprentissage de la langue française ?

L'hypothèse proposée dans cette recherche est la suivante : l'apprentissage de la langue des signes auprès d'enfants entendants permettrait une meilleure rétention du vocabulaire. Ceci grâce à :

- 1) la possibilité de rétention orale et signée ;
- 2) une meilleure compréhension du français tant orale qu'écrite par l'appui de signes parfois plus évocateurs qu'une entité orale ;
- 3) la capacité de représentation développée par l'exercice de la pratique de la langue des signes.

Pour vérifier notre hypothèse, nous allons réaliser un questionnaire de vocabulaire qui permettra d'évaluer la compréhension de vocabulaire.

Cette activité sera proposée à deux classes de deuxième primaire suivant le même cursus scolaire (à l'exception de l'utilisation de la langue des signes) et provenant de la même ville. Une classe sera issue de l'enseignement monolingue tandis que la seconde sera issue de l'enseignement inclusif bilingue français-langue des signes.

Il conviendra donc par la suite de comparer les résultats des deux classes aux tests afin d'identifier si l'apprentissage de la langue des signes est bel et bien un outil dans l'apprentissage de la langue française.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons dû nous limiter à l'apprentissage du français bien que la langue des signes puisse influencer d'autres apprentissages tels que les mathématiques, la géographie... Ce choix a été fait parce que la langue française est la langue de scolarisation en Fédération Wallonie-Bruxelles et par conséquent, un support aux autres apprentissages. De même, afin de ne pas nous retrouver avec un trop grand échantillon, nous avons décidé de cibler un public jeune mais ayant déjà des bases en lecture d'où notre choix pour une deuxième année primaire. Cependant, ces choix restreignent fortement notre recherche et ne sont pas représentatifs de toutes les années d'enseignement bilingue français-langue des signes.

De plus, la Belgique ne disposant que d'une seule école inclusive bilingue français – langue des signes, notre échantillon ne nous permet pas d'effectuer nos recherches dans d'autres écoles inclusives. Suite à de nombreux facteurs dont le coronavirus et le nombre de sollicitations reçues par cette école unique en son genre dans notre pays, nous n'avons pas pu réaliser nos tests à l'école en question. Nous évoquerons toutefois la manière dont nous aurions procédé si nous avions eu la possibilité de les réaliser afin que le lecteur puisse avoir une idée de notre projet.

Nous commencerons par expliquer les particularités de cet enseignement ainsi que l'influence du bilinguisme. Ensuite, nous exposerons les recherches existantes en lien avec notre recherche. Sur la base de l'une d'entre elles, nous vous expliquerons la manière dont nous avons envisagé notre dispositif ainsi que l'échantillon que nous avons sélectionné. Enfin, nous vous ferons part de nos résultats.

## 1. Enseignement inclusif et bilingue français – langue des signes

Pour rédiger notre revue de la littérature, nous sommes partie de notre question de recherche :

*Dans un contexte d'enseignement inclusif et bilingue, français-LSFB, la langue des signes influence-t-elle de manière passive le bagage lexical des enfants entendants ?*

Avant de nous intéresser à chaque composante de notre question, nous vous proposons de planter le décor en découvrant ce qu'est l'enseignement inclusif et bilingue français – langue des signes.

Un enseignement inclusif et bilingue français – langue des signes est un enseignement dispensé en deux langues, le français et la langue des signes. Les classes y sont composées d'élèves sourds et d'élèves entendants. Le caractère de l'inclusion offre une vision égalitaire de chaque élève. Les élèves ne sont donc pas vus selon leur déficience ou leurs difficultés. (GHESQUIÈRE et MEURANT, 2018 : 9-12 ; 32-33)

Cette vision du Sourd, perçu non sur sa déficience auditive mais sur son identité, est très récente et encore beaucoup d'entendants perçoivent les Sourds d'un point de vue pathologique. Cette vision donne naissance à de nombreux préjugés tels que la corrélation de la déficience auditive à l'intelligence. En remontant dans le temps, cette mentalité se retrouve déjà durant l'Antiquité auprès de grands philosophes. En effet, pour Platon quelqu'un qui ne parlait pas ne pouvait pas raisonner. Il utilisait le mot « logos » qui signifie à la fois « parole » et « raison ». Pour son disciple Aristote, l'instruction n'est possible qu'en possédant un langage (dans le sens oral). Les sourds sont donc par conséquent inéducables d'après Aristote. Ce philosophe a eu une forte influence sur la pensée occidentale. Ceci explique en partie cette vision des sourds perçus comme des êtres démunis de toute intelligence. (MOODY et al., 1998 : 17)

De nos jours, cette vision évolue doucement et cela a donné naissance à la seule école inclusive et bilingue en français et en LSFB en Belgique. Elle se situe à Namur. L'enseignement est bilingue pour les élèves malentendants et sourds qui sont évalués à la fois sur leurs capacités en langue des signes et en français. Par exemple, pour une leçon de mathématique, les élèves entendants ne sont pas évalués sur leurs connaissances en LSFB mais uniquement en français. Cependant, les élèves entendants restent témoins de cet enseignement en LSFB. (GHESQUIÈRE et MEURANT, 2018 : 245)

D'autres avantages de ce type d'inclusion profitent également aux entendants contrairement aux écoles uniquement réservées aux sourds (par exemple, un enfant entendant ne tirera aucun bénéfice d'être placé dans une école comme l'IRSA).

Antia et Metz pointent différents avantages dont bénéficient les enfants entendants dans un enseignement inclusif et bilingue en langue des signes :

- 1) « le développement de l'empathie ;
  - 2) l'ouverture à la question de besoins spécifiques et à la diversité ;
  - 3) la capacité à considérer les personnes pour leurs compétences, au-delà des différences. »
- (GHESQUIÈRE et MEURANT cite ANTIA et METZ, 2014)

Nous pouvons retenir un dernier avantage qui profite tant aux élèves signants qu'aux élèves entendants qu'à n'importe quel apprenant de n'importe quelle langue : la « prise de distance de Soi » et la « découverte de l'Autre ». En effet, apprendre une langue différente de la nôtre demande de s'affranchir de nos habitudes langagières. Comme le dit Byram, c'est « devenir autre tout en restant soi ». (DELAMOTTE-LEGRAND et SABRIA cite BYRAM, 1992)

L'apprentissage d'une langue offre donc un bénéfice linguistique mais également culturel et identitaire. (DELAMOTTE-LEGRAND et SABRIA, 2010 : 432)

Ces informations nous permettent d'apprendre que les Sourds sont éducatibles contrairement aux préjugés nés dans l'Antiquité. En effet, une école de Namur, qui permet aux entendants et aux sourds de suivre un enseignement inclusif, en est un bel exemple.

Ceci nous amène à nous interroger plus profondément sur le caractère inclusif d'une école. Que se cache-t-il derrière l'inclusion ? Est-elle identique à l'intégration ? Quels sont ses rapports avec la ségrégation ?

### **1.1. Inclusion – Intégration – Ségrégation**

L'« école inclusive », l'« éducation inclusive » et l'« inclusion scolaire » sont des expressions reprenant le concept d'*inclusion*. Celui-ci est défini par de multiples institutions ou personnes.

Pour le Petit Robert de la langue française (ROBERT, 2016 : 1301), l'inclusion est une « relation entre deux classes, entre deux ensembles, dont l'un est inclus dans l'autre. »

Le Pacte pour un Enseignement d'excellence présente quant à lui l'école inclusive comme « permettant à un élève à besoins spécifiques de poursuivre sa scolarité dans l'enseignement ordinaire moyennant la mise en place d'aménagements raisonnables d'ordre matériel, pédagogique et/ou organisationnel. » (FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, 2016 : 16) Ainsi, l'inclusion nécessite un travail sur les représentations que chacun se fait des personnes à besoins spécifiques tant au niveau de sa place dans l'enseignement que de sa place au sein de la société. (FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, 2016 : 244)

Pour l'Unesco (2016 : 7), l'éducation inclusive signifie que tous les enfants, quels qu'ils soient, peuvent apprendre ensemble dans la même école. Cela implique de tendre la main à tous les apprenants et d'éliminer tous les obstacles qui pourraient limiter leur participation et leurs résultats.

Philippe Tremblay (2015 : 51) définit l'inclusion scolaire comme une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques permettant à tous les élèves d'apprendre et de pleinement participer à la vie de l'école.

Ainsi, à travers tous ces points de vue, il ressort que l'école inclusive représente une école qui prend en compte les besoins et les obstacles de chacun et non pas uniquement des élèves à besoins spécifiques.

#### ***Différence entre intégration et inclusion***

Au concept d'inclusion est souvent associé celui d'intégration. Selon le Petit Robert de la langue française (ROBERT, 2016 : 1348), l'intégration est une « opération par laquelle un individu ou un groupe s'incorpore à une collectivité, à un milieu (opposé à ségrégation). »

L'intégration fait partiellement partie de l'école inclusive. En effet, l'intégration peut, dans certains cas, produire l'effet inverse de celui recherché. Si une intégration échoue, l'élève doit retourner dans l'enseignement spécialisé. (FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, 2016 : 239)

Les termes *intégration* et *inclusion* sont souvent confondus. Il convient donc de les différencier pour saisir les particularités de chacun.

Le concept d'intégration est né dans les années 1960 et 1970 tandis que le concept d'inclusion est arrivé plus tard dans les années 1990. (FORTIER, 2016 : 22)

Figure 1 - Différences entre l'intégration et l'inclusion

	INTEGRATION	INCLUSION
<b>But</b>	Proposer un enseignement adapté aux besoins des élèves	
<b>Place de l'élève dans le milieu scolaire</b>	L'enfant nécessitant des besoins spécifiques est intégré dans une classe ordinaire. Sa place n'est garantie que s'il s'adapte à cet environnement.	L'enfant nécessitant des besoins spécifiques est inclus dans une classe où les autres élèves ont également des besoins durant leur apprentissage. Il fait partie de la classe au même titre que les autres élèves.
<b>Représentation de l'élève</b>	L'enfant est identifié comme un enfant à difficultés (élève différent).	L'enfant est un enfant comme les autres. Il n'y a pas de catégorisation d'élèves.
<b>Situation de l'élève en difficulté</b>	L'enfant bénéficie de ressources et de services particuliers individuels pour contrer ses difficultés.	L'enfant qui a besoin de services particuliers en obtient en classe avec ses camarades afin qu'ils puissent également en bénéficier.
<b>Finalité</b>	L'élève s'intègre dans la classe grâce au soutien qui lui est offert. S'il ne s'intègre pas ou que ses résultats ne sont pas satisfaisants, il doit retourner dans l'enseignement spécialisé.	Aider les élèves dans leurs apprentissages sans qu'ils ne se sentent différents des autres.

(FORTIER, 2016 : 22-23)

### **Point commun**

Aux concepts d'intégration et d'inclusion s'oppose celui de ségrégation. L'étymologie du mot *ségrégation* est en étroite relation avec sa signification. Ségrégation vient du mot latin *segregare* qui signifie « séparer du troupeau ». Le Petit Robert de la langue française le définit comme une « action de mettre à part ; le fait de séparer (en parlant d'éléments d'une masse ou d'un groupe). » (ROBERT, 2016 : 2340)

Cette mise à l'écart, souvent subie par les autres, peut prendre de multiples formes : la ségrégation selon le sexe, la ségrégation ethnique, la ségrégation académique (exemple : constitution de classes sans personnes sourdes), la ségrégation sociale. (MERLE, 2012 : 5)

Cependant, même en programme d'inclusion scolaire, l'inclusion n'est pas toujours réalisable à 100% au sein des apprentissages suite aux besoins différents des élèves. Par exemple, le cours de français, à l'école Sainte-Marie<sup>2</sup>, est donné hors inclusion. Les besoins des enfants sont différents ce qui explique ce choix. Un des grands facteurs est que l'enfant entendant a emmagasiné, préalablement, une grande quantité d'informations entendues en grandissant : lorsque son père a appelé la banque, à la radio, au journal télévisé...

<sup>2</sup> Il s'agit de l'unique école de Belgique proposant un enseignement inclusif et bilingue en français et en langue des signes (de la maternelle aux secondaires).

Grâce à cela, il a pu découvrir de nombreuses choses. Un enfant sourd ou malentendant n'a pas eu accès à ce type d'informations. Les enfants entendants arrivent donc à l'école avec un avantage que les enfants malentendants et sourds doivent rattraper.

C'est pourquoi dans les classes maternelles, les institutrices vont prendre du temps avec ces élèves pour nommer ce qu'ils font. Un enfant entendant, en cuisinant avec son père, aura entendu dire qu'il doit prendre le chocolat, le faire fondre pour qu'il devienne liquide, le mélanger avec la farine... Les institutrices vont décrire les actions des enfants malentendants et sourds qui n'ont pas eu toutes ces informations à la maison afin qu'ils puissent rattraper leur retard vis-à-vis des élèves entendants. (GHESQUIÈRE et MEURANT, 2018 : 95)

Ceci nous aide à comprendre le choix de l'enseignement inclusif pour l'enseignement bilingue, français-langue des signes : il laisse à tous les enfants l'opportunité de bénéficier des apprentissages donnés dans chaque langue, que ce soit en langue des signes ou en français. L'autre n'est pas exclu en raison de sa langue mais au contraire, il est inclus et sa différence, sa langue, est une richesse que chacun peut découvrir.

## 1.2. Langue

### **Définition : langue**

Une langue peut être définie de plusieurs manières :

*Langage parlé ou écrit, spécial à certaines matières, à certains milieux, à certaines époques ; aspect que peut prendre une langue donnée. (ROBERT, 2016 : 1428)*

*Système d'expression potentiel opposé au discours, à la parole qui en est la réalisation. (ROBERT, 2016 : 1428)*

*Système de signes vocaux et/ou graphiques, conventionnels, utilisé par un groupe d'individus pour l'expression du mental et la communication<sup>3</sup>.*

*La langue est un langage commun à un groupe social, à une communauté linguistique. C'est le moyen de mise en œuvre du langage, cette faculté d'expression et de communication verbale entre les hommes. (SIOUFFI et VAN RAEMDONCK, 2012 : 76)*

Une langue est donc caractérisée par l'époque dans laquelle elle s'inscrit (cf. ROBERT) ainsi que par la communauté au sein de laquelle elle évolue. (cf. ROBERT, TLFi, SIOUFFI et VAN RAEMDONCK) Ce code (cf. TLFi, SIOUFFI et VAN RAEMDONCK) offrant la communication et l'expression entre différents individus est utilisé à l'oral comme à l'écrit. (cf. ROBERT, TLFi) La langue ne se restreint donc pas à des propos tenus (le discours) ou à un élément du langage articulé (parole)

Pour résumer, une langue est un système d'expression composé d'un ensemble de signes codifiés qui varient en fonction des époques et des lieux géographiques.

---

<sup>3</sup> <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/saveregass.exe?41;s=484680285;r=1;>

## **Origine d'une langue**

Une langue naît au sein d'une communauté dont les membres ressentent le besoin fondamental de communiquer. Il n'y a donc pas de créateur unique d'une langue. Tout comme Robert, Siouffi, le TLFi et Van Raemdonck, Moody (1998 : 11) souligne le lien intrinsèque entre l'histoire d'une langue et l'histoire de sa communauté.

Les langues des signes sont nées comme les langues vocales du besoin de communication. Il correspond au point de départ de la naissance des sociétés humaines et de la nature de l'homme. La communication est donc une caractéristique anthropologique commune à toutes les langues. (DELAMOTTE-LEGRAND et SABRIA, 2010 : 431)

## **Langue et culture**

*Les structures de la langue orientent la lecture du monde et conditionnent pour partie non seulement les formes de la perception, mais aussi celles du raisonnement et de la conceptualisation.* (Théorisation de SAPIR 1949 et WHORF 1956 cité par COSTE)

Notre langue modèle notre vision du monde. Ainsi, elle influence notre pédagogie ainsi que la manière dont l'enseignant construira ses leçons étant donné que la langue est un élément culturel. Selon la nationalité de l'enseignant, le cheminement emprunté pour expliquer un concept variera. Par exemple, l'enseignant bilingue de Sainte-Marie devra utiliser la LSFB ou le français selon les avantages que cette langue apporte pour découvrir un concept. (GHESQUIERE et MEURANT, 2018 : 84)

Certains concepts comme la différence entre le périmètre et l'aire, l'hémisphère nord et sud, la distinction entre l'angle droit, obtus, aigu sont plus faciles à apprendre en LSFB qu'en français grâce à l'iconicité<sup>4</sup> de cette langue gestuelle. Mais, à l'inverse des concepts comme « plus grand que » sont plus faciles à apprendre en français. Peu importe, la situation, le français utilisera l'expression « plus grand que ». A l'inverse en LSFB, un signe différent sera utilisé pour exprimer cette notion selon la situation. (GHESQUIERE et MEURANT, 2018 : 83)

Le français dispose davantage d'hyperonymes que la LSFB. Par exemple, en français, lorsque l'on parle de fourchettes, de couteaux, de cuillères, il s'agit de couverts. En LSFB, le mot « couverts » n'a pas d'équivalent. Quelle que soit la langue un concept ne possède pas toujours d'équivalent dans une autre langue. (GHESQUIERE et MEURANT, 2018 : 84)

La langue occupe une place très importante au sein des apprentissages. Chaque enfant dispose « d'outils intellectuels ». Le rôle de l'enseignant est de conscientiser l'enfant qu'il en dispose et de l'aider à s'en servir. Un de ces outils est la langue car elle « sert à la fois à encoder la réalité, à la transformer et à la communiquer » grâce au vocabulaire propre à chaque individu. (GILABERT, 1989 : 7-8)

À travers les différents savoirs exposés, nous avons montré qu'une langue est un système d'expression composé d'un ensemble de signes codifiés qui varient en fonction des époques et des lieux géographiques.

---

<sup>4</sup> L'iconicité en langue des signes concerne les signes qui donnent à voir la réalité sous une visée illustrative. Par exemple, pour signer l'action de conduire dans une voiture, le signeur se représentera comme s'il était lui-même en train de conduire une voiture sur le moment même en tenant un volant fictif avec ses mains et en effectuant les gestes de conduites au volant. (SALLANDRE, 2001 : 2)

Elle naît d'un besoin de communication omniprésent chez l'homme et est teintée de la culture de laquelle elle est née. Cela nous permet de comprendre l'intérêt de découvrir une langue différente de la nôtre : cela nous ouvre à une autre culture.

Notre recherche s'intéresse à savoir si l'apprentissage de la langue des signes permet l'amélioration de la compréhension du français. Autrement dit, la culture Sourde transmise à travers la langue des signes permet-elle une amélioration du vocabulaire en français ?

Avant de chercher des pistes de réponses, nous devons nous intéresser à ce que représente le vocabulaire. À quoi sert-il ? Qu'est-ce qui le différencie du lexique ? Comment l'apprenons-nous ? Comment le retenons-nous ? Quelles compétences se cachent derrière cet apprentissage ?

### **1.2.1. Le vocabulaire et le lexique**

Pour Goose (2015 : 5), « bien connaître le français, c'est avant tout être capable de comprendre les messages d'autrui et de se faire comprendre de lui. » En d'autres mots, bien connaître le français, c'est être capable de créer du sens à partir du message d'autrui et de créer du sens auprès d'autrui. La maîtrise du sens du français est en effet reprise dans les *Socles des compétences* car elle donne accès à la compréhension générale des apprentissages. (FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, 2013 : 7-9)

Pour maîtriser le sens, il est nécessaire de maîtriser le lexique d'une langue. Simard (1994 : 33) distingue le lexique et le vocabulaire en les définissant de manière suivante :

- le lexique est un « ensemble de mots d'une langue » ;
- le vocabulaire est « l'ensemble des mots employés par un sujet donné. »

Le vocabulaire d'un enfant lui permet donc de trouver du sens au sein de ses apprentissages. Cependant, le vocabulaire d'un enfant n'est pas identique à celui d'un autre enfant. Ainsi, le vocabulaire est un facteur de différenciation qui a un impact sur les apprentissages. (VIGNER, 1993 : 203)

Dans le cadre de notre recherche, nous nous concentrerons donc sur l'apprentissage du lexique. Autrement dit, il s'agit pour nous d'évaluer la rétention de mots non connus par les enfants. Autrement dit, il s'agit d'évaluer la rétention des nouveaux mots afin d'identifier si ces derniers peuvent intégrer le vocabulaire de l'enfant.

À travers une étude sur l'« Enseignement et apprentissage du lexique à l'école primaire et au collège » menée par l'équipe de recherche de l'INRP, des enseignants ont été invités à fournir un relevé de leurs activités lexicales. De manière générale, au sein des relevés, les enseignants déclarent souvent que le vocabulaire des enfants est pauvre. Pourtant en observant les relevés, peu de moments de travail sont consacrés au vocabulaire. Lors des entretiens pour discuter de leur relevé, les enseignants avaient en effet du mal à pointer des activités d'apprentissage de vocabulaire qui n'étaient pas incidentes. (DREYFUS, 2004 : 3)

La même constatation est effectuée par Simard (1994 : 28) : de nombreux enseignants témoignent que le lexique « reste une composante linguistique relativement déficiente chez les jeunes. » Pourtant, l'enseignement du lexique est pauvre au sein des pratiques enseignantes de la didactique du français langue maternelle. Il occupe une très petite place comparée à la grammaire qui est bien plus présente par exemple. (SIMARD, 1994 : 28)

Une raison qui pourrait expliquer la faible présence de l'apprentissage du lexique au sein de la didactique de français langue première serait le peu de publications et de recherches effectuées à ce sujet. (DREYFUS, 2004 : 3) En effet, dans le corpus suivant composé de revues de didactique de français langue première, *Repères*, *Pratiques*, *Le français aujourd'hui*, *Lidil*, *Enjeux* les publications concernant le lexique sont peu nombreuses (entre 1984 et 2011). (NONNON, 2012 : 33)

### ***L'apprentissage du lexique***

Deux démarches s'opposent dans l'enseignement du lexique.

1. L'apprentissage incident : porte sur des activités qualifiées de « décrochées » car elles ne portent pas sur l'apprentissage du lexique. Il s'agit d'autres activités dont l'objectif ne concerne pas l'apprentissage du lexique et au sein desquelles interviennent des problèmes lexicaux qui sont alors traités sur le moment même pour permettre la progression de l'activité initiale. (DREYFUS, 2004 : 3 ; GROSSMANN, 2011 : 164-165 ; SIMARD, 1994 : 32)
2. L'apprentissage explicite : porte sur des activités qualifiées d'activités intégrées car elles sont spécifiques, structurées par rapport à « l'appropriation de notions métalexicales ». Par exemple, pour préparer son exposé, l'élève utilisera un champ lexical en rapport avec son sujet, pour écrire un récit de science-fiction, l'enseignant expliquera que la création de néologismes permettra d'offrir un aspect futuriste... (GROSSMANN, 2011 : 164-165 ; SIMARD, 1994 : 32)

L'enseignement du lexique est souvent un hasard et l'idéal serait qu'il ne soit pas uniquement un apprentissage incident. (PICOCHÉ, 1993 : 11)

Sur le plan lexical, deux catégories de vocabulaire peuvent se distinguer.

1. Le vocabulaire passif : il concerne le champ de la compréhension. Il s'agit du vocabulaire compris en contexte et dont les personnes ont une connaissance approximative. Nous possédons tous plus de vocabulaire passif qu'actif.
2. Le vocabulaire actif : il concerne le champ de la production. Il s'agit du vocabulaire utilisé et produit par le locuteur dans ses discours écrits et oraux. (SIMARD, 1994 : 29)

### ***La compétence lexicale***

Une personne qui a beaucoup d'aisance à parler est souvent qualifiée comme ayant un « bon vocabulaire ». Or, la compétence lexicale ne se réduit pas qu'à l'apport quantitatif de vocabulaire. (SIMARD, 1994 : 28)

En effet, l'enseignement du vocabulaire peut être quantitatif ou qualitatif. Selon l'une ou l'autre orientation, le travail en classe sera différent. (SIMARD, 1994 : 30)

- Orientation quantitative : le but est d'augmenter la quantité de vocabulaire (passif et actif) du sujet. Il s'agit de ce qui est traditionnellement effectué dans les écoles. Par exemple, des activités lexicales qui sont souvent coordonnées aux activités orthographiques et qui visent l'accroissement du stock lexical. (DREYFUS, 2004 ; 5 ; GROSSMANN, 2011 ; 164-165 ; SIMARD, 1994 : 30)

- Orientation qualitative : le but est de montrer les régularités et les mécanismes de fonctionnement du lexique pour permettre à l'élève une meilleure structuration de son vocabulaire. Il s'agit, par exemple, d'affiner le sens d'unités lexicales en étant capable de discriminer des mots proches en forme et sens (« simuler/dissimuler »), d'être capable de les utiliser dans un discours avec leurs co-occurents. (GROSSMANN, 2011 : 164-165 ; SIMARD, 1994 : 28, 30)

Dans les deux orientations, plusieurs contenus apparaissent : des contenus culturels et des contenus linguistiques. (SIMARD, 1994 : 30)

- Contenus linguistiques : la dénomination, la formation des mots (dérivation, compositions, familles lexicales), les traits de signification, la polysémie, la synonymie et l'antonymie, l'hyponymie et l'analogie. (SIMARD, 1994 : 30)
- Contenus culturels : intérêts portés aux patois et à leurs origines, et, à des questions socio-historiques ou anthropologiques vis-à-vis du lexique (ex. féminisation des mots). (SIMARD, 1994 : 30-31)

La compétence lexicale, qu'elle soit davantage axée vers une orientation quantitative ou qualitative, qu'elle soit composée de contenus linguistiques ou culturels, laisse place à un débat : s'agit-il d'une compétence transversale ou d'une compétence fondamentale ? (VIGNER, 1993 ; 191)

Les conséquences de ce débat mènent les enseignants à pratiquer des activités non programmées sur le lexique, autrement dit des activités décrochées (apprentissage incident). (VIGNER 1993 ; 192)

### **La mémorisation de vocabulaire**

Apprendre du vocabulaire ne se réduit pas à associer un signe à un objet et à accumuler des étiquettes. Retenir une liste de vocabulaire est donc un outil relativement inefficace. Il s'agit de construire du sens derrière un mot et donc de passer par un procédé de conceptualisation. (SIMARD, 1994 ; 29)

*L'apprenant crée une signification en abstrayant de la réalité un ensemble de traits devant former la définition du mot. En forgeant sa conception d'un mot, il est souvent amené à réorganiser tout un réseau lexical et à modifier la compréhension qu'il avait d'autres unités de son vocabulaire. Ainsi le petit enfant qui nommait chien tout animal poilu restreindra le champ d'application de chien lorsqu'il constatera que certains animaux à poil sont appelés aussi des chats. Dans l'enseignement, on ne semble pas toujours tenir assez compte de ce travail de conceptualisation à l'œuvre dans l'acquisition du lexique. (SIMARD, 1994 ; 29)*

À cette conceptualisation, se joint la répétition du mot qui est nécessaire pour mémoriser ce dernier. L'apprenant doit pouvoir rencontrer et employer le mot dans des contextes différents à de multiples reprises. (SIMARD, 1994 ; 29)

Cette répétition ne doit pas s'effectuer uniquement à l'oral, l'écrit est un allié indispensable. En effet, les activités lexicales sont souvent effectuées à l'oral sans laisser de traces écrites ce qui peut amener à un oubli de cet apprentissage. (DREYFUS, 2004 ; 4)

Cette idée de va-et-vient (décontextualisation, recontextualisation) amenant à la généralisation se retrouve chez Giasson.

Bien qu'il n'existe pas une seule façon pour enseigner le vocabulaire, cette décontextualisation-recontextualisation est un élément essentiel à l'apprentissage du vocabulaire. (GIASSON, 1994 : 37)

Giasson (1994 : 37-39) propose différents conseils réalisables en classe et adaptables à chaque élève selon ses forces et faiblesses pour apprendre le vocabulaire :

1. « Favoriser la lecture personnelle » : une seule et unique lecture ne permettra pas à un enfant de retenir un nouveau mot. Il devra, comme nous l'avons déjà mentionné, l'avoir rencontré dans de multiples contextes variés.
2. « Rendre les élèves autonomes dans l'utilisation du contexte » : en s'appuyant sur sa connaissance des éléments contenus au sein du mot (préfixe, racine, suffixe) et en s'appuyant sur les informations offertes par le contexte dans lequel il est mobilisé.
3. « Enseigner certains mots spécifiques » : car la lecture à elle seule ne permettra pas aux enfants de saisir le sens de tous les mots. Il est donc nécessaire de la part de l'enseignant d'expliquer certains mots spécifiques.
4. « Développer une utilisation **stratégique** du dictionnaire » : ce dernier n'est pas toujours nécessaire, le contexte peut parfois suffire pour comprendre un mot. Le dictionnaire propose souvent des définitions multiples parmi lesquelles l'élève éprouve une difficulté à choisir. De plus, les définitions contiennent parfois des mots eux-mêmes non connus de l'enfant. L'enseignant doit donc éviter de renvoyer systématiquement l'enfant vers le dictionnaire.
5. « Donner le goût du vocabulaire aux élèves » : l'intérêt que l'enseignant porte au vocabulaire influencera le rapport des enfants au vocabulaire. Il devra susciter l'intérêt de ses élèves pour les rendre curieux.

Afin de fixer la compétence lexicale et d'éviter l'oubli, Picoche (1993 : 26) propose quant à elle de partir du connu vers l'inconnu. Autrement dit, Picoche suggère de démarrer par un apprentissage approfondi des mots les plus usuels pour passer ensuite, à l'apprentissage progressif de mots moins usuels qui viennent se greffer au vocabulaire commun.

Picoche (1993) choisit d'explorer le vocabulaire commun en premier car les recherches ont montré qu'un individu, pour s'exprimer dans la vie courante, sans difficulté, utilise quelques milliers d'unités. Dix mille mots correspondraient, par exemple, déjà à une belle richesse. Ce nombre est tout à fait atteignable lors de la scolarité. Ainsi, ceci explique que le point de départ d'apprentissage du vocabulaire commence par le vocabulaire usuel : cela permet à l'enfant de maîtriser le vocabulaire commun et non d'avoir une maîtrise partielle de ce dernier accompagnée d'une maîtrise partielle de mots plus complexes. De plus, souvent, la plupart des personnes pensent connaître ce vocabulaire commun. Or, les mots les plus fréquents sont également les mots les plus polysémiques. Ce sont ces mots qui « donnent le plus de fil à retordre aux linguistes. » (PICOCHÉ, 1993 : 13)

Les mots les plus fréquents sont nombreux. S'intéresser à ceux-ci représente donc déjà un travail laborieux. Par exemple, le Trésor de la Langue Française (TLF), qui est le plus grand dictionnaire du 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles, a permis d'observer 70 317 234 occurrences pour 70 000 vocables. (PICOCHÉ, 1993 : 14)

Brunet, quant à lui, (PICOCHÉ cite BRUNET, 1982) à travers son ouvrage *Vocabulaire français de 1789 à nos jours* cite les chiffres suivants.

Les mots qui s'utilisent à une fréquence :

- supérieure à 700 (il y en a 907) correspondent à environ 90% de l'ensemble des occurrences de n'importe quel texte ;
- supérieure à 500 correspondent à 8% des occurrences ;
- inférieure à 500 correspondent à 2% des occurrences. (PICOCHÉ cite BRUNET, 1982)

Ces chiffres du *TLF* doivent cependant être lus avec précaution car ils présentent un certain nombre d'archaïsmes absents dans le lexique actuel, les homonymes ne sont pas distingués (sauf s'ils appartiennent à une catégorie grammaticale différente), etc. Néanmoins, il s'agit d'un outil permettant d'offrir une vue d'ensemble de « l'exploration du vocabulaire français. » (PICOCHÉ, 1993 : 14)

En effet, Simard (1994 : 31) estime que les occurrences des mots usuels de n'importe quel texte s'élèvent à 80%. Ce chiffre reste assez proche de ceux proposés par Brunet. De même sur base de ces nombres, Simard tout comme Picoche recommande de présenter des mots usuels, plutôt que des mots rares, aux apprenants.

Vigner (1993), se place dans la même lignée que Picoche et Simard concernant le vocabulaire commun. Il ne parle pas de vocabulaire commun mais d'une base de connaissances conceptuelles. Il cite l'idée de différents chercheurs (M. Bereiter, C. Scardamalia, 1986, M. Fayol et B. Schneuwly, 1986) adhérant à l'idée que toute personne possède une base de connaissances conceptuelles (également appelée connaissances-cadre ou schémas) « mobilisables à tous moments et susceptibles d'être constamment enrichies par le moyen de l'expérience sociale et culturelle. » (VIGNER, 1993 : 196)

Ainsi, quel que soit le support présenté à l'élève, le travail de compréhension ne sera effectif que si le vocabulaire mobilisé au sein de ce support correspond au capital de ses connaissances. (VIGNER, 1993 : 196)

### **Sources d'apprentissage du vocabulaire**

Le vocabulaire d'une personne peut s'élargir au cours de toute sa vie et se transformer à tout moment selon son vécu. Le volume lexical moyen d'un individu s'élève à environ 40 000 mots. Ce volume peut croître jusqu'à 3000 mots par an lors de la période de la scolarité. Mise à part l'école, d'autres sources d'apprentissage sont présentes au fil de la vie d'un individu : le milieu environnant de l'individu, les médias audio-visuels, la lecture et les dictionnaires. (GROSSMANN, 2011 : 166 ; SIMARD, 1994 : 29 ; VIGNER, 1993 : 196)

#### ➤ **Le milieu**

Les connaissances lexicales dépendent fortement des connaissances du monde. Le milieu dans lequel le sujet grandit a donc une influence. Ainsi, un sujet aura son vocabulaire qui sera influencé selon son origine régionale, selon son milieu socio-économique, selon sa culture, ses études et son orientation professionnelle. (SIMARD, 1994 : 29)

#### ➤ **Les médias audio-visuels**

Les médias audio-visuels influencent le lexique. Ils traitent de tous les sujets (économie, politique, santé, sport...) et familiarisent le sujet avec du vocabulaire spécifique à ces domaines. (SIMARD, 1994 : 29)

### ➤ La lecture

La lecture est une source de vocabulaire. Le lecteur peut construire le sens d'un nouveau mot en le rencontrant à plusieurs reprises au sein de différents contextes. (GROSSMANN, 2011 ; 173)

### ➤ Les dictionnaires

Les dictionnaires sont des outils essentiels aux élèves. Ils peuvent les consulter pour identifier à quelle famille de mots appartient le mot qu'ils recherchent, quel est son synonyme, quelle est sa signification etc. Cependant, afin que les dictionnaires représentent un outil efficace pour les élèves, il faut que ceux-ci puissent en avoir une bonne utilisation. Autrement dit, il faut qu'ils soient capables d'identifier la définition exacte du mot qu'ils recherchent lorsqu'il est polysémique, qu'ils sachent quel dictionnaire ils doivent consulter (dictionnaire encyclopédique ou dictionnaire de langue), etc. L'enseignant doit donc les préparer à un usage approprié des dictionnaires. (SIMARD, 1994 : 32)

Grâce à l'apport des différents auteurs que nous venons de lire nous pouvons répondre à nos questions relatives au vocabulaire. Le vocabulaire diffère du lexique car il est « l'ensemble des mots employés par un sujet donné » tandis que le lexique est « l'ensemble des mots d'une langue. » Lexique et vocabulaire sont donc liés.

La compétence lexicale peut varier selon qu'elle serve à affiner le sens ou à augmenter le stock de vocabulaire. L'apprentissage du vocabulaire ne doit pas se limiter à accroître le nombre de mots connus. Une approche plus pertinente est de traiter les mots les plus fréquents qui sont les plus polysémiques et les plus utiles. Une condition clé pour retenir les nouveaux mots consiste à les rencontrer plusieurs fois dans des contextes différents. La source d'apprentissage de vocabulaire ne se limite donc pas aux murs de la classe. Le milieu, les médias, la lecture constituent également des sources d'apprentissage de vocabulaire (GIASSON, 1994 : 37).

Pour en revenir à notre question *La culture Sourde transmise à travers la langue des signes permet-elle une amélioration de la rétention du vocabulaire en français ?*, il nous faut savoir ce que la Fédération Wallonie-Bruxelles vise comme objectifs d'apprentissage de la langue française : une importance est-elle accordée au vocabulaire ? Notre question de recherche est-elle donc pertinente ?

### 1.2.2. Langue française et apprentissages

De nos jours, la langue française est l'une des trois langues officielles de la Belgique avec le néerlandais et l'allemand. La loi du 30 juillet 1963<sup>5</sup>, concernant le régime linguistique dans l'enseignement, définit au chapitre II la langue d'enseignement sur le territoire belge à l'article 4 : « La langue de l'enseignement est le néerlandais dans la région de langue néerlandaise, le français dans la région de langue française et l'allemand dans la région de langue allemande (...). »

L'article 5 précise la particularité de Bruxelles-Capitale où la langue d'enseignement peut être le français ou le néerlandais selon le choix du chef de famille. Le français en tant que langue d'enseignement et en tant que langue de scolarisation est défini dans les *Socles de compétences* en quatre grands axes : lire, écrire, parler et écouter.

---

<sup>5</sup> [http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi\\_loi/change\\_lg.pl?language=fretla=Fetcn=1963073031ettable\\_name=loi](http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=fretla=Fetcn=1963073031ettable_name=loi)

Ces quatre compétences de communication sont toutes présentées comme des constructions de sens.

En effet, les *Socles* soulignent l'importance de l'apprentissage de la langue française qui représente la porte d'entrée à tous les autres apprentissages. (FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, 2013 : 7-8)

Ainsi, pour maîtriser la langue française, les *Socles* pointent différentes manières de travailler. Les finalités de l'apprentissage de la langue se résument par un travail sur :

- « l'acquisition d'un langage de référence de tout apprentissage » ;
- le développement de la communication et « le plaisir à communiquer » ;
- « l'accès à la culture. » (FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, 2013 : 7-8)

La langue est donc un outil métalinguistique, un outil linguistique et une ouverture à la culture. (FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, 2013 : 7-8)

Les *Socles* et la législation belge nous permettent d'identifier que le vocabulaire a bel et bien sa place dans les apprentissages de la langue française car il représente un outil qui permet d'ouvrir la voie à la compréhension des différents apprentissages. Une autre finalité de la langue française est l'accès à la culture. Pour rappel, nous avons déjà évoqué précédemment que chaque langue reflète la culture à laquelle elle est associée.

Ainsi, nous pouvons nous demander quelle culture se cache derrière la langue des signes francophone de Belgique ? Quelle est son histoire ?

### **1.2.3. Langue des signes**

La langue des signes est une langue visuogestuelle utilisée par les sourds. L'ethnologue Yves Delaporte (2014) met en lumière le fait que les concepts d'entendants et de sourds varient selon que l'on soit sourd ou entendant.

Un entendant adopte un point de vue en rapport avec l'audition. Il perçoit un sourd comme un être avec un sens en moins, une déficience alors qu'il perçoit un entendant comme un être possédant cinq sens. A l'inverse, le sourd se distingue de l'entendant comme utilisant un autre mode de communication. Les sourds sont ceux qui s'expriment avec leurs mains et leur corps tandis que les entendants sont ceux qui parlent en faisant bouger leurs lèvres. (DELAPORTE, 2014)

Le Petit Robert de la langue française (2016 : 2409 ; 884) adopte un point de vue d'entendant en définissant le mot sourd comme « qui perçoit mal les sons ou ne les perçoit pas du tout » et entendant comme « personne qui n'est pas sourde. »

Il en va de même pour la surdité. Elle peut être perçue d'un point de vue pathologique (handicap, déficience, réparation, problème, etc.) ou d'un point de vue culturel (langue des signes, Communauté Sourde, identité sourde, etc.). Cette dichotomie entre pathologie et culture n'est présente que chez les sourds. Les personnes avec d'autres déficits sensoriels ou d'autres maladies ne considèrent pas appartenir à une culture différente. (DAGNEAUX, 2015 : 4-5) Ainsi, ce manque d'un sens est vu par les Sourds<sup>6</sup> comme une perception différente du monde.

---

<sup>6</sup> Le mot sourd avec une minuscule renvoie à la vision médicale de la surdité tandis que le mot Sourd avec une majuscule renvoie à l'acceptation ethnico-culturelle de la surdité (le Sourd est émancipé des représentations sur sa mutité et celles qui identifient la surdité comme un problème physique). (DELAMOTTE-LEGRAND et SABRIA, 2010 : 426)

Le partage de cette perception singulière est l'élément fondateur de la culture sourde. (DAGNEAUX, 2015 : 13) D'après Yves Delaporte (2014), la culture sourde est « l'ensemble des manières de penser et de faire, des symboles, des rituels et des savoirs que les sourds se transmettent de génération en génération. »

La langue des signes fait donc partie à part entière de la culture sourde. Celle-ci n'est pas universelle. Chaque pays possède sa ou ses propres langues des signes. En Belgique, il y a la Vlaamse Gebarentaal (VGT) reconnue par le Parlement flamand en 2006 et la langue des signes de Belgique francophone (LSFB) reconnue par la Fédération Wallonie-Bruxelles en 2003. (HAESSENNE et SONNEMANS, 2009 : 91-92)

La LSFB, qui apparaît aux alentours de 1822, tire son origine de l'ancienne langue des signes française (LSF), exportée au XIX<sup>e</sup> siècle un peu partout dans le monde.

Après le Congrès de Milan<sup>7</sup> en 1880, la LSFB va perdre de nombreux signes car l'oralisation remplacera la langue signée. La langue vocale prend donc le dessus sur la langue signée qui est de moins en moins utilisée. Cette dernière ne pourra par exemple plus être pratiquée dans l'enseignement. Cependant, les enfants sourds continueront à l'utiliser en cachette, tout comme dans les foyers<sup>8</sup> et dans les familles sourdes. (HAESSENNE et SONNEMANS, 2009 : 92)

Les conséquences du Congrès de Milan appauvrissent le vocabulaire de la LSFB. Durant cette période, les Sourds n'avaient pas accès aux savoirs et utilisaient la LSFB dans des contextes familiaux. Ils ne ressentaient donc pas la nécessité d'utiliser des termes techniques spécifiques à un domaine précis. (HAESSENNE et SONNEMANS, 2009 : 93)

Ainsi, de nombreux signes propres aux régions vont voir le jour, ce qui donne naissance aux variantes régionales de la LSFB que nous pouvons comparer aux patois de la langue française. Le décret de 1983, autorisant l'usage de la langue des signes dans l'enseignement pour la Belgique francophone, a permis une certaine homogénéisation de la LSFB. (HAESSENNE et SONNEMANS, 2009 : 92)

De nos jours, les Sourds ont le choix d'opter pour le mode de communication qu'ils souhaitent (alors qu'auparavant le Congrès de Milan avait imposé l'oralisation, autrement dit les Sourds devaient s'exprimer via la parole orale et non via des signes). Ainsi, une personne sourde, pour communiquer, peut :

- soit opter pour un appareil auditif, qui amplifie les sons ou un implant cochléaire qui envoie des impulsions électriques stimulant le nerf auditif (selon le degré de surdité) ;
- soit apprendre la langue des signes ;
- soit une combinaison des deux (langue des signes et appareil/implant). (CATTONI-LARROCHE et MAUNOURY-LOISEL, 2014 : 41-45)

Néanmoins, un enfant sourd implanté n'entendra jamais aussi bien qu'un entendant, même avec son implant.

---

<sup>7</sup> Le Congrès de Milan est un congrès qui portait sur l'éducation des enfants sourds. Plus de 164 représentants de différents pays étaient présents mais en quantité disproportionnée (majorité de Français et d'Italiens). Il n'y avait qu'un seul représentant sourd. A la suite de celui-ci, les langues des signes ont été interdites dans l'enseignement au profit de l'oralisation pour des raisons principalement nationalistes (un pays, une langue) et religieuses (pour communiquer avec Dieu, il faut utiliser sa voix). (HAESSENNE et SONNEMANS, 2009 : 92)

<sup>8</sup> Le terme foyer renvoie aux centres d'hébergement de personnes sourdes. Il s'agit également d'un endroit de rassemblement entre personnes sourdes pour se rencontrer et échanger autour de diverses activités. (VUILLE, 1997)

Suivre des conversations au sein d'un groupe reste très compliqué et la personne sourde perd de nombreuses informations ce qui l'empêche d'intervenir au sein des échanges. (GHESQUIÈRE et MEURANT, 2018 : 24-31)

Seulement 5% des enfants sourds ont des parents sourds. La surdité est rarement héréditaire. Ainsi 95% des parents sourds ont des enfants entendants. (TOUCHAIS, 2011 : 51) L'oralisation est donc tentante. Cependant, comme mentionné plus haut, le passé nous montre que l'oralisation n'est pas la solution. La langue des signes est un plus communicationnel à la langue orale à ne pas négliger. Elle permet d'offrir à l'enfant un moyen complémentaire à ses restes auditifs et à communiquer de manière plus précise (et non pas sur base de restes auditifs). (GHESQUIÈRE et MEURANT, 2018 : 26-28)

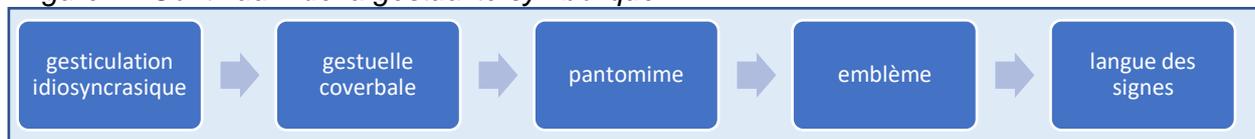
### **Le non verbal et la langue des signes**

Dans les langues vocales, la gestualité correspond au non verbal. Les langues vocales utilisent un canal audio-oral.

Il n'est donc pas facile pour un Entendant qui apprend une langue signée de ne communiquer qu'avec un canal visuo-gestuel. (DELAMOTTE-LEGRAND et SABRIA, 2010 : 436-437)

Notre non verbal n'est pas nécessairement proche d'une langue signée. La gestualité symbolique définie par Kendon (1988 : 56) correspond à un continuum qui part de la gesticulation idiosyncrasique (il s'agit de tous les gestes effectués de manière innée par une personne lorsqu'elle parle) à la gestuelle coverbale, au pantomime (« art de s'exprimer par (...) le geste, la mimique, sans recourir au langage. » (ROBERT, 2016 : 1793), aux emblèmes et aux langues des signes.

Figure 2 - Continuum de la gestualité symbolique



Chaque élément du continuum qui mène à la gestualité symbolique peut être caractérisé par :

- sa relation à la parole : La parole est-elle nécessaire pour la compréhension ? L'absence de parole permet-elle malgré tout la compréhension ? ;
- sa relation aux propriétés linguistiques : Existe-il des propriétés linguistiques qui régissent la communication pour chaque élément du continuum ? ;
- sa relation à la convention : Quand un signe est-il conventionnel ? (BOUTET et al, 2010 : 56-58)

Figure 3 - Caractéristiques de chaque élément du continuum de la gestualité symbolique

	gesticulation idiosyncrasique	gestuelle coverbale	pantomime	emblème	langue des signes
relation à la parole	présence obligatoire	présence obligatoire	absence obligatoire	absence obligatoire	absence obligatoire
relation aux propriétés linguistiques	absence	absence	Absence	présence	présence
relation à la convention	non conventionnelle	plus le signe se rapproche d'une langue signée, plus il sera conventionnel →			pleinement conventionnelle

(BOUTET et al, 2010 : 56-58)

À la lecture de ces diverses informations, nous pouvons répondre à notre question : *Quelle culture se cache derrière la langue des signes francophone de Belgique ?*

La LSFB, langue visuo-gestuelle utilisée par les Sourds est le symbole de la culture sourde. Le Sourd n'y est pas vu selon sa déficience mais selon sa capacité à communiquer autrement. Il n'y a pas une langue des signes mais différentes langues des signes propres à différentes régions géographiques.

La LSFB est née aux alentours de 1822 et est issue de la LSF. En 1880, avec le Congrès de Milan les langues des signes vont perdre des mots de vocabulaire précis car l'enseignement va être oralisé. Les Sourds n'ont plus de support visuel signé mais uniquement la lecture labiale à leur disposition.

Cet événement n'est pas favorable aux Sourds car un enfant sourd ou malentendant n'entendra jamais aussi bien qu'un Entendant. L'enfant doit donc fournir des efforts supplémentaires de compréhension et se fatiguera donc plus vite qu'un enfant entendant.

Une hypothèse tentante pour aider les Sourds à comprendre des personnes ne signant pas serait de se dire que l'utilisation du non verbal remplirait la même fonction que la LSFB. Or, notre non verbal, qu'il s'agisse de mimiques ou des gestes accompagnant la parole, s'oppose aux langues des signes par l'utilisation de la parole pour accéder au sens, par l'inexistence d'une quelconque grammaire et par le caractère non conventionnel.

L'enseignement inclusif et bilingue français – LSFB prend alors tout son sens. L'enfant sourd bénéficie d'un apprentissage oral, en français, qui l'ouvre à notre monde audiocentriste tout en gardant un support visuel, la LSFB, pour lui permettre de diminuer l'effort qu'il aurait dû fournir avec un enseignement oralisant.

Ceci nous amène à nous intéresser à la manière dont ce bilinguisme est exploité.

### **1.3. Le bilinguisme**

Le bi- ou plurilinguisme est un sujet d'actualité. La mondialisation donne naissance à des déplacements de populations. Les individus de ces populations sont chacun porteur de langue et possèdent leurs propres modalités de contact. (GADET et VARRO, 2006 : 9-10)

Pourtant la notion de *bilinguisme* est un terme très polysémique. Les dictionnaires définissent ce terme en mettant en avant la compétence d'un individu parlant parfaitement deux langues. Le Petit Robert de la langue française (2016 : 254) définit une personne bilingue comme quelqu'un « qui parle, possède parfaitement deux langues. »

Cependant, il est rare de maîtriser deux langues parfaitement. (GADET et VARRO, 2006 : 11) Ce terme « parfaitement » a donné naissance au semi-linguisme. Hamers et Blanc (1983, cité par ROUSSEL) définissent le semi-linguisme comme « un développement langagier dans lequel l'enfant n'atteindrait pas une habileté langagière semblable à celle d'un monolingue et serait incapable de développer son potentiel linguistique dans les deux langues. » Ce concept sous-entend que l'apprenant possède un déficit cognitif. Or, les recherches de Roussel (ROUSSEL cite ROUSSEL, 2010) prouvent que ce qui mène au déficit langagier n'est pas le bilinguisme mais un contexte économique, social et politique défavorable.

Cette vision d'infériorité de l'être bilingue qui maîtrise mieux une langue (la langue dominante) que l'autre a persisté pendant longtemps. En 1950, les travaux de Lambert ont permis d'offrir une vision de l'être bilingue égale et même supérieure par rapport à l'unilingue.

L'individu bilingue mobiliserait davantage de facultés métalinguistiques et cognitives. (GADET et VARRO, 2006 : 15-16)

Pour Roussel, une définition adéquate du bilinguisme est celle de Grosjean : « l'être bilingue est une personne qui connaît et utilise quotidiennement ou quasi quotidiennement deux langues. » (ROUSSEL cite GROSJEAN, 1993)

Pour Gadet et Varo (2006 : 12) « pour qu'il y ait plurilinguisme, il faut qu'il y ait contact de langues ou de locuteurs, ce qui se produit partout et constamment. » Ces contacts de langues sont liés à l'individu, à la famille et au pays.

Chez l'individu, le bilinguisme peut être « précoce ou tardif », « coordonné ou composé » (deux langues acquises en même temps ou successivement), « actif ou passif » (apprentissage naturel ou guidé).

Au sein de la famille, le bilinguisme peut être « harmonieux ou douloureux ».

Dans le pays, le bilinguisme peut occuper une position « dominante ou minorée ». (GADET et VARO, 2006 : 12)

Comme mentionné au début de ce travail, langue et culture sont intrinsèquement liées. L'être bilingue est donc également un être biculturel. (ROUSSEL, 2013 : 155)

Le bilinguisme en langue des signes est vu différemment selon la vision que les acteurs ont de cette langue. La langue des signes est minoritaire et visuogestuelle contrairement à la langue française qui est audio-vocale et majoritaire. Milet (1999, cité par ROUSSEL) identifie trois sortes de bilinguismes liés aux Sourds :

- 1) le « bilinguisme équilibré » où la langue des signes est une langue à part entière qui peut être « investie dans toutes les fonctions langagières » ;
- 2) le « bilinguisme soustractif » où la langue des signes est un outil soutenant les apprentissages (et la langue française) ;
- 3) le « bilinguisme avant assimilation » où la langue des signes est un outil temporaire, utilisé pour l'acquisition du français (elle disparaît une fois le français acquis).

Le bilinguisme soustractif et le bilinguisme avant assimilation offrent une vision dévalorisante de la langue des signes. La langue des signes est utilisée comme outil pour accéder à l'unique culture orale. Elle est un « soutien iconique au service de la langue française. » (ROUSSEL, 2013 : 155-156)

### ***Le bilinguisme à Sainte-Marie***

Que l'enseignant s'exprime en langue des signes ou en français, l'objet d'apprentissage proposé aux élèves sera au final identique. Ce qui diffèrera sera le processus pour acquérir cet objet d'apprentissage selon que l'on utilise la LSFB ou le français. (GHESQUIÈRE et MEURANT, 2018 : 241)

Ghesquière et Meurant citent les travaux de Britt-Mari Barth (1987 : 35-38) au sujet de « l'apprentissage de l'abstraction ».

*Les deux difficultés déterminantes d'un apprentissage conceptuel se situent au niveau de la structure du savoir d'une part, et au niveau de la démarche intellectuelle, d'autre part. (...) [En d'autres termes] : le savoir et son élaboration.*

*L'élaboration est un processus qui mène vers un produit, le savoir acquis : ce sont là deux choses différentes quoiqu'en relation étroite. On peut toujours constater qu'il y a souvent confusion entre ces deux étapes : processus et produit. (...) Qu'apprend-on quand on apprend un concept ? Apprendre serait donc d'abord la capacité de discerner des attributs, de sélectionner ce qu'on retient et ce qu'on laisse de côté. Un attribut est ce qui permet de distinguer une idée d'une autre idée, un objet d'un autre objet. (...) Quand on acquiert un concept, on apprend ainsi à reconnaître et à distinguer les attributs qui le spécifient. On apprend aussi (...) la relation ou le rapport qu'il y a entre ces attributs, on la nomme par un mot qui est symbole arbitraire, une étiquette. Cette étiquette nous permet de regrouper tous les exemples qui possèdent la même combinaison d'attributs dans la même catégorie, quelles que soient les différences par ailleurs. (BARTH cité par Ghesquière et Meurant, 2018 : 239)*

Dans un enseignement de type bilingue (ou même dans tout processus de conceptualisation), deux disciplines interagissent en même temps. La discipline linguistique (DL), la langue qui va véhiculer l'objet d'apprentissage, et la discipline non-linguistique (DNL) qui représente le contenu cognitif de l'apprentissage. La discipline linguistique influence donc la DNL en fonction de la langue utilisée. Cette influence est davantage visible pour un enseignement bilingue car la DL est double. (COSTE cite DUVERGER, 2000 et BARBERA, 2002)

À Sainte-Marie, l'enfant va pouvoir renforcer sa construction du concept grâce aux attributs que lui fournira chacune des langues. Selon la langue utilisée, la construction d'un concept dans la DNL sera plus ou moins aidante. (GHESQUIÈRE et MEURANT, 2018 : 239 ; COSTE, 2003 : 1)

Pour illustrer cette idée, Ghesquière et Meurant (2018 : 244) présentent en exemple une leçon sur la parité, réalisée dans les classes de Sainte-Marie.

Les enfants de la classe sont invités à ranger une armoire qui contient plusieurs objets qui peuvent s'assembler par paires (ex. : des chaussettes). Les enfants sont ensuite invités à expliquer leur rangement. Lors de cette étape, les enfants font émerger le mot/signe « pair » que ce soit en français ou LSF. Ensuite, les enseignants résument la discussion simultanément en LSF et en français. Ceux-ci apprennent le mot et le signe correspondant aux élèves qui ne connaissaient pas le mot « pair ». Puis, pour faciliter l'apprentissage de la correspondance du signe et du mot, les enseignants expliquent la signification du préfixe « im- » qui signifie « rien » afin de distinguer « pair et impair ». Le signe impair se fonde sur le mot RIEN. L'apport du signe est aussi bénéfique pour les enfants entendants car le signe de pair et impair est iconique en LSF (utilisation de deux doigts qui reflètent la parité). Cela permet donc aux élèves, possédant une mémoire davantage visuelle et/ou kinesthésique, d'avoir une meilleure rétention du concept (car le signe est composé d'un mouvement exécuté avec deux doigts). (GHESQUIÈRE et MEURANT, 2018 : 244)

L'enseignement peut différer pour une même discipline selon les cultures et donc selon les langues. Il est en effet influencé par l'entrée linguistique d'une part, elle-même influencée par le code qu'elle génère. (COSTE, 2003 : 4) Dans ce cas-ci, l'élève bénéficie des deux cheminements différents (en français et en LSF) pour aboutir à un même produit. Cela peut l'aider à renforcer la construction des différents concepts. (GHESQUIÈRE et MEURANT, 2018 : 242)

Certaines langues offrent une richesse de vocabulaire et de nouvelles notions d'un domaine particulier absentes dans d'autres langues. Par exemple, l'italien est lexicalement riche dans le domaine de l'opéra. L'anglais est riche dans le domaine des noms des troupeaux pour les animaux. Les Inuits ont de nombreux mots pour distinguer les différents types de neige. Une langue différente de la sienne peut faire découvrir de nouvelles sensations ou métaphores inconnues par le sujet. (COSTE, 2003 : 10 ; MEYRAN, 2017)

Ainsi un enseignement bilingue de deux langues vocales permet d'approfondir une DNL car chaque langue a ses propres représentations d'un savoir. Parallèlement, il permet également de développer la DL en découvrant de nouveaux mots de vocabulaire et donc en élargissant son champ de connaissances lexicales de la DL. L'enseignement bilingue possède un double rôle et non pas seulement le développement de la DL ou de la DNL. (COSTE, 2003 : 11)

Alterner le français et la langue des signes (DL) avec les DNL exige une certaine maîtrise qui s'acquiert avec l'expérience. Les enseignants doivent être capables de jongler avec les deux langues. Ceci n'implique pas de traduire le message dans l'une ou l'autre langue mais de les maîtriser dans des situations didactiques, d'être capable de raisonner avec ces langues, de mettre en relation les messages portés par chacune des langues. (GHESQUIÈRE et MEURANT, 2018 : 252)

Il existe de nombreux référentiels pour guider les enseignants qui donnent cours à des élèves entendants. Cependant, pour les enseignants bilingues, la situation est différente. Peu d'ouvrages sont consacrés à la didactique de l'enseignement bilingue en LSFB et en français. L'enseignement reste donc fort expérimental malgré que l'ouverture de la première classe date des années 2000. (GHESQUIÈRE et MEURANT, 2018 : 84-85; ROUSSEL, 2013 : 162)

Le bilinguisme est un terme très polysémique. Dans le cas de l'école de Sainte-Marie, la LSFB est utilisée comme un outil pour accéder à la langue française. Cependant, la LSFB garde une place centrale au sein des apprentissages, l'élève pouvant progresser dans les deux langues (et non l'une uniquement au profit de l'autre).

Selon la DL utilisée, l'apprentissage pourra être vu différemment. Dispenser un apprentissage avec deux DL différentes offre la possibilité d'avoir deux approches différentes d'une même DNL. De plus, la DL qui n'est pas la langue maternelle de l'enfant est approfondie par l'élargissement du champ lexical de cette DL.

Ainsi, dans un contexte d'enseignement inclusif et bilingue, français-LSFB, la langue des signes influence-t-elle de manière passive le bagage lexical des enfants entendants ? La langue des signes apporte-t-elle un bénéfice langagier pour des enfants entendants ?

Pour nous donner des pistes d'éléments de réponses, nous vous proposons de nous intéresser aux différentes recherches traitant du bilinguisme langue des signes et langue orale.

## 2. Recherches antérieures sur l'influence de la langue des signes chez des enfants entendants

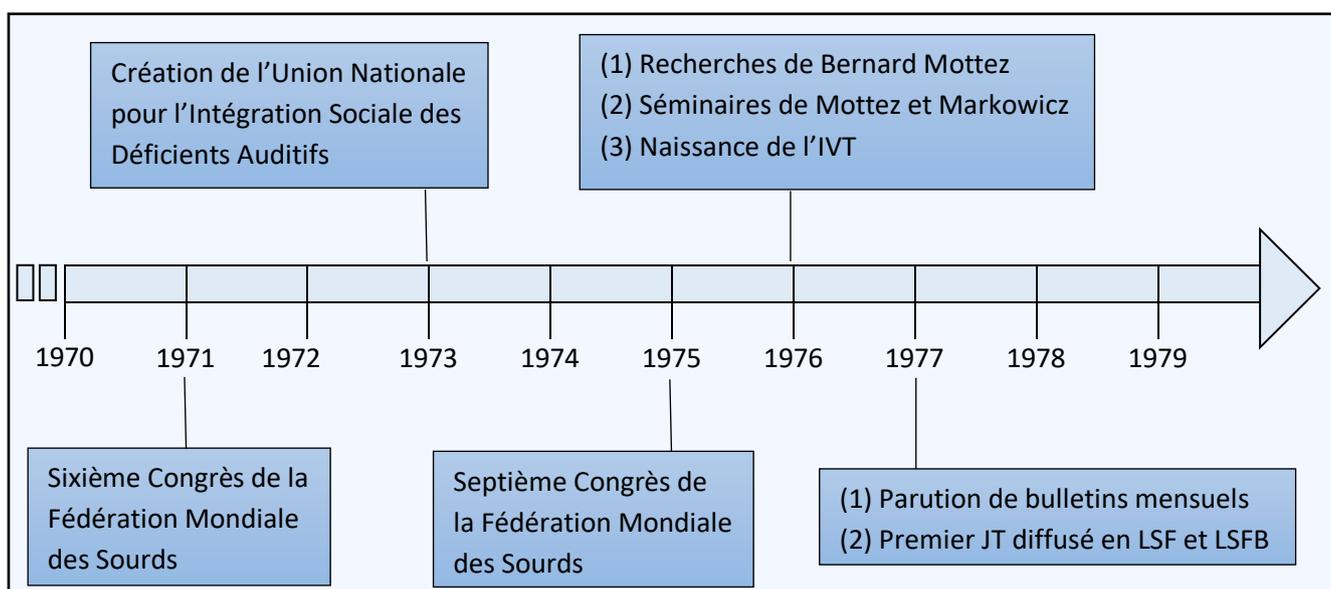
Les recherches sur les avantages que présente l'utilisation de la langue des signes dans l'enseignement auprès d'enfants entendants sont peu nombreuses. (DANIELS, 2001 :77)

Ce n'est qu'au début des années quatre-vingts qu'apparaissent les premières recherches qui vont s'intéresser à la langue des signes en tant qu'outil pour l'enseignement à des enfants entendants. Cette date correspond à un moment clé de l'histoire sourde : le Réveil sourd. (DANIELS, 2001 :77)

Il débute dans les années soixante aux États-Unis. William Stokoe et d'autres linguistes vont reconnaître l'American Sign Language (ASL) comme une véritable langue possédant ses propres règles et comportant des structures grammaticales, phonologiques, morphologiques et syntaxiques. Ce nouveau statut va redorer le blason de l'ASL qui va être utilisée pour l'éducation des sourds. Petit à petit, les sourds oralisants sont remplacés par une génération de sourds signants. Ces nouveaux sourds possèdent une identité culturelle et linguistique. Le Réveil sourd met l'accent sur les Sourds avec un S majuscule, autrement dit sur l'aspect culturel et non déficitaire. (APEDAF, 2013 :12 ; DELAMOTTE-LEGRAND et SABRIA, 2010 : 428)

En France, divers événements ont donné naissance au Réveil sourd.

Figure 4 - Événements historiques menant au Réveil sourd français



En 1971, se tient le Sixième Congrès de la Fédération Mondiale des Sourds à Paris. Les entendants français voient les interprètes suédois et américains traduire le Congrès en langue des signes. De retour de ce Congrès, bouleversés, quelques Sourds et enseignants vont se remettre en question face à l'utilité de l'oralisme au sein de leur société. (MOODY et al., 1998 : 33)

Deux ans plus tard, en 1973, l'Union Nationale pour l'Intégration Sociale des Déficiants Auditifs est créée. Cette union lutte pour obtenir le droit de participation des organisations de sourds à l'éducation de sourds. (MOODY et al., 1998 : 33)

Ensuite, en 1975, le Septième Congrès de la Fédération Mondiale des Sourds a lieu à Washington. Les Français découvrent « le développement social et intellectuel des communautés sourdes américaines » où la langue des signes est admissible. Les interprètes américains militent pour l'utilisation de l'ASL au sein des écoles en s'appuyant sur les études de divers chercheurs. (MOODY et al., 1998 : 33)

L'année suivante, en 1976, Bernard Mottez, conquis par le Congrès de Washington, publie ses recherches « À propos d'une langue stigmatisée ». Les termes « gestes », « mimique », « langage gestuel » sont abandonnés au profit de « Langue des Signes Française » (LSF). Par cette dénomination, Mottez redonne son statut à cette langue des signes. (MOODY et al., 1998 : 34)

La même année, Mottez invite un linguiste américain qui a déjà publié des études sur l'ASL : Harry Markowicz. Ensemble, ils organisent des séminaires qui seront des « lieux d'informations et d'échanges du monde sourd. » (MOODY et al., 1998 : 34)

1976 est également marqué par la naissance de l'International Visual Theatre (IVT). Jean Grémion crée à Paris ce théâtre qu'il considère comme un « centre de recherche pour une expression théâtrale de la culture sourde. » Bill Moody, un comédien américain et interprète en ASL, ainsi que Ralph Robbins, un comédien américain, viendront le soutenir dans son projet. (MOODY et al., 1998 : 34)

De 1977 à 1986, les bulletins mensuels « Coup d'œil » rédigés par Mottez et Markowicz sont publiés. Ceux-ci rapportent de nombreuses informations au sujet du monde sourd. (MOODY et al., 1998 : 34)

Mottez, Markowicz, Grémion et bien d'autres participent à la diffusion d'informations concernant les Sourds vers le public. Des Sourds vont rapidement s'associer à cet élan. Des émissions de radio et de télévisions, des articles de presses, des réunions, des séminaires voient le jour un peu partout en France. (MOODY et al., 1998 : 35)

C'est ainsi, par exemple, qu'en 1977, le premier journal télévisé diffusé en LSF et en LSFB voit le jour sur Antenne 2 et à la RTBF. (APEDAF, 2013 :18) Le statut de la LSFB et LSF s'améliore notamment grâce aux médias. Chaque jour, il y a un journal signé. Cela rend cette langue plus familière et moins stigmatisée car elle passe à la télévision et cela conscientise également la population belge et française de l'existence de ces langues au sein de leur pays. (DELAMOTTE-LEGRAND et SABRIA, 2010 : 431)

Le Réveil sourd a éveillé un intérêt de la langue des signes auprès des chercheurs. Les premières recherches effectuées vis-à-vis de l'utilisation d'une langue signée avec des entendants se concentrent sur des enfants entendants de parents sourds. Ensuite, des recherches plus ciblées sur l'utilisation de la langue des signes comme outil d'apprentissage verront le jour auprès d'élèves entendants. (DANIELS, 2001 : 77)

Plusieurs études sur des enfants entendants de parents sourds ont été effectuées vers la fin du XX<sup>e</sup> siècle. Les études que nous avons retenues se concentrent toutes sur la même thématique : l'acquisition des langues entre l'anglais et l'ASL.

Nous avons fait le choix de nous concentrer sur des études anglophones car les études francophones sont très peu nombreuses.

### **Wilbur et Jones (1974)**

M (8 ½ mois), D (19 mois) et K (44 mois) ont été enregistrés pendant deux mois et demi lors d'interactions avec leurs parents qui signaient et leurs babysitteurs qui leur parlaient anglais.

Wilbur et Jones ont découvert que :

- 1) le vocabulaire des enfants différait selon qu'il s'agisse de signes ou de mots ;
- 2) les enfants apprenaient l'anglais et l'ASL en tant que deux systèmes séparés (ils n'effectuent pas une simple traduction d'une langue à l'autre) ;
- 3) les enfants acquéraient l'ASL avant l'anglais (sans que cela n'entrave toutefois l'acquisition de l'anglais). (DANIELS cite WILBUR et JONES, 1974)

### **Holmes et Holmes (1980)**

Davey est le fils de Kathleen HOLMES et de David HOLMES (deux professionnels dans le champ de l'éducation sourde). Depuis sa naissance, ses parents lui ont parlé en anglais signé (Siglish<sup>9</sup>) et en anglais. En plus de ses parents, deux personnes sourdes ainsi que des personnes entendantes faisaient partie de son environnement. (HOLMES et HOLMES, 1980 : 241-242)

La communication de Davey a été enregistrée par ses parents de sa première expression (à 26 semaines) à ses 17 mois. Les enregistrements ont ensuite été comparés avec des enfants ayant reçu une éducation orale uniquement (résultats de l'étude de Nelson, 1973). (HOLMES et HOLMES, 1980 : 241-242)

Figure 5 - Acquisition des 10 et 50 premiers mots en fonction de l'âge (en mois) : groupe de Nelson (1973) vs Davey

	Nelson group mean age			Davey's age in months		
	total group			only speech	both	only signs
10 words	15.1			13	12	13
50 words	total group	age females	age males	only speech	both	only signs
	19.6	18	22.1	16	14	15.3

(HOLMES et HOLMES, 1980 : 243)

La comparaison avec le groupe d'enfants ayant été éduqués en anglais oral révèle que Davey les devançait. Ses 10 premiers mots sont apparus plus de trois mois avant les autres. Ses 50 premiers mots six mois avant les autres. (HOLMES et HOLMES, 1980 : 244)

Ses premiers mots étaient (tant oraux que signés) imprécis. Le fait que Davey signait et disait le mot en même temps, permettait aux parents de trouver le mot auquel Davey faisait référence.

<sup>9</sup> Pour rappel, la langue des signes n'est pas dérivée de la langue parlée. Elle a sa propre syntaxe et ses propres expressions sémantiques. Signer comme nous parlons est ce que nous nommons en français du français signé. En anglais, ce terme porte le nom de « Siglish » (combinaison des mots : *sign* et *english*). (HOLMES et HOLMES, 1980 : 240)

Si Davey disait /bə/, chercher tous les mots en B aurait pris du temps, mais avec l'association du signe, les parents avaient une idée plus précise de ce dont Davey parlait. (HOLMES et HOLMES, 1980 : 249)

À travers, les résultats récoltés, HOLMES et HOLMES ont émis l'hypothèse que l'accès à une communication signée et parlée pourrait expliquer le développement précoce de sa production de langage et sa compréhension du langage en comparaison avec les autres enfants. (HOLMES et HOLMES, 1980 : 250)

### ***Prinz et Prinz (1979, 1981)***

Anya, une fille sourde d'une mère sourde et d'un père entendant, a été enregistrée chaque mois, pendant qu'elle jouait avec ses parents, de son premier signe (7 mois) jusqu'au moment où elle combinait l'ASL et l'anglais (21 mois). (PRINZ et PRINZ, 1979 : 285)

PRINZ et PRINZ ont découvert que :

- 1) elle babillait avec ses mains avant de babiller en anglais (autrement dit, elle signait des mots avant de les parler) ;
- 2) l'enfant développait un système lexical identique mais emmagasinait les mots dans son cerveau différemment selon l'une ou l'autre langue ;
- 3) elle réussissait à changer de langue en fonction du parent auquel elle s'adressait (elle était donc capable de choisir sa langue de communication selon la langue de communication du destinataire : l'ASL ou l'anglais) ;
- 4) elle utilisait plus de signes que de mots parlés pour communiquer (entre 7 mois et 21 mois, elle a utilisé 43% en plus de signes que de mots). (PRINZ et PRINZ, 1979 : 283-287)

Prinz et Prinz expliquent ce dernier résultat par le fait que le développement moteur des muscles de la main est antérieur au développement des muscles vocaux. (PRINZ et PRINZ p.287 cite WILBUR, 1979) De plus, les signes sont plus simples à produire. Les signes sont 100% visibles pour l'enfant tandis que le discours n'est visible qu'à 40% sur les lèvres. (PRINZ et PRINZ p.288 cite Schlesinger, 1978) L'iconicité peut participer à une vision encore plus réaliste car le signe, lorsqu'il est iconique reflète la réalité. Cependant, il est impossible de savoir si Anya était capable de comprendre l'étymologie iconique liée au signe. L'iconicité n'est cependant pas toujours évidente car l'origine de nombreux signes iconiques ne sont pas évidentes, même pour des adultes. (PRINZ et PRINZ cite SCHLESINGER et MEADOW, 1972)

Ainsi, à travers l'observation et l'analyse des enregistrements d'Anya, Prinz et Prinz en concluent que l'apprentissage de deux langues, utilisant des modalités différentes, semble avoir aidé Anya dans son développement sémantique. (PRINZ et PRINZ, 1979 : 293)

### ***Orlansky et Bonvillian (1985)***

Orlansky et Bonvillian ont suivi le développement langagier, cognitif et moteur de 13 jeunes enfants entendants (entre 4 mois et 3 ½ ans) pendant 18 mois. Ces enfants avaient tous l'ASL comme langue maternelle bien qu'ils étaient également exposés à l'anglais. Ils avaient tous au minimum un parent sourd. (BONVILLIAN et ORLANSKY, 1985 : 131-132)

Concernant l'acquisition de vocabulaire, les chercheurs ont observé un développement du vocabulaire et de la syntaxe accélérés chez les enfants apprenant une langue possédant un système visuo-moteur (l'ASL). (BONVILLIAN et ORLANSKY, 1985 : 133)

Figure 6 - Acquisition des mots et signes en fonction de l'âge

ASL		Anglais parlé	
premier signe reconnaissable	+/- 8 ½ mois	premier mot reconnaissable	entre 11 et 14 mois
10 premiers signes	12 mois	10 premiers mots	15 mois
combiner des signes	17 mois	combiner des mots	entre 18 et 21 mois

(BONVILLIAN et ORLANSKY, 1985 : 133)

Au niveau du développement moteur, la réalisation d'étapes motrices importantes, comme s'asseoir, ramper, être debout, marcher, se produisait au même âge que les autres enfants ayant un développement moteur normal. (BONVILLIAN et ORLANSKY, 1985 : 135)

Enfin, vis-à-vis du développement cognitif, Bonvillian et Orlansky prouvent qu'il n'y a pas de lien entre les habilités langagières et le développement cognitif. En effet, croire que l'achèvement de la période sensorimotrice est un prérequis à l'acquisition du langage est une idée erronée.

La recherche suivante montre que les enfants « étaient capables de parler et de nommer des objets bien avant qu'ils ne démontrent les précurseurs cognitifs appropriés pour une telle langue. »

Les chercheurs en concluent que l'évaluation qui se concentre sur la production de paroles en tant que mesure du développement linguistique pourrait sous-estimer la véritable capacité linguistique des enfants. (BONVILLIAN et ORLANSKY, 1985 : 138)

Bonvillian et Orlansky en conclut que l'acquisition précoce du langage peut s'expliquer par divers facteurs :

- 1) les aires corticales motrices et visuelles du cerveau se développent plus vite que les centres de contrôle auditif et que ceux des mécanismes vocaux (BONVILLIAN et ORLANSKY cite BAY, 1975 ; CURTISS, 1981 ; SPERLING 1978) ;
- 2) les gestes et les signes sont caractérisés par leur plus grande visibilité, comparés à la parole ainsi que le plus grand contrôle que le jeune enfant a sur ses mains par rapport à ses cordes vocales (qui arrive à maturité plus tard) (BONVILLIAN et ORLANSKY cite MCINTIRE, 1977 et SPERLING, 1978) ;
- 3) les parents peuvent corriger leurs enfants en leur faisant faire le signe tout en leur prenant la main ;
- 4) les langues des signes sont très iconiques. Attention, cette iconicité doit toutefois être nuancée : un geste peut être iconique sans que l'enfant ne comprenne son iconicité. Par exemple, le signe du mot « lait » correspond au mouvement effectué pour traire une vache. Le seul lait que l'enfant a déjà vu est celui dans les briques de lait. Ce n'est que des années après que l'enfant apprend que le lait vient en fait de la vache. (BONVILLIAN et ORLANSKY cite MARKOWICZ, 1977)

Ces études nous montrent que les enfants entendants de parents sourds ne sont pas défavorisés dans l'acquisition de l'anglais malgré leur apprentissage d'une seconde langue, l'ASL. Au contraire, leur développement sémantique est accéléré en comparaison avec celui d'enfants entendants de parents entendants. En effet, ce développement précoce du langage est issu de l'apprentissage des deux langues utilisant des modalités différentes (visuo-moteur et audio-oral).

Le canal visuo-moteur offre l'avantage d'être 100% visible et d'être accessible plus vite à l'enfant que le canal audio-oral suite au développement moteur qui précède celui des muscles vocaux.

Ces études ont permis de considérer les vertus du bilinguisme et les avantages d'apprendre avec deux modes de communication. Grâce à cela, à la fin du XX<sup>e</sup> siècle, des éducateurs vont commencer à utiliser la langue des signes comme outils à l'enseignement. (DANIELS, 2001 : 84)

En 1984, Jan Hafer va utiliser les signes pour des apprentissages et dira qu'ils sont très efficaces car :

- les signes sont iconiques (ce qui permet d'insister et de souligner la signification des mots lors de leur apprentissage) ;
- les signes transforment l'apprentissage en une expérience multi-sensorielle (important pour l'apprentissage chez l'enfant) ;
- les signes sont un moteur de motivation chez l'élève (ce qui permet d'assurer l'attention). (DANIELS, 2001 : 84)

Le travail de Jan Hafer va susciter l'intérêt de Robert Wilson. Jan Hafer est, à l'époque, une étudiante du Dr Wilson. Il explique comment il a reconnu le potentiel de la langue des signes à travers le témoignage suivant :

*Oscar était en deuxième primaire et il n'arrivait pas à lire le vocabulaire issu de la lecture globale. J'ai décidé d'essayer une étude N=1 avec lui. Je suis allé le chercher dans sa classe et il était assis à l'écart des autres enfants –« Trop perturbateur », m'a dit l'enseignant.*

*J'ai commencé avec mon approche de langage avec laquelle j'avais la meilleure expérience [LEA] (cinq leçons). À la fin de chaque leçon, je lui demandais de choisir dix mots qu'il voudrait apprendre. C'est ce qu'il a fait et nous nous sommes entraînés avec ces mots. Il m'a quitté les connaissant tous. Quand je suis retourné le chercher le lendemain, j'ai commencé par une révision de ces dix mots et il n'en connaissait qu'un seul. À la fin de la cinquième leçon, il était fort désintéressé. Ensuite, j'ai commencé LEA en signant les 10 mots qu'il avait choisis. Quand je suis allé le chercher le jour suivant, il connaissait les 10 mots. Le jour d'après, il connaissait 19 mots sur les 20 nouveaux mots. Le troisième jour, je suis allé le chercher et il était assis avec le reste du groupe. « Qu'est-ce qui s'est passé ? » ai-je demandé. « Oh ! Il se comporte beaucoup mieux. Quand il revient après avoir travaillé avec vous, il est si enthousiaste que je le laisse apprendre les signes à toute la classe. Désormais, ils l'admirent et ont arrêté de se moquer de lui. » Autant de résultats pour mon étude N=1 ! Mais, Oscar avait fait une avancée fulgurante grâce aux signes<sup>10</sup>. (traduction personnelle de DANIELS qui cite WILSON dans un email du 27 octobre 1997)*

---

<sup>10</sup> Oscar was in second grade and had no reading sight vocabulary. I decided to try a N = 1 study with him. I went to pick him up in his classroom and he was sitting away from the other children—"Too disruptive," the teacher said. I started with my best language experience approach [LEA]—five lessons—at the end of each lesson I asked him to pick the ten words he would like to learn. He did and we practiced with those words and he left knowing them. When I picked him up the next day I started with a review of the ten words and he knew only one. By the end of the fifth lesson he was very disinterested. Then I started LEA with signing of the ten words he picked. When I picked him up the next day, he knew ALL TEN. The next day he knew nineteen of the twenty new words. The third day I went to pick him up and he was seated with the rest of the group. "What happened?" I asked. "Oh, he is behaving much better. When he comes back from working with you, he is so excited, I let him

En 1985, Wilson et Hoyer effectuent une recherche sur l'influence de l'ajout de signes pour faciliter la lecture. Dix enfants de première et deuxième primaires, ayant des difficultés au niveau de la rétention de vocabulaire, de dix écoles différentes vont être sélectionnés. Pour répondre à leur question de départ, chaque enseignant a appliqué un programme particulier sur 14 semaines. Selon les semaines, les enseignants alternaient entre une méthode de lecture traditionnelle et une méthode de lecture accompagnée de signes. (DANIELS cite WILSON et HOYER)

Figure 7 - Résultats en pourcentage de la rétention des mots de la méthode traditionnelle et de la méthode avec les signes

Méthode traditionnelle	Méthode avec les signes
69% de rétention des mots	93% de rétention des mots

(DANIELS cite WILSON et HOYER)

La rétention de vocabulaire est plus élevée avec un enseignement bilingue, langue des signes et langue orale, qu'avec un enseignement traditionnel.

Ces résultats paraissent dans le livre *Signing for Reading Success* (1986). Des spécialistes en lecture expriment un intérêt à effectuer un essai auprès d'écoles. 100 écoles sont sélectionnées. (DANIELS, 2001 : 86)

Une enseignante, incluse dans le projet, énumère les avantages que présente la langue des signes pour des nouveaux lecteurs.

➤ Distinction de mots graphiquement similaires (ex. : was/saw)

La langue des signes minimise les confusions parce que les signes pour chaque mot sont différents. De plus, les signes offrent souvent des indices sur le contexte grâce à leur nature iconique.

➤ Mouvement dans l'apprentissage

Dans une classe ordinaire, les enfants voient, disent et entendent les mots. Signer ajoute une dimension de mouvement dans l'apprentissage.

➤ Augmentation du niveau d'évaluation

Signer augmente le niveau d'évaluation de la classe car l'enseignant peut voir directement l'enfant qui hésite et le corriger.

➤ Imitation

Les élèves ont tendance à imiter les autres ce qui donne des résultats positifs.

➤ Rapidité d'apprentissage

Signer est contagieux. Les élèves signent d'abord des mots isolés et finissent par signer des phrases.

➤ Motivation accrue

Les élèves retiennent les mots qu'ils rencontrent dans leur lecture et sont motivés d'apprendre de nouveaux mots via les signes. La langue des signes leur apparaît comme une sorte de langage secret dont ils apprennent à en connaître les codes.

---

teach the signs to the class. Now they look up to him and have stopped teasing him." So much for my N = 1 study, but Oscar had made a breakthrough via signing.

➤ Exclusivité de la maîtrise d'une langue particulière

Les élèves prennent conscience qu'ils utilisent un langage particulier et sont ravis de pouvoir le partager avec leurs frères/sœurs, parents, amis...

➤ Augmentation de l'estime de soi

Ils peuvent apprendre cela à leurs amis, ce qui augmente leur estime de soi. (DANIELS cite SYDNOR, 1994)

À travers cette section, nous avons découvert que les recherches au niveau des langues des signes, au sein de l'enseignement, correspondent à la date du Réveil sourd aux environs des années quatre-vingts. Aux États-Unis, il débute dans les années soixante.

Parce que le Réveil y est précoce ('60) par rapport à l'Europe, les recherches concernant le monde sourd sont bien plus présentes aux États-Unis. Elles restent cependant peu nombreuses.

Diverses grandes idées se retrouvent à travers ces études explorant le bilinguisme ASL – anglais :

- l'acquisition de l'ASL avant l'anglais chez les enfants (Wilbur et Jones, Holmes et Holmes, Prinz et Prinz) ;
- l'acquisition de vocabulaire différent en ASL et en anglais (Wilbur et Jones) ;
- la partie cérébrale mobilisée différente pour la rétention de l'ASL et de l'anglais (Prinz et Prinz) ;
- le caractère 100% visible de l'ASL qui explique son acquisition précoce (Prinz et Prinz) ;
- le développement précoce des aires corticales psychomotrices et visuelles par rapport aux centres de contrôle auditifs et les mécanismes vocaux (Bonvillian et Orlansky) ;
- l'iconicité de l'ASL favorisant l'apprentissage de l'anglais (Prinz et Prinz, Jan Haffer) ;
- l'expérience multisensorielle offerte par l'apprentissage signé (Jan Haffer) ;
- le moteur de motivation que représente un apprentissage multisensoriel (Jan Haffer, Wilson et Hoyer) ;
- la meilleure rétention de vocabulaire grâce à l'ASL (Wilson et Hoyer).

Ces résultats constituent diverses pistes qui pourraient répondre à notre question de recherche : quels bénéfices des jeunes enfants entendants peuvent-ils tirer d'un enseignement inclusif et bilingue, français-langue des signes, pour l'apprentissage de la langue française concernant la rétention du vocabulaire ?

### **3. Méthodologie**

#### **3.1. Identification de l'échantillon**

Pour observer l'interdépendance de nos variables, nous avons choisi un public de jeunes enfants entendants entrant dans l'écrit car la lecture est une des sources d'apprentissage du vocabulaire. (GROSSMANN, 2011 ; 173) Il s'agit donc d'un moment où le développement du vocabulaire est particulièrement visible grâce à l'entrée dans le monde de l'écrit. Afin que la lecture ne soit pas une découverte, nous avons ciblé un public d'enfants âgés de 7 à 8 ans, ce qui correspond à une deuxième primaire.

Pour notre premier test à Sainte-Marie, qui nous permettra d'observer si l'enseignement inclusif et bilingue français – langue des signes influence la connaissance et la maîtrise du vocabulaire des enfants, nous avons décidé de constituer notre échantillon de deux classes de deuxième primaire.

L'une est issue de l'enseignement ordinaire et l'autre est issue de l'enseignement inclusif et bilingue français – langue des signes. Les deux écoles suivent le même cursus (à l'exception de la langue des signes) et viennent de la même région (Namur).

Pour notre second test concernant la rétention de vocabulaire au regard de deux méthodes de rétentions différentes, nous avons également décidé de cibler un public plus jeune entrant dans l'écrit. Ainsi, des élèves de troisième maternelle et première primaire élargiront notre échantillon. Notre étude sera réalisée auprès d'une classe de cycle 5-8 composée de 9 élèves de troisième maternelle, 8 élèves de première primaire et 5 élèves de deuxième primaire.

Pour aboutir à un échantillon le plus précis possible dont on maîtrise les caractéristiques, il nous faudra faire passer un questionnaire aux parents des élèves. Ceci permettra d'identifier :

- leur situation familiale afin de comparer des milieux socioéconomiques proches dans les deux échantillons ;
- leur culture (entendante ou sourde).

Ainsi, cela nous permettra d'éviter le biais de l'origine socioculturelle différente.

#### **3.1.1. Variables sociales**

##### **3.1.1.1. Milieu socio-économique**

Pour déterminer le milieu socio-économique des enfants interrogés, nous avons établi un questionnaire (annexe I) se basant sur la grille d'analyse suivante. Celle-ci s'inspire d'une étude réalisée par Bernard Lahire auprès de 35 enfants âgés de 5 à 6 ans afin de déterminer les inégalités présentes au sein des différents milieux socio-économiques.

Le tableau réalisé ci-dessous reprend les caractéristiques phares énoncées par Bernard Lahire lors de son étude. Il ne s'agit pas d'un reflet de la réalité exhaustive de toute la société mais du reflet d'une petite fraction de la société. Nos critères étant relatifs, nous tenterons d'identifier au mieux les familles de notre étude en nous inspirant des critères recueillis par Bernard Lahire.

Figure 8 - Caractéristiques des trois milieux socio-économiques

	<b>classes populaires</b>	<b>classes moyennes</b>	<b>classes supérieures</b>
<b>Logement (933-952)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Logement de fortune ;</li> <li>- logement surpeuplé ;</li> <li>- habitation dégradée ;</li> <li>- difficultés pour se chauffer ;</li> <li>- possible absence de sanitaires ;</li> <li>- possibilité d'être éloigné des centres urbains ;</li> <li>- logement de taille modeste ;</li> <li>- espace réduit réservé aux enfants ;</li> <li>- chambre partagée avec frères/sœurs ;</li> <li>- ordre et propreté dans le logement (reflet d'un souci de respectabilité).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Logement de taille moyenne ;</li> <li>- bibliothèque appartenant à l'enfant (qui peut également se trouver dans la bibliothèque familiale) ;</li> <li>- possession d'un coffre à livres ;</li> <li>- jouets qui trainent (logement moins ordonné).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Logement (maison ou appartement) spacieux (de 90 à 350m<sup>2</sup>) et confortable ;</li> <li>- trajectoires résidentielles souvent ascensionnelles ;</li> <li>- grand jardin ou grande terrasse ;</li> <li>- aménagements extérieurs (piscine, balançoire) ;</li> <li>- situation dans des quartiers socialement favorisés ;</li> <li>- salle de bain privée réservée à l'enfant ;</li> <li>- pièce supplémentaire (salle de jeux, salle pour la bonne) ;</li> <li>- personnes qui entretiennent le domicile (femme de ménage, jardinier) ;</li> <li>- tableau d'art en guise de décoration ;</li> <li>- présence d'instrument(s) de musique ;</li> <li>- magazines télévisuels et culturels présents sur la table.</li> </ul>
<b>Stabilité professionnelle et disponibilité parentale (953-965)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rare stabilité professionnelle des deux parents ou stabilité récente ;</li> <li>- période de chômage ;</li> <li>- chômage d'un des deux parents ;</li> <li>- pas de qualification ;</li> <li>- horaires chargés ;</li> <li>- temps libre des parents consacré à leur enfant ;</li> <li>- appel à la famille ou un voisin pour garder l'enfant en cas d'absence.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Stabilité professionnelle des deux parents ou d'un parent ;</li> <li>- appel à des professionnels pour garder leur enfant (ou à des baby-sitters) ;</li> <li>- temps libre consacré à la vie familiale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Stabilité professionnelle des deux parents (CDI, fonctionnaire ou plusieurs emplois mais jamais de chômage) ;</li> <li>- appel à des professionnels pour garder leur enfant (pas de garderie plus d'une fois par semaine, pas de dîner à la cantine) ;</li> <li>- temps libre consacré en partie à la vie familiale.</li> </ul>

<b>Rapport à l'argent (966-980)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pas d'argent de poche ;</li> <li>- achat de produits bons marchés ;</li> <li>- les parents apprennent aux enfants à regarder le prix au kilo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Petite somme d'argent pour des occasions (anniversaire ou argent de poche),</li> <li>- l'enfant investit son argent de poche pour payer un petit objet qu'il réclame (apprentissage de la gestion de l'argent) ;</li> <li>- tirelire pour épargner de l'argent.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pas d'argent de poche (les parents payent pour l'enfant).</li> </ul>
<b>Diplôme des parents et rapport à l'école (981-1006)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le père est diplômé de l'enseignement professionnel secondaire ou non diplômé ;</li> <li>- la mère est diplômée de la haute école ou des secondaires ;</li> <li>- les parents ont confiance dans l'école et ses enseignants.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Variations dans les diplômes : formation universitaire, haute-école, diplôme professionnel du secondaire ;</li> <li>- besoin de contrôle et droit de regard sur les activités et les relations pédagogiques ;</li> <li>- pratique de jeux de société à la maison.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Majorité des parents ont décroché un bac +4 ou sont allés dans des établissements sélectifs (médecine, grandes écoles d'ingénieurs ou de journalisme, d'avocats, école vétérinaire) ;</li> <li>- reprise d'entreprise de famille ;</li> <li>- besoin de contrôle et droit de regard sur les activités et les relations pédagogiques.</li> </ul>
<b>Autorité (1007-1028)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manque d'autonomie (besoin de l'enseignant) ;</li> <li>- l'autorité passe par l'intervention directe de ceux qui l'incarnent : les parents ;</li> <li>- l'exposition aux écrans est limitée : les parents indiquent quand l'enfant doit arrêter ;</li> <li>- intervention directe des parents pour l'enchaînement des activités quotidiennes ;</li> <li>- sanctions rarement anticipées et prévisibles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonome (l'enfant parvient à se mettre au travail spontanément et à maintenir sa concentration) ;</li> <li>- prise d'initiative ;</li> <li>- l'autorité passe par des règles explicitées auxquelles les enfants sont censés obéir ;</li> <li>- l'exposition aux écrans est limitée : des plages horaires sont définies et des durées maximales aussi ;</li> <li>- présence de codes/règles explicites (pas d'intervention directe) ;</li> <li>- les sanctions sont prévisibles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonome (l'enfant parvient à se mettre au travail spontanément et à maintenir sa concentration) ;</li> <li>- prise d'initiative ;</li> <li>- l'autorité passe par des règles explicitées auxquelles les enfants sont censés obéir ;</li> <li>- l'exposition aux écrans est limitée : des plages horaires sont définies et des durées maximales aussi ;</li> <li>- présence de codes/règles explicites (pas d'intervention directe) ;</li> <li>- les sanctions sont prévisibles.</li> </ul>

<p><b>Langage (1029-1060)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rare prise de parole en public ;</li> <li>- en cas de trajectoires migratoires récentes, difficultés à s'exprimer en français ;</li> <li>- les livres sont perçus comme des supports d'apprentissage de la lecture ;</li> <li>- les parents lisent moins souvent (ou pas) de livres le soir à leur enfant (dû à une maîtrise difficile du français) ;</li> <li>- présence de comiques gestuelles, mimiques ou blagues de situation (jeux de mots rares) ;</li> <li>- recours moins fréquent à l'imagination ou à l'exagération pour l'humour ;</li> <li>- jeux langagiers sur des références quotidiennes ;</li> <li>- pratique du jeu de langage moins fréquente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prise de parole modérée ;</li> <li>- les lectures sont perçues comme répondant à des questions (donnant accès à d'autres savoirs scolaires) ;</li> <li>- la lecture du soir est un rituel ;</li> <li>- les parents rient et jouent avec les mots ;</li> <li>- les parents lisent des ouvrages de Ponti ou de Pef (<i>Prince de Motordu</i>) à leur enfant ;</li> <li>- l'enfant a appris à reconnaître l'ironie, le second degré et les jeux de mots car il y est habitué.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prise de parole modérée ;</li> <li>- les lectures sont perçues comme répondant à des questions (donnant accès à d'autres savoirs scolaires) ;</li> <li>- la lecture du soir est un rituel ;</li> <li>- les parents rient et jouent avec les mots ;</li> <li>- les parents lisent des ouvrages de Ponti ou de Pef (<i>Prince de Motordu</i>) à leur enfant ;</li> <li>- l'enfant a appris à reconnaître l'ironie, le second degré et les jeux de mots car il y est habitué.</li> </ul>
<p><b>Loisirs (1095-1116)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Possibilité d'avoir un loisir, un ordinateur, des livres, un instrument de musique... pas toujours présente ;</li> <li>- organisation de jeux de rôles et de spectacles par les enfants ;</li> <li>- occupations de type bricolage, jardinage, cuisine ;</li> <li>- contrôle des écrans (si l'enfant en possède) ;</li> <li>- les livres sont rares (les parents lisent peu).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sorties à des événements locaux : brocante, match de foot... ;</li> <li>- l'enfant regarde beaucoup la télévision ;</li> <li>- occupations de type bricolage, jardinage, cuisine ;</li> <li>- activités de jeux privilégiés à la maison (jeux éducatifs, Lego, puzzle, dessin...).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sorties au théâtre, à un concert, au musée... ;</li> <li>- gout pour la lecture (les parents lisent beaucoup et partagent des moments de lecture avec leur enfant) ;</li> <li>- les parents contrôlent ce que regarde l'enfant (en cas de présence d'écrans) ;</li> <li>- pratique musicale ;</li> <li>- pratique artistique (danse classique, peinture, dessin).</li> </ul>

<p><b>Sport (1117-1136)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Offres gratuites : parc, piscine publique ;</li> <li>- activités peu coûteuses : natation, danse, gym.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activités artistiques (danse, cirque...) ;</li> <li>- exemples de sports fréquents : natation, danse classique, escalade, équitation, tennis, judo, foot, taekwondo, handball ;</li> <li>- présence ou absence d'un esprit compétitif encouragé par les parents ;</li> <li>- le sport est ou n'est pas une obligation des parents ;</li> <li>- présence des parents au sein des sports : encouragement à se dépasser, photos pour montrer à la famille, soutien en cas de baisse de motivation etc. ;</li> <li>- pratique du ski.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le sport est une obligation des parents ;</li> <li>- exemples de sports fréquents : natation, danse classique, escalade, équitation, tennis, judo, foot, taekwondo, handball ;</li> <li>- présence des parents au sein des sports : encouragement à se dépasser, photos pour montrer à la famille, soutien en cas de baisse de motivation etc. ;</li> <li>- pratique du ski ;</li> <li>- pratique de sports au sein de clubs réputés ;</li> <li>- apprentissage du dépassement de soi : aspect compétitif encouragé par les parents.</li> </ul>
<p><b>Vêtements, santé, alimentation (1137-1158)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Courses dans des magasins bon marché ;</li> <li>- récupération d'habits ;</li> <li>- surpoids ou maigreur plus fréquent.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Possession rare de vêtements d'occasion (préférence du neuf mais acceptation des vêtements récupérés) ;</li> <li>- courses dans des magasins de milieu de gamme ;</li> <li>- les parents privilégient les marques (Catimini, Ikks, Aigle, marques sportives) ;</li> <li>- les parents surveillent l'alimentation de leur enfant (pas trop de sucreries ou de chips).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gout pour le luxe ;</li> <li>- les parents privilégient les marques : Catimini, Cyrillus, Acanthe, Kenzo ;</li> <li>- les parents habillent leur enfant avec des matières luxueuses (cachemire, lin) ;</li> <li>- les parents surveillent l'alimentation de leur enfant (pas trop de sucreries ou de chips) ;</li> <li>- diminution fréquente au sein des familles de la consommation de viande.</li> </ul>

(LAHIRE, 2019 : 933-1158)

### **3.1.1.2. Culture**

Comme mentionné par Roussel (2013 : 155) la langue et la culture sont en relation étroite. La langue façonne notre manière de voir le monde et donc influence notre culture.

Dans le cadre de notre étude, nous interrogerons les participants sur leur langue maternelle ainsi que sur la langue maternelle de leurs parents afin d'identifier leur culture. Celle-ci pourra soit être majoritairement entendante, soit être bilingue, soit être majoritairement sourde.

Un enfant entendant suivant un enseignement bilingue, de parents sourds et ayant comme langue maternelle la langue des signes mais pratiquant le français également, ne pourra être comparé à un enfant entendant suivant un enseignement bilingue et de parents entendants.

Nous tenterons donc de comparer des sujets ayant la même langue maternelle, le français, et donc la même culture, la culture entendante. Ceci nous permettra d'éviter le biais d'une culture différente.

## **3.2. Présentation du dispositif envisagé**

### **3.2.1. Évaluation du milieu socio-économique**

L'évaluation du milieu socio-économique des enfants s'effectuera par le biais d'un questionnaire. Ce dernier sera présenté aux parents des enfants évalués. Ce questionnaire prendra appui sur notre grille d'analyse des milieux socio-économiques.

Nous tenterons d'identifier le plus fidèlement possible le milieu socio-économique de chaque famille en comptant le nombre de réponses correspondant à un milieu selon notre grille d'analyse. Le nombre le plus élevé de réponses correspondant à un tel milieu nous permettra d'identifier le milieu socio-économique de la famille.

### **3.2.2. Questionnaire de vocabulaire auprès de deux écoles spécifiques**

Pour évaluer la compréhension du vocabulaire français, nous allons présenter à deux classes, l'une issue de l'enseignement bilingue et inclusif et l'autre issue d'un même milieu, un questionnaire comportant divers exercices de vocabulaire (annexe II).

Ce questionnaire comportera des mots issus du VOB (vocabulaire orthographique de base) élaboré par P. Legrand (2005) qui reprend les 560 mots les plus fréquents en langue française.

Nous avons fait le choix de prendre des mots issus du VOB afin d'être certaine que ce vocabulaire corresponde à la zone proximale de l'enfant et qu'il ne s'agisse pas de mots choisis sur une base aléatoire. Cela facilitera le travail de compréhension qui n'est effectif que si le vocabulaire mobilisé à travers le support correspond au capital des connaissances de l'enfant. (VIGNER, 1993 : 196)

De plus, ce VOB reprend les mots les plus fréquents. Ce sont ces mots qui sont les plus polysémiques et donc les plus intéressants à travailler. Nous n'avons donc pas pris de mots spécifiques à un domaine afin de se concentrer sur le vocabulaire de base. Il est intéressant d'explorer le vocabulaire usuel en premier car souvent, la majorité des personnes pensent le maîtriser alors qu'il s'agit souvent des mots les plus polysémiques. (PICOCHÉ, 1993 : 13)

Notre test étant limité par le temps qu'il nous sera accordé, nous avons choisi d'évaluer le vocabulaire passif portant sur des contenus linguistiques.

Notre questionnaire présente donc divers exercices évaluant la compréhension du vocabulaire (et non la production) au niveau de la dénomination, la synonymie, l'antonymie (contenus linguistiques). (SIMARD, 1994 : 29-30)

Afin d'évaluer davantage l'orientation qualitative du vocabulaire, nous avons réalisé notre dernier exercice en nous inspirant des revues enfantines « Coup de pouce en classe » (destinées aux enfants de première et deuxième primaire). Ce dernier exercice se concentre davantage sur la discrimination de mots proches en formes. (GROSSMANN, 2011 : 164-165 ; SIMARD, 1994 : 28, 30)

### **3.2.3. Expérimentation supplémentaire du vocabulaire en stage**

Pour notre expérimentation, nous nous sommes inspirée de l'étude de Wilson et Hoyer (1985).

L'enseignante débutera chaque journée par un rituel : elle apprendra un nouveau mot de vocabulaire aux élèves. Pour chaque mot, elle procédera de la manière suivante :

1. elle présentera un court récit reprenant les deux nouveaux mots ;
2. elle écrira un des deux mots au tableau ;
3. elle partira des hypothèses des élèves quant à ce mot ;
4. elle présentera une illustration du mot ;
5. elle effectuera le lien entre les hypothèses des élèves, le contexte dans lequel ce mot a été présenté et l'illustration afin de définir et d'explicitier le mot en question.

Elle effectuera ce rituel durant 4 semaines. Les deux premières semaines se dérouleront comme décrit ci-dessus et les deux semaines suivantes suivront une procédure légèrement différente. En plus du court récit, de l'image et de l'explication du nouveau mot, l'enseignante présentera le signe correspondant au mot en LSFB.

À l'issue de chaque semaine, l'enseignante effectuera un test écrit de vocabulaire afin d'identifier le pourcentage de rétention du vocabulaire (au niveau de la compréhension).

Enfin, l'enseignante comparera le premier et le deuxième questionnaire afin d'identifier si une différence de rétention du vocabulaire est présente selon la méthode d'apprentissage ayant été mobilisée.

Nous avons fait le choix d'évaluer uniquement le vocabulaire passif car notre étude s'intéresse à la compréhension du vocabulaire (vocabulaire passif) et non à la capacité de production (vocabulaire actif). (SIMARD, 1994 : 29) L'orientation de cette activité est quantitative car notre but est d'observer si la méthode signée permet une meilleure rétention face à l'augmentation du vocabulaire. (DREYFUS, 2004 ; 5 ; GROSSMANN, 2011 ; 164-165 ; SIMARD, 1994 : 30)

Cette rétention de vocabulaire a trait, dans le cadre de cette étude, à la capacité de dénommer diverses notions apprises au préalable en classe. Nous nous concentrons donc sur des contenus linguistiques et non culturels. (SIMARD, 1994 : 30-31)

Contrairement, à nos questionnaires soumis à deux classes distinctes, nous avons choisi de ne pas nous baser sur le VOB. En effet, le VOB présente des mots de vocabulaire les plus fréquents. Or, notre but est d'évaluer la rétention. Afin de s'assurer qu'il s'agisse au maximum de mots nouveaux, nous avons fait le choix de ne pas élaborer notre corpus sur base du VOB.

Cependant, afin de rester dans la zone proximale de développement de l'enfant, nous nous sommes basés sur *Les Incollables, 6-7 ans* (1996) et *Les Incollables, 7-8 ans* (1997), deux calendriers destinés aux enfants ayant pour objectif de leur faire découvrir de nouveaux mots chaque jour. Nous avons repris les définitions du Larousse junior pour définir les mots et non d'un dictionnaire standard afin que les définitions soient accessibles aux enfants.

Afin de ne pas fausser notre étude, nous avons sélectionné uniquement des mots possédant tous un signe correspondant en LSF. La LSF est assez pauvre en vocabulaire et ne possède pas de signes pour les termes techniques spécifiques à un domaine précis. (HAESSENNE et SONNEMANS, 2009 : 93) Ainsi, nous avons voulu éviter de sélectionner des mots plus techniques pour le vocabulaire des semaines 1 et 2. Le vocabulaire des semaines 3 et 4 possédant un équivalent en LSF et donc étant moins complexe, cela aurait faussé nos résultats.

Concernant l'apprentissage de notre corpus (annexe III) au cours des quatre semaines, nous avons fait le choix de présenter les mots à l'aide d'un court récit afin que ceux-ci soient découverts au sein d'un contexte. La conceptualisation apparaît donc plus aisée car le contexte présenté ainsi que les images aident les enfants à construire du sens pour les nouveaux mots. (SIMARD, 1994 ; 29)

### **3.3. Outils d'analyse de données**

Pour analyser nos données, nous procéderons à une analyse statistique.

#### ***Questionnaire de vocabulaire auprès de deux écoles spécifiques***

Notre questionnaire évalue la rétention du vocabulaire passif quant à leur contenu linguistique. (SIMARD, 1994 : 29-30) Chaque exercice traite de ce sujet. Ainsi, nous avons décidé d'évaluer la compréhension de ces 40 mots.

Premièrement, nous évaluerons la compréhension globale de ces 40 mots que nous remettrons sur 100 afin d'obtenir un résultat en pourcentage. Nous effectuerons ensuite une moyenne des résultats obtenus.

Ensuite, nous nous concentrerons sur chaque contenu linguistique évalué :

- la capacité de retrouver la définition d'un mot ;
- la capacité de retrouver l'image correspondant à un mot ;
- la capacité de retrouver le synonyme d'un mot ;
- la capacité de retrouver l'antonyme d'un mot ;
- la capacité de retrouver les définitions d'un mot polysémique ;
- la capacité de distinguer deux mots graphiquement similaires.

Nous procéderons de la même manière que précédemment. Nous évaluerons l'exercice en le remettant sur 100 afin d'obtenir un pourcentage. Ensuite, nous effectuerons une moyenne pour chaque exercice afin d'identifier si une des dimensions du contenu linguistique évalué est davantage maîtrisée par les élèves qu'une autre.

La comparaison des résultats des deux classes nous permettra d'identifier si les enfants suivant un apprentissage inclusif et bilingue, français – langue des signes, obtiennent de meilleurs résultats au niveau de la compréhension globale ou au niveau de certains contenus linguistiques. Ainsi, cela nous permettra d'identifier si l'enseignement inclusif et bilingue est bénéfique aux entendants pour la compréhension de vocabulaire.

### **Expérimentation de vocabulaire en stage**

Pour cette partie, nous procéderons de manière similaire. Les questionnaires des élèves (annexe IV, V, VI, VII) seront évalués en pourcentage selon le nombre de mots retenus. Ensuite, nous effectuerons une moyenne des pourcentages issus de l'ensemble des questionnaires ayant utilisés la méthode d'apprentissage traditionnelle. De même, nous réaliserons également cette étape pour les questionnaires ayant utilisé la méthode bilingue (français - LSFb).

Par la suite, nous nous intéresserons à chaque contenu linguistique évalué :

- la capacité de retrouver la définition d'un mot ;
- la capacité de retrouver l'image correspondant à un mot ;
- la capacité de distinguer deux mots graphiquement similaires.

Nous procéderons de la même manière que précédemment. Nous évaluerons l'exercice en le remettant sur 100 afin d'obtenir un pourcentage. Ensuite, nous effectuerons une moyenne pour chaque exercice afin d'identifier si une des dimensions du contenu linguistique évalué est davantage maîtrisée par les élèves qu'une autre ou par une certaine tranche d'âge.

Enfin, nous comparerons les deux pourcentages de rétention ainsi que les pourcentages des différentes dimensions linguistiques afin d'identifier si la rétention du vocabulaire ou si une dimension linguistique est :

- plus élevée via un apprentissage bilingue (français – LSFb) ou traditionnel ;
- sensiblement égal dans l'une ou l'autre méthode ;
- varie selon l'âge de l'enfant.

### **3.4. Identification du type de recherche menée**

Les buts de notre recherche sont orientés vers l'action. À travers cette recherche, nous souhaitons montrer les avantages qu'offre l'éducation inclusive et bilingue français-langue des signes afin que davantage de personnes s'y intéressent et a fortiori que davantage d'enseignements de ce genre puissent voir le jour.

Pour cette recherche, nous avons adopté une approche confirmatoire, explicative et quantitative.

## **4. Résultats**

### **4.1. Questionnaire de vocabulaire auprès de deux écoles spécifiques**

Nous ne pourrions pas développer les résultats de cette partie de notre recherche suite à de nombreux obstacles rencontrés lors de notre travail.

Malgré nos échanges positifs avec l'établissement Sainte-Marie à Namur, les projets que nous voulions expérimenter au sein de l'école ne rencontraient pas les objectifs espérés par la direction. En effet, celle-ci aurait souhaité que nous puissions interroger les élèves quant à leur rétention du vocabulaire dans les deux langues.

Notre projet était donc le bienvenu. Cependant, n'ayant pas les qualifications requises pour évaluer les élèves en LSFB et suite aux conditions sanitaires imposées par la crise COVID, nous avons dû renoncer à ces tests.

Nous remercions toutefois Magaly Ghesquière d'avoir pris le temps d'échanger avec nous pour nous proposer des pistes d'amélioration de notre travail ainsi que d'avoir pris en considération notre recherche. Nous sommes reconnaissante de cet échange au vu des nombreuses demandes de recherches pour lesquelles l'école est sollicitée.

### **4.2. Expérimentation de vocabulaire en stage**

#### **❖ Identification du milieu socio-économique**

Au regard des questionnaires que nous avons fait compléter par les parents des enfants ainsi qu'au regard d'un arrêté gouvernemental établissant l'indice socio-économique des écoles de la FWB, nous avons pu établir que notre échantillon était issu de la classe populaire défavorisée. (FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, 2011 : 7)

En effet, cet arrêté gouvernemental fixe l'indice socio-économique de l'école à 1. L'échelle de cet indice allant de 1 à 20, il s'agit donc de la plus basse note possible. Ce chiffre datant de 2011, nous a été confirmé par les questionnaires que nous avons obtenus en retour. Sur 22 questionnaires, seul 13 nous ont été rendus.

Cependant, à travers la vie de la classe durant cinq semaines, nous avons pu observer divers éléments qui nous ont permis, sur base des travaux de Bernard Lahire (dont nous avons fait l'analyse plus haut) de confirmer l'appartenance des élèves à un milieu défavorisé.

En effet, les élèves vivent pour la plupart dans des appartements où ils partagent leur chambre avec leur frère et sœur ou avec d'autres membres de leur famille élargie. Malgré le grand nombre de personnes dans l'appartement, seuls quelques élèves disposent de plus d'un sanitaire.

Concernant la stabilité professionnelle et la disponibilité parentale, de nombreux parents connaissent ou ont connu des périodes de chômage. Les parents ayant un travail disposent d'horaires chargés les obligeant à mettre leur enfant à la garderie. Nous l'avons également observé à travers les signatures absentes au sein des journaux de classe. De nombreux enfants nous ont indiqué que leurs parents ne l'avaient pas signé car ils étaient au travail quand ils rentraient (les frères et/ou sœurs gardant les enfants).

Nous avons pu observer le rapport à l'argent à travers les vêtements et l'alimentation : vêtements d'occasion, absence de veste malgré les températures froides, une élève remettant les mêmes vêtements durant plusieurs jours alors qu'elle avait uriné sur ses vêtements, absence de collation ou de repas de midi.

Au niveau des diplômes des parents et du rapport à l'école, nous avons pu constater, à travers les questionnaires qui nous ont été rendus, que peu de parents disposaient d'un BAC ou d'un CESS.

Nous n'avons pas pu observer l'autorité des parents, cependant, nous avons été témoin d'une relation parent-enfant. Un des enfants de la classe était assez perturbateur. Le père était au courant et venait chaque jour nous trouver afin de savoir la manière dont son enfant s'était comporté car il avait lui-même du mal avec la gestion de son enfant à la maison. Nous avons pu constater que le père utilisait la violence en guise d'autorité envers son enfant.

Concernant le langage des élèves, aucun des élèves n'est monolingue français. La majorité des élèves a d'ailleurs une langue maternelle différente du français.

Au niveau des loisirs, les livres sont rares. Les élèves jouent davantage sur leurs consoles, le smartphone des parents, etc. La majorité se rend également souvent au parc (car très peu d'entre eux possèdent un jardin ou une terrasse).

### ❖ **Moyennes obtenues aux questionnaires**

Avant de proposer nos tests, nous avons réalisé un pré-test consistant à habituer les élèves aux tests auxquels ils seraient soumis les semaines suivantes. Ce pré-test nous permettait d'éviter que les élèves ne se retrouvent face à un exercice qu'ils n'avaient pas l'habitude de réaliser. Ce pré-test relevait donc davantage d'un exercice que d'un test : le but premier étant que les élèves comprennent la manière dont ils seraient testés la fois suivante. Nous sommes donc intervenue pour guider les élèves dans la réalisation de cet exercice.

Cependant, suite à la semaine de confinement imposée dans le cadre de la crise du coronavirus, nous avons dû inclure ce pré-test dans nos résultats de tests car au lieu de cinq semaines, nous ne disposons plus que de quatre semaines. La semaine de pré-test ainsi que la semaine qui a suivi ont fait partie des semaines d'apprentissage de vocabulaire « sans signe ». Les deux semaines qui ont suivi les vacances de printemps ont donc été consacrées aux semaines « avec signe. »

Aux regards des résultats de la première semaine, nous pouvons observer un taux de rétention élevé. Cependant, ce résultat présenté est fortement biaisé car il ne s'est pas passé dans les mêmes conditions que les autres tests. En effet, les enfants pouvaient nous poser des questions et nous avons veillé à la compréhension du test plutôt que de surveiller le caractère individuel du travail.

Les tests de la deuxième semaine ont été réalisés dans les conditions prévues : le silence était présent dans la classe, nous avons veillé au caractère individuel du travail et nous avions la classe « en mains ». Les mêmes conditions ont été présentes pour la semaine 3 et 4.

Bien que les résultats soient fortement biaisés par le premier test qui s'est réalisé dans des conditions différentes, il est intéressant d'observer la différence de rétention entre la semaine 2, 3 et 4 qui présentaient le même climat d'évaluation.

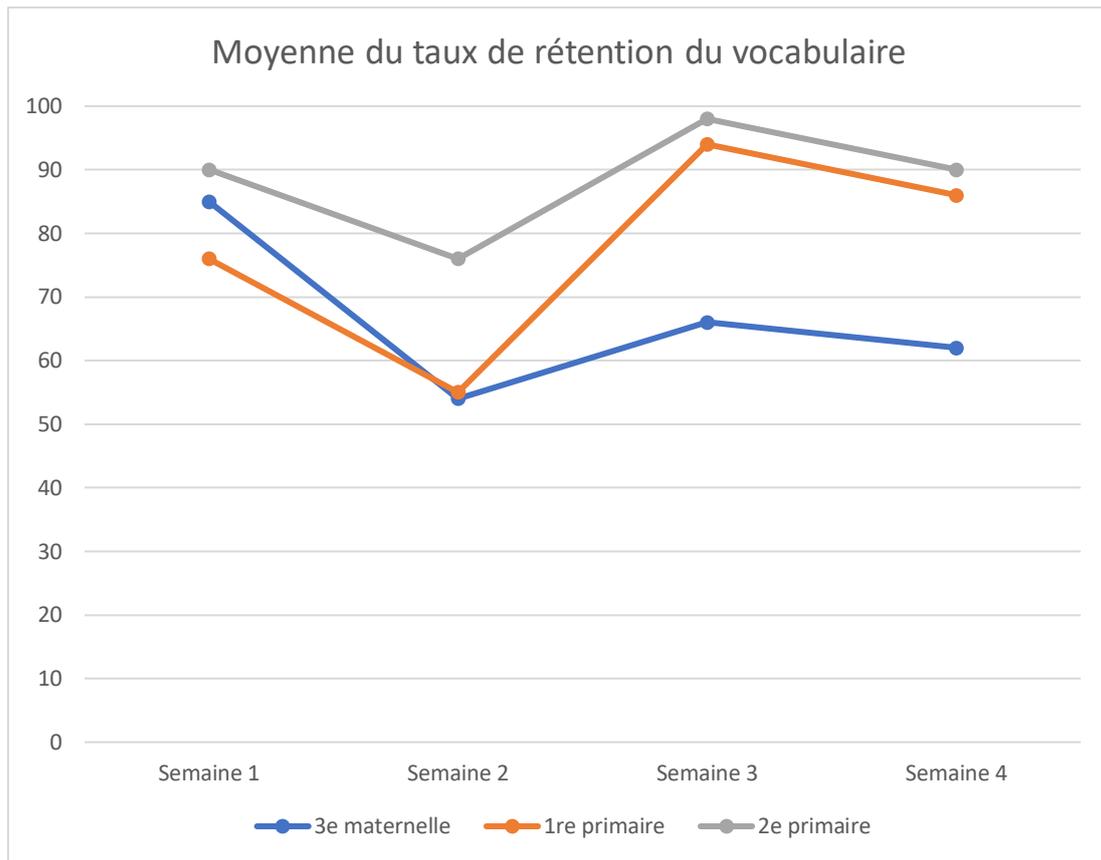


Figure 9 - Moyenne du taux de rétention du vocabulaire

Le taux de rétention de la semaine 3 et de la semaine 4 est supérieur à celui de la semaine 2.

Pour la première semaine, nous observons un taux de rétention de 85% (M3), 76% (P1) et 90% (P2).

Pour la deuxième semaine, nous observons un taux de rétention de 54% (M3), 55% (P1) et 76% (P2).

Pour la troisième semaine, nous observons un taux de rétention de 66% (M3), 94% (P1) et 76% (P2).

Pour la quatrième semaine, nous observons un taux de rétention de 62% (M3), 86% (P1) et 90% (P2).

Afin de montrer ce que cachent ces chiffres, nous allons procéder à une analyse plus fine. Nous analyserons chaque capacité évaluée afin d'identifier celle ayant été la plus influencée par la pratique de la LSF.

Étant donné que nous souhaitons analyser les trois capacités évaluées, nous nous concentrerons uniquement sur les résultats issus des élèves de première et deuxième primaire.

En effet, les troisièmes maternelles n'ont été évalués que sur un seul axe : la reconnaissance d'images. Ils n'ont donc pas été évalués sur la capacité à relier un mot à sa définition ainsi que sur la capacité de distinguer deux mots graphiquement similaires car ils ne sont pas encore lecteurs.

### ❖ Analyse des trois axes évalués

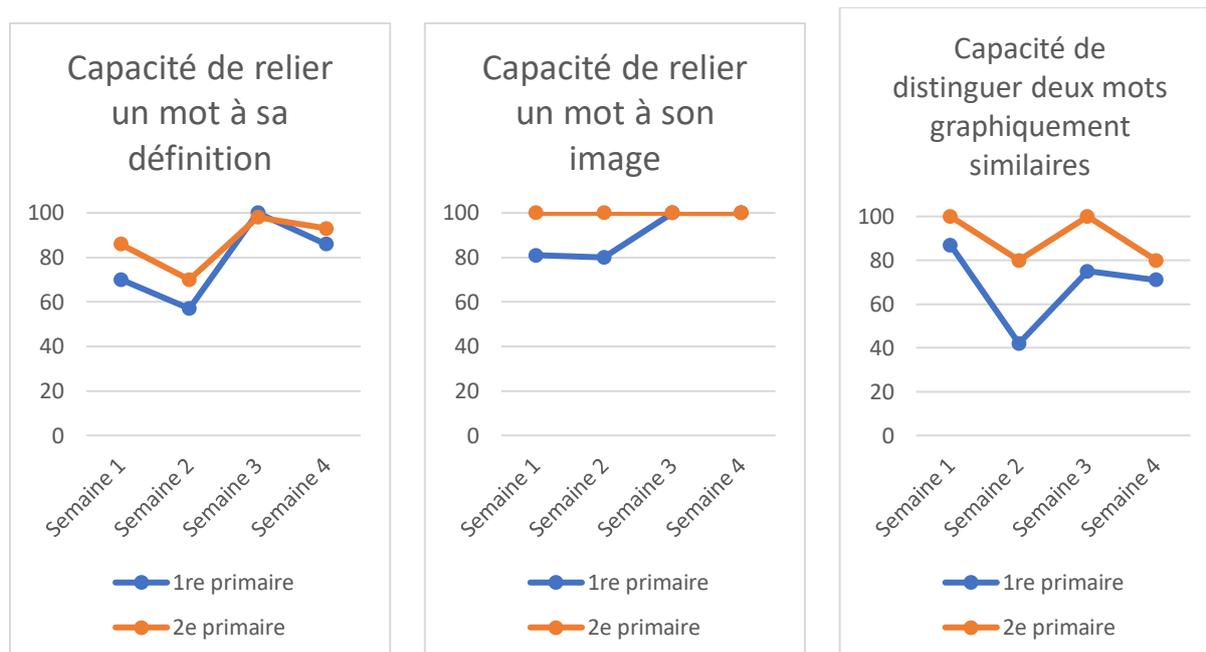


Figure 10 - Moyennes des trois axes évalués

Afin de présenter les chiffres qui se cachent derrière ces trois graphiques, nous avons noté ci-dessous les données qui nous ont permis de les réaliser.

Pour notre premier graphique qui illustre *la capacité de relier un mot à sa définition*, nous nous sommes basée sur les chiffres suivants :

Figure 11 – Données du graphique « capacité de relier un mot à sa définition » (P1)

Semaine	Mots évalués	Élèves présents	Nombre d'erreurs totales	Élèves ayant commis une/plusieurs erreur(s)	Réussite moyenne
1	3	8	7	4	70%
2	4	7	12	5	57%
3	4	8	0	0	100%
4	3	7	3	2	86%

Figure 12 – Données du graphique « capacité de relier un mot à sa définition » (P2)

Semaine	Mots évalués	Élèves présents	Nombre d'erreurs totales	Élèves ayant commis une/plusieurs erreur(s)	Réussite moyenne
1	3	5	2	2	86%
2	4	5	6	4	70%
3	4	5	1	1	98%
4	3	5	1	1	93%

Pour notre second graphique qui illustre *la capacité de relier un mot à son image*, nous nous sommes basée sur les chiffres suivants :

Figure 13 – Données du graphique « capacité de relier un mot à son image » (P1)

Semaine	Mots évalués	Élèves présents	Nombre d'erreurs totales	Élèves ayant commis une/plusieurs erreur(s)	Réussite moyenne
1	2	8	4	2	81%
2	3	7	4	2	80%
3	3	8	0	0	100%
4	2	7	0	0	100%

Figure 14 – Données du graphique « capacité de relier un mot à son image » (P2)

Semaine	Mots évalués	Élèves présents	Nombre d'erreurs totales	Élèves ayant commis une/plusieurs erreur(s)	Réussite moyenne
1	2	5	0	0	100%
2	3	5	0	0	100%
3	3	5	0	0	100%
4	2	5	0	0	100%

Pour notre troisième graphique qui illustre *la capacité de distinguer deux mots graphiquement similaires*, nous nous sommes basée sur les chiffres suivants :

Figure 15 – Données du graphique « capacité de distinguer deux mots graphiquement similaires » (P1)

Semaine	Mots évalués	Élèves présents	Nombre d'erreurs totales	Élèves ayant commis une/plusieurs erreur(s)	Réussite moyenne
1	1	8	1	1	87%
2	1	7	4	4	42%
3	1	8	2	2	75%
4	1	7	2	2	71%

Figure 16 – Données du graphique « capacité de distinguer deux mots graphiquement similaires » (P2)

Semaine	Mots évalués	Élèves présents	Nombre d'erreurs totales	Élèves ayant commis une/plusieurs erreur(s)	Réussite moyenne
1	1	5	0	0	100%
2	1	5	1	1	80%
3	1	5	0	0	100%
4	1	5	1	1	80%

#### ❖ Interprétations des trois axes évalués

Comme énoncé précédemment, nous nous concentrerons sur les résultats obtenus la semaine 2, 3 et 4 suite aux résultats biaisés de la semaine 1.

Concernant la capacité de relier un mot à sa définition, nous pouvons observer une nette amélioration. Il s'agit de la capacité ayant été la plus impactée avec l'intervention de la LSF. Suite à une discussion avec les élèves à la fin de notre expérimentation, ces derniers ont pu nous expliquer que les signes les aidaient à identifier « les choses importantes du mot. » Autrement dit, le signe leur permettait d'identifier les attributs essentiels du concept et donc leur permettait de discriminer plus facilement les différentes définitions.

En observant les résultats de la capacité à relier un mot à son image, nous pouvons en conclure que les signes n'ont pas impacté les deuxièmes primaires. Toutefois, l'échantillon étant peu représentatif (cinq élèves), ces résultats sont peu fiables. Cependant, en ce qui concerne les élèves de première primaire nous pouvons observer un réel changement. Bien que ce changement soit faible, nous remarquons que les signes ont permis aux élèves d'associer l'image du concept à son mot. En nous basant sur la discussion avec les élèves, nous retiendrons ce dialogue en guise d'explication :

*Élève - Avec les signes, c'est facile car c'est comme si on donnait la réponse.*

*Enseignante – Comment est-ce que cela te donne la réponse ?*

*Élève – Quand je fais homard, je fais les pinces du homard comme si je me transformais en homard.*

Encore une fois, le signe permet à l'élève de se remémorer des attributs essentiels du concept notamment grâce à son iconicité.

Enfin, au regard des résultats obtenus pour la capacité à distinguer deux mots graphiquement similaires, nous n'avons pas remarqué de changement auprès des élèves de deuxième année en utilisant la méthode signée. Cependant, nous avons observé une hausse des résultats auprès des élèves de première primaire. Nous expliquons cela par l'association du signe au mot. Lors de la réalisation du signe, nous invitons les élèves à dire le mot tout en faisant le signe. Durant la réalisation de nos tests, nous avons pu observer plusieurs élèves refaire les signes tout en faisant bouger leurs lèvres. Cette association signe-mot leur permettait de se remémorer plus facilement le mot dont il était question.

La LSF influence donc incontestablement dans la rétention du vocabulaire. Cela s'est également ressenti dans le climat d'apprentissage. Les élèves développaient, pour la majorité, une curiosité pour la LSF. Ils étaient en demande du mot du jour, impatients de découvrir un nouveau signe.

De même lors des évaluations, certains enfants, pour se remémorer le mot de vocabulaire réalisaient le signe pour se rappeler la signification du mot.

#### ❖ **Analyse de cas**

##### **Profil 1 : élève de troisième maternelle**

Rana [prénom fictif] est une élève de 5 ans. Au sein de la vie de la classe, elle est souvent en retard : il faut l'attendre car elle ne sait pas ranger ses affaires, elle est souvent endormie, elle ne comprend pas ce que l'enseignante attend d'elle, ses affaires ne sont jamais en ordre, ses feuilles reviennent en accordéon ou en morceaux, elle perd ses affaires, elle erre dans la classe, elle réussit rarement les exercices proposés etc. Durant notre stage, une personne du PMS est venue l'observer pour identifier ce à quoi ce retard était dû.

Au niveau de son milieu de vie, Rana vit à Anderlecht dans un logement qu'elle partage avec d'autres membres que sa famille proche. Elle partage sa chambre avec d'autres membres de sa famille et ne possède qu'un sanitaire pour l'entièreté du logement. Elle bénéficie cependant d'une terrasse.

La mère de Rana a déjà connu des périodes de chômage, elle ne possède aucun diplôme et est actuellement en cours d'étude. Les parents de Rana sont séparés. Nous n'avons donc connaissance que de la situation de sa maman qui a complété le questionnaire.

La langue maternelle de Rana est le soussou (langue parlée en Afrique).

À travers nos questionnaires, nous avons pu observer une réelle évolution de la rétention du vocabulaire chez Rana.

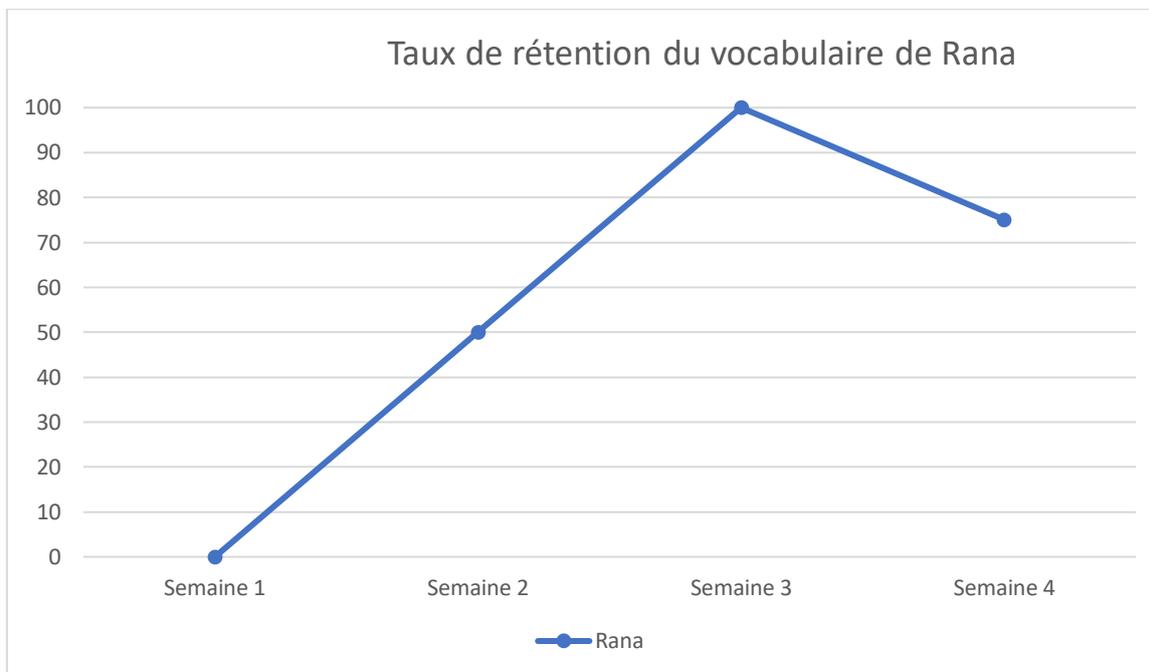


Figure 11 - Taux de rétention du vocabulaire de Rana

Nous pouvons remarquer que la LSFB a été un outil qui a aidé Rana lors de l'apprentissage mais également au moment des tests lors de la remobilisation du vocabulaire. Nous avons pu remarquer que les signes ont permis lors de l'apprentissage d'attirer l'attention de Rana.

Contrairement à la semaine 1 et 2 où nous ne pouvions savoir si Rana nous écoutait ou nous entendait avec le signe nous pouvions vérifier que Rana nous regardait car elle devait reproduire le signe.

## Profil 2 : élève de première primaire

Lili [prénom fictif] est une élève de 7 ans. Elle est assez discrète au sein de la classe et est souvent dans la lune. Cependant, Lili participe de manière active lorsqu'elle se sent capable de répondre, elle aime venir montrer ce dont elle est fière le matin à son enseignante. En règle générale, Lili réussit et comprend les apprentissages réalisés en classe. Ses résultats ne sont ni excellents ni médiocres.

Au niveau de sa situation familiale, Lili vit avec sa famille proche (père, mère et deux sœurs) à Anderlecht dans un logement qui ne possède ni jardin ni terrasse. Le logement comporte une toilette et une salle de bain.

Les parents de Lili ne lisent pas beaucoup et ne lisent pas d'histoires à leurs enfants. Cependant, Lili possède un coffre à livres.

La maman de Lili est mère au foyer et son père est chauffagiste. Le plus haut diplôme détenu par la famille est le CESS. Les langues maternelles de Lili sont l'arabe et le français.

Au niveau du taux de rétention que nous avons pu observer à nos tests, le taux de rétention de vocabulaire de Lili s'est amélioré.

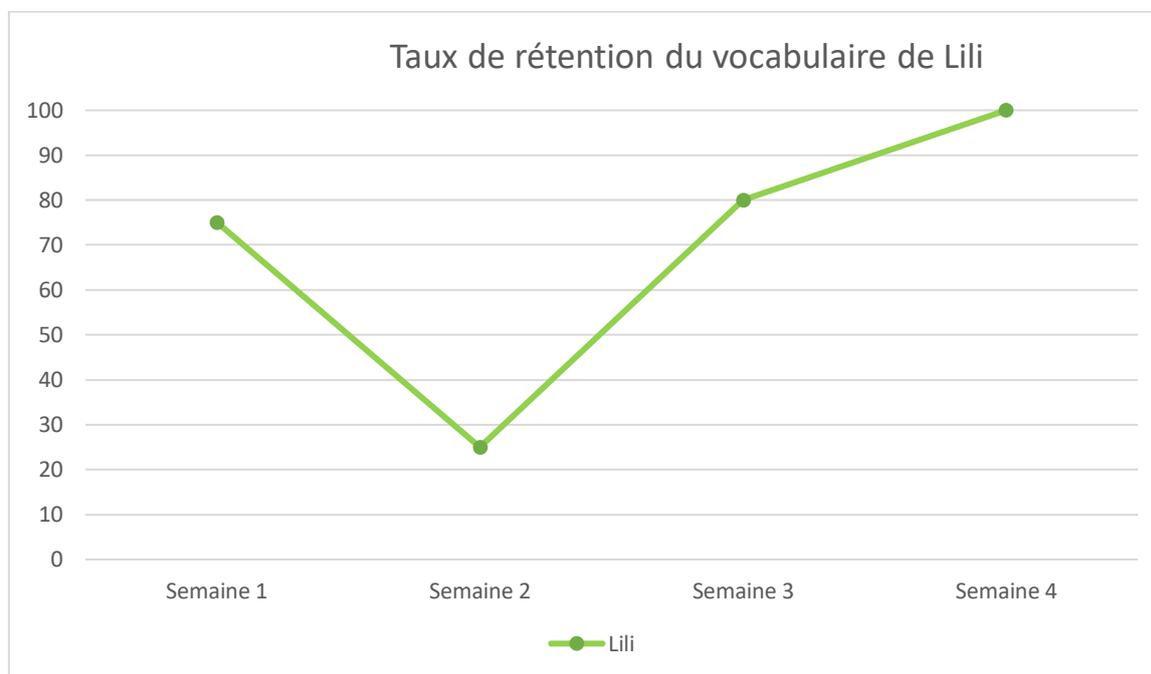


Figure 12 - Taux de rétention du vocabulaire de Lili

En observant les tests de Lili, nous avons pu remarquer une grande différence au niveau de sa capacité à relier le mot de vocabulaire à sa définition. Il s'agissait du point faible de Lili lors des deux premières semaines.

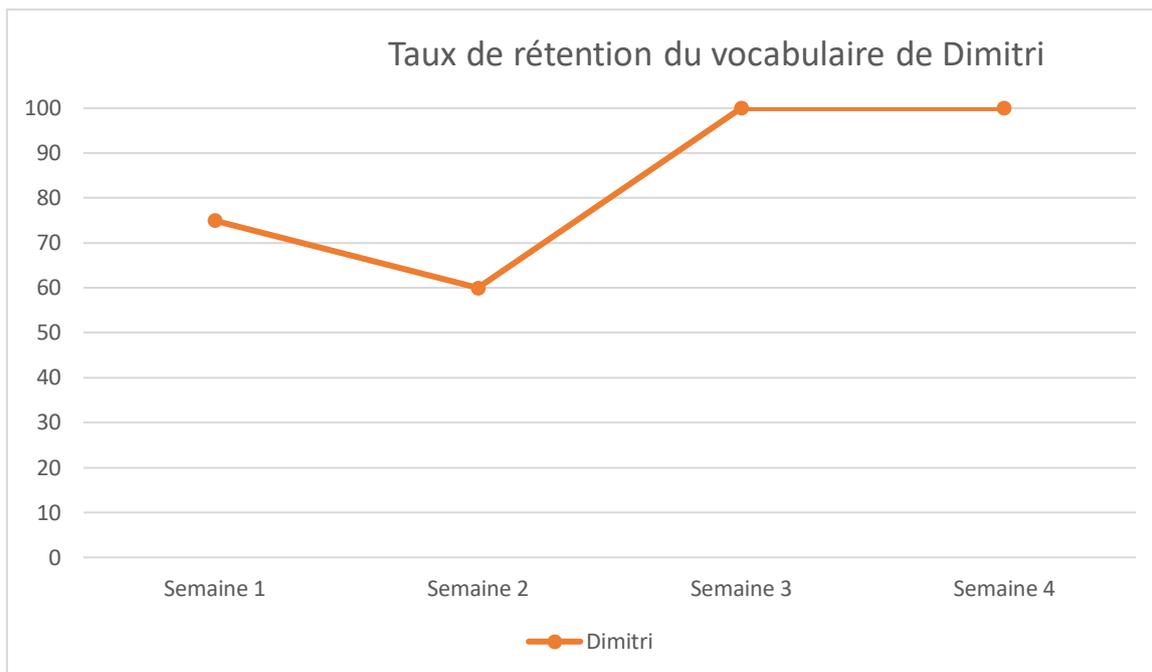
### Profil 3 : élève de deuxième primaire

Dimitri [prénom fictif] est un élève de 8 ans. Il participe activement aux apprentissages : il lève souvent le doigt pour essayer de répondre, il rend ses feuilles à temps, il complète assidument son journal de classe, il est très soigneux dans son travail, il est ordonné, etc. Cependant, Dimitri rencontre parfois des difficultés pour trouver ses mots. Sa langue maternelle est le roumain. Dimitri ne maîtrise pas totalement le français mais malgré cela, il trouve toujours une solution pour se faire comprendre avec les mots qu'il connaît.

Concernant son milieu de vie, Dimitri vit avec sa famille proche à Clemenceau. Il partage sa chambre avec des membres de sa famille. Il possède un sanitaire et une terrasse. Le diplôme le plus élevé obtenu par un des parents est un bachelier.

Le soir, ses parents lui lisent souvent une histoire, issue d'un livre de sa bibliothèque. Ils jouent régulièrement à des jeux de société avec leurs enfants. Ils achètent des vêtements de marques telles que Cora, H&M mais récupèrent également des vêtements en seconde main.

Au niveau de la rétention du vocabulaire, nous avons pu constater une amélioration pour Dimitri.



*Figure 13 - Taux de rétention du vocabulaire de Dimitri*

Comme pour la majorité de la classe, ce qui posait problème à Dimitri était de relier le mot à sa définition. Le signe lui a permis de repérer les attributs essentiels auxquels il devait être attentif au sein de la définition. Dimitri ne comprenait pas spécialement l'entièreté de la définition mais grâce aux attributs essentiels du concept qu'il reconnaissait, cela lui permettait de relier le mot à sa définition.

## 5. Discussion

### 5.1. Hypothèse initiale et résultats

Pour rappel, nous avons émis l'hypothèse que la langue des signes représentait un outil qui serait favorable à la rétention du bagage lexical de l'enfant grâce au signe qui représentait un moyen de rétention supplémentaire à l'audition.

Sur base de nos résultats, en nous basant particulièrement sur l'observation du taux de rétention obtenu lors des semaines 2, 3 et 4, nous ne pouvons que confirmer notre hypothèse.

Comme expliqué précédemment, les signes se sont révélés particulièrement utiles pour la rétention des attributs des différents concepts.

Lors de l'apprentissage du vocabulaire avec la méthode signée, nous avons également remarqué une plus grande motivation des élèves. Ils étaient en demande du mot du jour et ils voulaient apprendre davantage de signes. Ils se sentaient fiers de connaître cette langue que leurs copains des autres classes ne connaissaient pas car ils la percevaient comme une sorte de langue secrète.

### 5.2. Liens avec les études antérieures

Notre étude possède de nombreux liens avec les études précédentes que nous vous avons présentées. Tout comme dans ces études, la langue des signes nous a permis d'observer une amélioration de nos résultats.

Cette augmentation s'explique notamment par la possibilité pour l'enseignante de corriger l'élève au moment de l'apprentissage du mot. Comme expliqué pour Rana, nous étions en mesure de voir si l'enfant avait son attention fixée sur l'apprentissage du mot du jour car il devait reproduire le signe. Ces modalités supplémentaires au canal audio-oral sont 100% visibles et donc plus simples à corriger car nous voyions les élèves qui ne suivaient pas. (BONVILLIAN et ORLANSKY, JAN HAFFER, MCINTIRE, PRINZ et PRINZ, SPERLING).

De plus, ce canal visuo-moteur a également permis une amélioration de l'aspect sémantique (que nous avons pu observer dans la capacité à relier un mot à sa définition) car l'enseignant était en mesure de corriger l'élève. Par exemple, pour le mot *homard*, nous pouvions corriger les élèves qui effectuaient le signe en utilisant uniquement leur pouce et leur index pour représenter les pinces du homard. Nous leur expliquions que le homard était un crustacé d'une assez grande taille par rapport à une crevette et que les pinces, représentatives du signe, devaient s'effectuer avec tous les doigts. (BONVILLIAN et ORLANSKY)

Cette modalité supplémentaire est également intervenue comme une aide iconique pour les enfants. Si nous repensons à notre élève qui voyait la langue des signes comme un outil lui donnant la réponse (car en réalisant le signe il se transformait en homard), nous pouvons affirmer que l'iconicité du signe lui permettait de se remémorer des attributs du mot en question car cette iconicité faisait sens pour lui. (BONVILLIAN et ORLANSKY, JAN HAFFER, MARKOWICZ, PRINZ et PRINZ)

Ce canal a également permis d'offrir une expérience multisensorielle motivante pour les enfants. Lors de la méthode sans signe, les enfants appréciaient le mot du jour mais n'était pas spécialement en demande. Cependant, à partir de l'utilisation de la méthode signée, les élèves ont été constamment en demande du mot du jour et souhaitaient connaître les signes de multiples autres mots. (JAN HAFFER, SYDNOR WILSON et HOYER)

Pour eux, cette langue était attirante notamment grâce au mouvement qui rendait le mot du jour plus dynamique mais également grâce au fait qu'ils se sentaient privilégiés de connaître cette langue. Ils la voyaient comme une sorte de langue secrète que seule leur classe connaissait. (JAN HAFFER)

### **5.3. Limites et biais de l'étude**

Suite à la semaine de confinement à laquelle nous avons été confrontée durant la réalisation de cette étude, nous avons dû transformer les résultats de notre pré-test comme étant les résultats de la première semaine de notre étude.

Ce pré-test avait été réalisé dans les mêmes conditions que le reste de notre étude afin que les élèves s'habituent à ce nouveau rituel mais également afin qu'ils puissent comprendre la manière dont ils seraient testés chaque semaine. Cela nous permettait donc d'éviter le biais de la nouveauté qui aurait pu perturber nos résultats dans l'optique où les élèves se retrouvaient devant un exercice jamais réalisé auparavant.

Notre dispositif prévu sur cinq semaines (une semaine de pré-test d'accommodation, deux semaines sans signes et deux semaines avec signes) a ainsi été réduit à quatre semaines. Nous avons donc posé le choix d'inclure les résultats du pré-test comme résultats de la première semaine.

Cependant, bien que les conditions d'apprentissage aient été les mêmes, le but du test était différent. En effet, ce dernier visait la compréhension de l'exercice par les enfants. L'entraide, pour expliquer l'exercice à un camarade qui n'avait pas compris la consigne était donc autorisée. À l'inverse, les tests réalisés pour les semaines 2, 3 et 4 se réalisaient dans un climat silencieux où chacun était seul face à son questionnaire.

Par cette différence de conditions expérimentales pour les résultats de cette semaine 1, nous pouvons sans contester admettre qu'ils ne sont que peu représentatifs du travail des élèves.

Un second biais lié à notre étude est le nombre d'élèves de notre échantillon de deuxième primaire. En effet, ces élèves étaient au nombre de cinq. L'échantillon est donc peu représentatif à l'inverse des élèves de première primaire et troisième maternelle qui comportaient le double d'élèves.

Au biais de l'échantillon, nous pouvons également ajouter un biais motivationnel induit par la nouveauté que présentait la LSF. Ce biais de la nouveauté pourrait également expliquer la légère diminution des résultats la semaine 4. En effet, la semaine 3, les résultats étaient supérieurs à la semaine 4. Toutefois, la semaine 3 était la première semaine avec la nouvelle méthode, qui n'était plus nouvelle la semaine suivante. Nos résultats utilisant la méthode signée ne s'évaluaient toutefois que sur deux semaines, ce qui est peu représentatif pour réellement identifier la pertinence de notre méthode.

De plus, nous sommes consciente que notre recherche présente un point de vue d'un moment précis dans le temps d'une classe. Cette vue d'ensemble pourrait diverger si nous réalisions notre étude dans d'autres classes ou dans la même classe mais à un moment différent.

En effet, au sein de la classe où nous avons réalisé notre étude, nous aurions sans doute obtenu des résultats différents en début d'année, le bagage lexical des enfants variant avec le temps. À cela, nous pouvons lier un nouveau biais, qui n'est autre que la connaissance du bagage lexical de l'enfant. Nous n'avons pas pu identifier le bagage lexical de l'enfant avant de réaliser nos tests.

Il est donc probable que certains mots étaient déjà connus des enfants malgré qu'ils ne les aient pas appris en classe car comme nous l'avons mentionné dans notre revue de la littérature, la connaissance du vocabulaire ne se limite pas aux murs de la classe et est influencée par le contexte dans lequel l'enfant évolue (les médias, la lecture, etc.).

Enfin, un possible biais de déformations d'informations est également envisageable. Bien que nous ayons tenté d'être la plus objective possible à travers cette recherche, nous sommes consciente de notre passion pour la LSF. Nous avons donc peut-être, contre notre gré, analysé des contenus de manière favorable, donné des consignes implicites, fait preuve d'une plus grande motivation lors des apprentissages signés.

## Conclusion

Sur base du peu de recherches en LSFb qu'il existe ainsi que sur base des études en ASL montrant l'importance de la langue des signes dans l'apprentissage d'une langue, nous sommes partie de la question de recherche suivante : « Dans un contexte d'enseignement inclusif et bilingue, français-LSFb, la langue des signes influence-t-elle de manière passive le bagage lexical des enfants entendants ? »

Nous avons dû effectuer un choix quant à la variable influencée par la LSFb car nous ne pouvions pas tout expérimenter. Nous avons donc choisi le lexique car il est la clé d'entrée de tout apprentissage.

Nous nous sommes penchée sur l'influence de la LSFb car il s'agit de la langue signée parlée en Belgique francophone. Ainsi, pour notre dispositif nous avons pensé analyser le bagage lexical d'enfants issus d'une classe ordinaire et d'enfants entendants issus de l'enseignement bilingue français-LSFb.

Parallèlement à ce projet qui n'a pas pu être réalisé, nous avons mis en place un dispositif pour évaluer l'incidence d'une méthode signée sur la rétention de nouveaux mots.

Sur base des résultats du taux moyen de rétention, des résultats moyens de chaque capacité que nous avons analysée et de nos observations quant à la motivation et au comportement des élèves face aux différentes méthodes de rétention que nous avons expérimentées, nous pouvons confirmer que l'utilisation du français et de la langue des signes influence positivement le bagage lexical de l'enfant. Bien que nous n'ayons pas pu tester notre hypothèse dans une école bilingue, français-LSFb, nous avons pu vérifier notre question de recherche dans un contexte non bilingue mais en utilisant la LSFb comme outil pour vérifier son influence auprès d'enfants entendants n'ayant pour la plupart pas le français comme langue maternelle.

Nous espérons que dans le cadre de ce travail, au regard de l'influence positive que la LSFb peut engendrer auprès du bagage lexical, clé de tous les apprentissages, nous encouragerons la naissance de davantage d'établissements bilingues, français-LSFb (nous n'en possédons qu'un seul en Belgique à ce jour). (GHESQUIÈRE et MEURANT, 2018 : 9)

Ce projet ambitieux ne peut être réalisé de notre propre initiative. Cependant, nous pouvons nous servir de signes dans notre future classe afin d'appuyer nos propos dans l'optique où la langue des signes apporte, comme nous l'avons démontré, un soutien sémantique aux entendants. L'usage de méthodes signées n'est pas neuf : de nombreuses écoles utilisent les méthodes Borel-Maisonny<sup>11</sup> ou Jean-qui-Rit<sup>12</sup>, etc dans le cadre de l'apprentissage de la lecture.

Si ce soutien en LSFb permet une meilleure compréhension du français, cela ne peut être que bénéfique pour les apprentissages. Comme le rapportent les *Socles des compétences*, la compréhension du français est un élément clé qu'il ne faut pas négliger car il ouvre les portes à la compréhension générale des apprentissages. (FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, 2013 : 7-9) Notre recherche s'est limitée au bagage lexical des enfants suite à l'influence qu'il exerce dans tous les autres apprentissages.

---

<sup>11</sup> Méthode de lecture phonético-gestuelle. Elle consiste à associer un geste à chaque phonème (peu importe sa graphie). (Legout, 2019 : 11-13)

<sup>12</sup> Méthode de lecture gestuelle. Elle consiste à associer une lettre à un geste et à un personnage issu d'une histoire. (<https://terredecompassion.com/2017/10/20/la-methode-jean-qui-rit-bougez/>)

Cependant, il serait intéressant de se pencher sur l'influence de la LSFB dans d'autres domaines tels que son influence quant à la compréhension de concepts mathématiques, scientifiques, géographiques, etc.

En effet, les recherches en LSFB restent peu nombreuses. Les Sourds ont été mis sous silence pendant 100 ans dû au Congrès de Milan. Depuis 1976, l'IVT diffuse la culture présente dans la LSF et LSFB. Depuis 1977, un journal télévisé est diffusé en LSFB. Depuis 2003, la LSFB est reconnue comme langue officielle. Depuis seulement 50 ans la LSFB a pu se réveiller ! Et, pourtant, malgré les quelques recherches en LSFB, cette langue et sa culture restent encore fort méconnues suite au peu d'intérêt du public.

Cette langue est unique et mérite que nous nous y intéressions davantage. Il reste encore de nombreuses questions qui attendent de trouver réponse : « Quels bénéfices offrent un apprentissage en LSFB comparé à un apprentissage en français ? », « Comment la LSFB peut-elle aider un enfant entendant dans sa conception de l'espace ? », « Quels avantages l'apprentissage de la LSFB peut-il générer chez des enfants entendants ? », « Quelles influences sociétales l'apprentissage de la LSFB auprès des enfants peut-elle engendrer ? »...

*A different language is a different vision of life. – Federico Fellini*

## **Bibliographie**

### **Ressources non électroniques**

#### ➤ **Calendriers**

(1996). Les Incollables, 6-7 ans. Paris : Play Bac.

(1997). Les Incollables, 7-8 ans. Paris : Play Bac.

#### ➤ **Dictionnaires**

Robert, P. (2016). Le Petit Robert de la langue française. Paris : Le Robert.

Rein-Nikolaev et al. (2003). Larousse junior. Montréal : Larousse.

#### ➤ **Livres**

Cattoni-Larroche, F. et Maunoury-Loisel, B. (2014). 100 idées pour aider un enfant sourd à communiquer en français. Paris : Tom Pousse

Ghesquière, M. et Meurant, L. (2018). École et surdité, une expérience d'enseignement bilingue et inclusif. Namur : Presses universitaires de Namur.

Goose, A. (2015). Préface. Dans M. Seron et al. (dirs), Vocabulaire français (5-6). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Lahire, B. (2019). Les inégalités dans tous leurs états. Enfances de classes. De l'inégalité parmi les enfants. Paris : Seuil.

Meurant, L. et Zegers de Beyl, M. (2009). Méthodologie de la recherche de vocabulaire (LSFB). Dans B. Sonnemans et T. Haesenne (dir.), Dans les coulisses d'un enseignement bilingue (langue des signes – français) à Namur (pp.91 à 103). Namur : Presses universitaires de Namur.

Moody, B. et al. (1998). Tome 1, Introduction à l'histoire et à la grammaire de la langue des signes, entre les mains des sourds. Paris : IVT.

Siouffi, G. et Van Raemdonck, D. (2012, 4e éd.). 100 fiches pour comprendre la linguistique. Paris : Breal.

#### ➤ **Socles des compétences**

Ministère de la Communauté française. (2013). *Socles de compétences*. Bruxelles.

### **Ressources électroniques**

#### ➤ **Articles universitaires**

Alexander R. (2003). Pédagogie, culture et comparaison : visions et versions de l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 142, 5-19. Repéré à : <https://doi.org/10.3406/rfp.2003.2927> (20/08/20)

Coste, D. (2003). Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue. Actes du colloque de l'ADEB, Santiago de Compostelle, octobre 2003. Repéré à : [https://lewebpedagogique.com/bilingue/files/2011/07/Coste\\_Santiago\\_oct03.pdf](https://lewebpedagogique.com/bilingue/files/2011/07/Coste_Santiago_oct03.pdf) (20/08/20)

- Dagneaux, I. (Avril 2015). Vivre pleinement avec un sens en moins : repenser la perception et la culture à partager à partir de la surdité. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 69, 31-44. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2015-1-page-31.htm?contenu=resume> (06/04/20)
- De Froment, P. (2017). La pédagogie Jean qui rit : Bougez ! Repéré à : <https://terredecompassion.com/2017/10/20/la-methode-jean-qui-rit-bougez/> (23/05/20)
- Delamotte-Legrand, R. et Sabria, R. (2010). Distance dans l'enseignement et enseignement à distance d'une langue visuelle-gestuelle. *Distances et savoirs*, 8, 425-445. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-3-page-425.htm> (13/04/2020)
- Dreyfus, M. (2004). Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école primaire. Actes du 9e colloque de l'AIRDF, Québec. Repéré à : <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/martine-dreyfus.pdf> (19/10/20)
- Fortier, M-P. (juin 2016). Intégration et éducation inclusive...de quoi parle-t-on ? *La Foucade*, 16, 22-23. Repéré à : [https://www.researchgate.net/publication/317621355\\_Integration\\_et\\_education\\_inclusive\\_de\\_quoi\\_parle-t-on](https://www.researchgate.net/publication/317621355_Integration_et_education_inclusive_de_quoi_parle-t-on) (01/04/20)
- Gadet, F. & Varro, G. (2006). Le « scandale » du bilinguisme. *Langage et société*, 116, 9-28. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2006-2-page-9.htm> (17/10/20)
- Giasson, J. (1994). La lecture et l'acquisition du vocabulaire. *Quebec français*, 92, 37-39. Repéré à : <https://id.erudit.org/iderudit/44481ac> (06/03/21)
- Gaucher, C. (2005). Les sourds comme figures de tensions identitaires. *Anthropologie et Sociétés*, 29(2), 151-167. Repéré à : <https://id.erudit.org/iderudit/011899ar> (06/04/20)
- Gilabert, H. (1989). L'apprentissage de l'abstraction. Entretien avec Britt-Mari Barth. *Communication et langages*, 81, 5-12. Repéré à : <https://doi.org/10.3406/colan.1989.1111> (20/08/20)
- Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Didactique du français*, 2, 163-183. Repéré à : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1732> (19/20/20)
- Legout, L. (2019) Suzanne Borel-Maisonny et sa méthode. Les apports de la méthode phonético-gestuelle développée par Suzanne Borel Maisonny dans l'apprentissage de la lecture (pp. 11 à 13). Repéré à : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02404188/document> (23/05/20)
- Meyran, R. (Mars-avril-mai 2017). Edward Sapir et Benjamin L. Whorf – La langue est une vision du monde. *Sciences Humaines, Grands Dossier n°46*. Repéré à : [https://www.scienceshumaines.com/edward-sapir-et-benjamin-l-whorf-la-langue-est-une-vision-du-monde\\_fr\\_37828.html](https://www.scienceshumaines.com/edward-sapir-et-benjamin-l-whorf-la-langue-est-une-vision-du-monde_fr_37828.html) (18/10/20)
- Nonnon, E. (2012). La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire, dans vingt ans de revues de didactiques du français langue première. *Repères*, 46, 33-72. Repéré à : <https://doi.org/10.4000/reperes.88> (19/10/20)
- Picoche, J. (1993). La cohérence des polysèmes : un outil pour débloquent l'enseignement du vocabulaire. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 8, 11-28. Repéré à : <https://doi.org/10.3406/reper.1993.2089> (29/10)

Sallandre, M.-A. (2001). Va et vient de l'iconicité en langue des signes française. Acquisition et interaction en langue étrangère, 15, 1-24. Repéré à : <https://doi.org/10.4000/aile.1405> (04/11/20)

Simard, C. (1994). Pour un enseignement plus systématique du lexique. Québec français, 92, 28-33. Repéré à : <https://id.erudit.org/iderudit/44479ac> (19/10/20)

Touchais, C. (2011). Enfant entendant de parent sourd, une communauté à part ? Empan, 83, 50-54. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-empan-2011-3-page-50.htm> (07/04/20)

Tremblay, P. (2015). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. La nouvelle revue de l'adaptation et scolarisation, 70-71, 51-65. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2015-2-page-51.htm> (01/04/20)

Vigner, G. (1993). Le monde, les mots et l'école. Éléments d'une didactique du vocabulaire à l'école élémentaire. Repères, 8, 191-209. Repéré à : <https://doi.org/10.3406/reper.1993.2102> (19/10/20)

#### ➤ **Article de journaux**

Vuille, N. (1997, juillet 22). Le Soir organise : le foyer des Sourds à Liège, le plus ancien d'Europe. Le Soir, [https://www.lesoir.be/art/%252Fle-soir-organise-le-foyer-des-sourds-a-liege-le-plus-an\\_t-19970722-Z0E03P.html](https://www.lesoir.be/art/%252Fle-soir-organise-le-foyer-des-sourds-a-liege-le-plus-an_t-19970722-Z0E03P.html) (14/10/20)

#### ➤ **Dictionnaire**

Le Trésor de la Langue Française informatisé. La langue. Repéré à : <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/saveregass.exe?41;s=484680285;r=1;::> (05/04/20)

#### ➤ **Conférence**

Delaporte, Y. (décembre 2014). Un ethnologue chez les Sourds. Repéré à : <https://etusourdes.hypotheses.org/76> (26/04/20)

#### ➤ **Livres**

Merle, P. (2012). L'introduction et La ségrégation. La ségrégation scolaire (pp. 3 à 6 et pp. 7 à 20). Paris : Repères. Repéré à : <https://www.cairn.info/la-segregation-scolaire--9782707171160.htm> (23/04/20)

#### ➤ **Lois**

Loi concernant le régime linguistique dans l'enseignement. (30 juillet 1963). Repéré à : [https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/04329\\_001.pdf](https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/04329_001.pdf) (03/04/20)

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2018). Décret « Missions ». Repéré à : [http://www.enseignement.be/index.php?page=23827etdo\\_id=401](http://www.enseignement.be/index.php?page=23827etdo_id=401) (03/04/20)

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2016). Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Repéré à : [https://ds1.static.rtf.be/article/pdf/groupe-central-du-pacte\\_-projet-davis-n-3-web-1480679087.pdf](https://ds1.static.rtf.be/article/pdf/groupe-central-du-pacte_-projet-davis-n-3-web-1480679087.pdf) (03/04/20)

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2011). Arrêté du Gouvernement de la Communauté française établissant les listes des implantations de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire bénéficiaires de l'encadrement différencié ainsi que la classe à laquelle elles appartiennent en application de l'article 4 du décret du 30 avril 2009, modifié par le décret du 9 février 2011 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de

la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité. Repéré à : [https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/36474\\_000.pdf](https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/36474_000.pdf) (06/05/2021)

➤ **Sites internet**

FFSB f. Mais combien y a-t-il de personnes sourdes et malentendantes en Belgique ?! Repéré à : <http://www.ffsb.be/mais-combien-y-a-t-il-de-personnes-sourdes-et-malentendantes-en-belgique/> (19/04/20)

Unesco. (2016). Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4. Repéré à : [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_fre/PDF/245656fre.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre/PDF/245656fre.pdf.multi) (24/04/20)

L'éducation inclusive. Repéré à : <http://www.iiep.unesco.org/fr/education-inclusive> (24/04/20)

Legrand, P. (2005). VOB : les 560 mots les plus fréquents de la langue française. Repéré à : [http://www.enseignement.be/index.php?do\\_check=&do\\_id=2017&page=23827](http://www.enseignement.be/index.php?do_check=&do_id=2017&page=23827) (10/11/20)

## Annexes

### Annexe I : questionnaire relatif au milieu socio-économique et à la culture

Répondez aux questions en entourant la réponse.

Vivez-vous en compagnie de personnes extérieures à votre famille proche (par familles proches nous entendons : vous, votre compagnon/compagne et vos enfants) ?	OUI		NON	
Combien de sanitaires possédez-vous ?	0	1	2	2<
Possédez-vous une salle de jeux ou une pièce réservée pour vos enfants en dehors de leur(s) chambre(s) ?	OUI		NON	
Votre enfant partage-t-il sa chambre avec un autre membre de votre famille ?	OUI		NON	
Votre enfant possède-t-il une bibliothèque ou un coffre à livres ?	OUI		NON	
Possédez-vous une terrasse ?	OUI		NON	
Possédez-vous un jardin ?	OUI		NON	
Possédez-vous une piscine ?	OUI		NON	
Possédez-vous une salle de bain privée réservée à votre enfant ?	OUI		NON	
Faites-vous appel régulièrement à des services de ménage ou de jardinerie ?	OUI		NON	
Possédez-vous des instruments de musique ?	OUI		NON	
Dans quel quartier habitez-vous ?	_____			
Avez-vous connu des périodes de chômage au cours de votre vie professionnelle ?	OUI		NON	
Quel est votre diplôme de niveau le plus élevé ?	CEB	CESS	BAC	MASTER
En cas d'absence, à qui allez-vous demander de garder votre enfant ?	Un membre de votre famille	Un voisin	Un.e babysitteur	
Combien de fois par semaine votre enfant se rend-t-il à la garderie ?	0	1	2	2<

<b>Combien de fois par semaine votre enfant mange-t-il un repas de la cantine ?</b>	0	1	2	2<
<b>Votre enfant reçoit-il de l'argent de poche ?</b>	OUI		NON	
<b>Votre enfant épargne-t-il des petites sommes d'argent dans une tirelire ?</b>	OUI		NON	
<b>Effectuez-vous des jeux de société avec votre enfant ?</b>	OUI		NON	
<b>Quelles professions, vous et votre compagnon/compagne, effectuez-vous ?</b>	_____			
<b>Lorsque votre enfant regarde la télévision...</b>	Vous lui signalez lorsque vous estimez qu'il doit arrêter de regarder la télévision.		Votre enfant sait lorsqu'il doit arrêter de regarder la télévision car cela est prédéfini à l'avance.	
<b>Au sein de votre famille, votre enfant doit-il obéir à des règles (<i>demander avant de sortir de table, ne pas courir dans les escaliers, ne pas parler la bouche pleine, etc.</i>) ?</b>	OUI		NON	
<b>Comment percevez-vous les livres ? Comme ...</b>	des supports d'apprentissage de la lecture.		des supports donnant accès à d'autres savoirs, scolaires.	
<b>Lisez-vous des livres à votre enfant le soir ?</b>	OUI		NON	
<b>Votre enfant possède-t-il des ouvrages de Claude Ponti, de Pef (<i>Prince de Motordu</i>), Rascal, Mario Ramos ?</b>	OUI		NON	
<b>Combien d'ordinateur possède votre famille ?</b>	0	1	2	2<
<b>Entourez les occupations que votre enfant est le plus susceptible d'effectuer à la maison ?</b>	jardinage		puzzle	
	cuisine		Lego	
	dessin		bricolage	
<b>Entourez les sorties que vous êtes le plus susceptible de faire en famille ?</b>	brocante		match de foot	
	musée		concert	
	théâtre			

<b>Lisez-vous beaucoup ?</b>	OUI	NON
<b>Votre enfant pratique-t-il un instrument ?</b>	OUI	NON
<b>Votre enfant effectue-t-il une activité artistique (danse classique, cours de dessin ou de peinture, cirque) ?</b>	OUI	NON
<b>Votre enfant pratique-t-il un sport ?</b>	OUI Lequel ? _____ _____	NON
<b>Votre enfant a-t-il déjà fait du ski ?</b>	OUI	NON
<b>Récupérez-vous des habits pour votre enfant ?</b>	OUI	NON
<b>Quelles marques de vêtements achetez-vous pour vos enfants ?</b>	_____ _____ _____ _____	
<b>Quelle est votre langue maternelle et celle de votre compagnon/compagne ?</b>	_____ _____	
<b>Quelle est la langue maternelle de votre enfant ?</b>	_____	

**Annexe II : questionnaire de vocabulaire auprès des deux écoles spécifiques**



**Écris le mot correspondant à la bonne définition.**

*doute – entendre – écouter – foule – honneur – loi – regarder – retourner – retrouver – voir*

Grand nombre de personnes rassemblées au même endroit.	_____
Faire attention à ce qu'on entend.	_____
Percevoir par les yeux.	_____
Revenir à l'endroit d'où l'on vient.	_____
Ensemble des règles qui définissent les droits et les devoirs de chacun dans une société.	_____
Fait de ne pas être sûr de quelque chose.	_____
Voir se présenter de nouveau.	_____
Percevoir les sons, les bruits.	_____
Diriger ses yeux vers quelqu'un ou quelque chose.	_____
Témoignage de respect envers quelqu'un.	_____



**Relie l'image au mot correspondant.**

mer ●

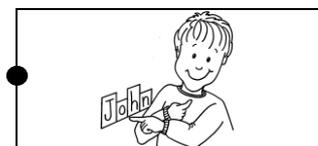
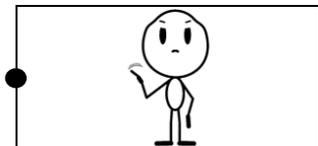
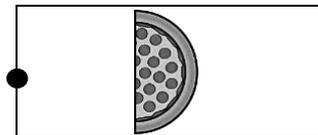
nom ●

non ●

matin ●

demi ●

mère ●





**Entoure un synonyme pour chaque mot.**

**joie** : peine – animal – bonheur

**visage** : figure – corps – lèvres

**songer** : plonger – réfléchir – ronger

**vacances** : juillet – voyage – congé

**livre** : savoirs – ouvrage – dictionnaire

**gros** : mince – volumineux – fruit



**Entoure un antonyme pour chaque mot.**

**froid** : chaud – gelé – glacial

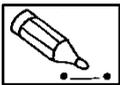
**gagner** : jouer – perdre – remporter

**jamais** : toujours – aucun – moins

**jeune** : âgé – enfant – jaune

**pauvre** : démunie – riche – pâle

**petit** : souris – grand – taille



**Relie les mots à leur définition.**

bête

figure

lettre

dame

● Visage, face.

● Animal.

● Dessin représentant une forme géométrique.

● Figure de reine au jeu de cartes.

● Qui manque d'intelligence.

● Femme.

● Chacun des signes qui constituent un alphabet.

● Ensemble de pas de danse et de mouvements dans certains sports.

● Jeu qui se joue à deux sur un damier.



**Coche la proposition qui te paraît la plus correcte.**



- Le lion **mugit**.
- Le lion **rugit**.



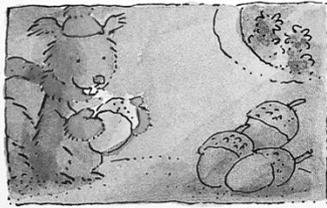
- Le fromage et les yaourts sont des **laitages**.
- Le fromage et les yaourts sont des **lainages**.



- On sert de la soupe avec une **louche**.
- On sert de la soupe avec une **loupe**.



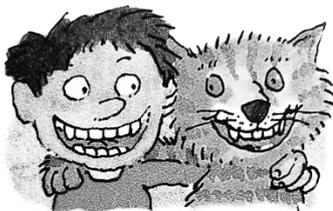
- Quand on a mangé une pomme, il reste le **trognon**.
- Quand on a mangé une pomme, il reste le **grognon**.



- L'écureuil fait ses provisions de **gants**.
- L'écureuil fait ses provisions de **glands**.



- Pour le repas, on coupe des **planches** de pain.
- Pour le repas, on coupe des **tranches** de pain.



- Dans la bouche, on a des **canines**.
- Dans la bouche, on a des **câlines**.



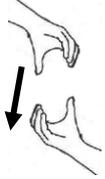
- Chaque année, on passe une visite **musicale**.
- Chaque année, on passe une visite **médicale**.

**Annexe III : listes des mots appris lors du stage (définitions, illustrations et récits)**

<b>SEMAINE 1 (sans signe)</b>		
<b>Lundi S1</b>	<p><b>brouillard</b></p> 	<p>Nuage formé de très fines gouttelettes d'eau, qui gêne la visibilité.</p>
	<p>Ce matin, en allant à l'école, je ne voyais pas la maison de mon voisin Ikram. Il y avait un gros nuage qui m'empêchait de voir autour de moi. Maman m'a dit que c'était un nuage de brouillard.</p>	
<b>Mardi S1</b>	<p><b>alligator</b></p> 	<p>Crocodile d'Amérique du Nord ou de Chine, à tête large et plate.</p>
	<p>Le weekend passé, je suis allé au zoo. J'ai vu un énorme lézard. Il s'agissait d'un alligator : il avait une grande bouche avec plein de dents tranchantes.</p>	
<b>Mercredi S1</b>	<p><b>poumon</b></p> 	<p>Organe situé dans le thorax et qui sert à respirer.</p>
	<p>Fumer n'est pas bon pour la santé. Cela détruit nos poumons. Après plusieurs années, les fumeurs ont souvent une grosse toux car leurs poumons sont abimés.</p>	
<b>Jeudi S1</b>	<p><b>vacarme</b></p> 	<p>Grand bruit qui dérange ou qui assourdi.</p>
	<p>Les enfants de la classe peuvent jouer. Comme ils s'amuse, ils crient et ils parlent fort. Madame a mal à la tête avec tout ce vacarme.</p>	

SEMAINE 2 (sans signe)		
<b>Lundi S1</b>	<p><b>vertige</b></p> 	<p>Peur et trouble que l'on peut ressentir quand on est au-dessus du vide.</p>
	<p>L'année passée je suis allé à la Foire du Midi. Maman m'a emmené sur la grande roue. Quand nous sommes arrivés tout en haut, les autres personnes avaient la taille d'une fourmi. J'avais peur d'être aussi haut, j'avais le vertige.</p>	
<b>Mardi S1</b>	<p><b>kermesse</b></p> 	<p>Fête en plein air comportant des jeux et des stands de vente, organisée au bénéfice d'une œuvre caritative.</p>
	<p>Julie va à la kermesse. Elle regarde les stands et aperçoit le stand de la pêche aux canards. Il est juste à côté de petites montagnes russes.</p>	
<b>Mercredi S1</b>	<p><b>affamé</b></p> 	<p>Qui a très faim.</p>
	<p>Ce soir, maman prépare à manger. Medhi est affamé. Il sent la bonne odeur de viande et du bouillon de légumes qui se dégage de la cuisine. Maman cuisine sûrement un couscous.</p>	
<b>Jeudi S1</b>	<p><b>compas</b></p> 	<p>Instrument fait de deux branches articulées, qui sert à tracer des cercles.</p>
	<p>Jacques va construire la maison de son amie Elise. Demain, il lui présentera les plans de la maison. Il termine de les dessiner. Il doit être très précis. Il ne peut pas faire un simple dessin. Il doit tracer les lignes à la latte et tracer les cercles avec un compas.</p>	
<b>Vendredi S1</b>	<p><b>mendier</b></p> 	<p>Demander de l'argent en faisant appel à la charité d'autrui.</p>
	<p>Picsou est un canard qui adore l'argent, il en veut toujours plus. Alors, parfois, il mendie de l'argent dans la rue pour essayer d'en avoir encore plus.</p>	

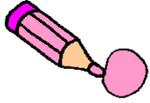
**SEMAINE 3 (avec signe)**

<b>Lundi S3</b>	<b>espion</b> 	Personne qui cherche à découvrir les secrets de quelqu'un en l'observant discrètement.	
	Dimitri est un espion. Il travaille pour la Russie. Il se rend aux États-Unis pour espionner le président américain. Il se déguise en garde du corps pour essayer d'écouter toutes les conversations du président. Cependant, un policier l'arrête car il se rend compte qu'il s'agit d'un espion. Dimitri se retrouve en prison.		
<b>Mardi S3</b>	<b>veine</b> 	Vaisseau sanguin qui ramène le sang au cœur.	
	Lucas vient de courir pendant une heure. Il met son doigt sur son poignet et sent que son rythme cardiaque est très rapide. Cela signifie que son sang circule très vite dans ses veines.		
<b>Mercredi S3</b>	<b>homard</b> 	Crustacé marin aux pattes avant munies de pinces, dont le corps bleu devient rouge en cuisant.	
	Ce midi, Simon est allé au restaurant. Il a vu des homards dans un aquarium. Cela lui a donné faim.		
<b>Jeudi S3</b>	<b>morse</b> 	Gros mammifère marin des régions du pôle Nord, aux canines supérieures transformées en défenses.	
	Jenny est une scientifique. Elle est partie faire des recherches au pôle Nord. Là-bas, elle a croisé des morses et des phoques. Elle trouve que les phoques sont beaucoup plus mignons que les morses. Ce qu'elle n'aime pas chez les morses, ce sont leurs grandes canines.		
<b>Vendredi S3</b>	<b>montgolfière</b> 	Ballon muni d'une nacelle, qui s'élève dans l'air grâce à de l'air chaud.	
	Le 28 juillet 2017, à l'occasion d'un rassemblement de montgolfières, 456 montgolfières ont décollé de Chambley. Il s'agit du plus grand nombre de montgolfières qui se sont envolées en même temps du même endroit.		

**SEMAINE 4 (avec signe)**

<b>Lundi S4</b>	<p align="center"><b>identique</b></p> 	<p align="center">Qui ressemble parfaitement à tel autre.</p>	
<p>Gabriel se promène dans la jungle africaine. Il aperçoit un long serpent. Il a déjà vu un serpent identique lors de son voyage en Asie. Il sait qu'il doit être prudent car la morsure de ce serpent peut être mortelle.</p>			
<b>Mardi S4</b>	<p align="center"><b>incendie</b></p> 	<p align="center">Grand feu qui se propage et cause des dégâts importants.</p>	
<p>Igor conduit sa voiture. Tout à coup, il se retrouve nez à nez avec un camion transportant de l'essence. Igor n'a pas le temps de freiner. Sa voiture rentre dans le camion et l'accident déclenche un incendie. Les flammes se propagent à grande vitesse.</p>			
<b>Mercredi S4</b>	<p align="center"><b>bavard</b></p> 	<p align="center">Qui aime parler et parle beaucoup.</p>	
<p>Lisa et Jean sont assis l'un à côté de l'autre en classe. Ils n'arrêtent pas de se parler : ils sont très bavards. Madame Marine pense à les changer de place.</p>			
<b>Jeudi S4</b>	<p align="center"><b>critiquer</b></p> 	<p align="center">Juger défavorablement quelqu'un, quelque chose, lui trouver des défauts.</p>	
<p>François et Hassan font un travail ensemble. Ils ont décidé d'écrire leur travail à l'ordinateur. François critique Anthony car il trouve qu'il ne tape pas assez vite sur les touches du clavier.</p>			

## Test de rétention du vocabulaire appris (3M)



Colorie le rond de l'image qui correspond au mot que l'enseignante dit.



## Test de rétention du vocabulaire appris (1P – 2P)



Relier chaque mot à la définition et à l'image correspondantes.

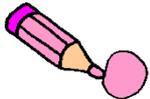
Nuage formé de très fines gouttelettes d'eau, qui gêne la visibilité.

le brouillard



Crocodile d'Amérique du Nord ou de Chine, à tête large et plate.

un alligator



Colorie la forme de la définition qui correspond au mot donné.

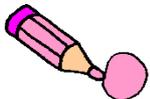
LE VACARME



Parler tout bas.



Grand bruit qui dérange.



Colorie la proposition qui te parait la plus correcte.

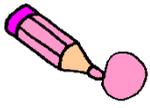


Je respire grâce à mes bouffons.

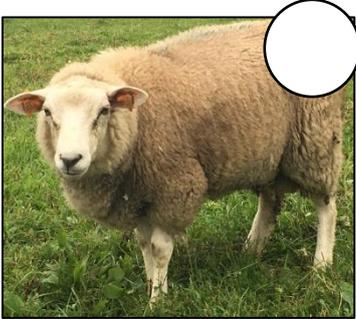
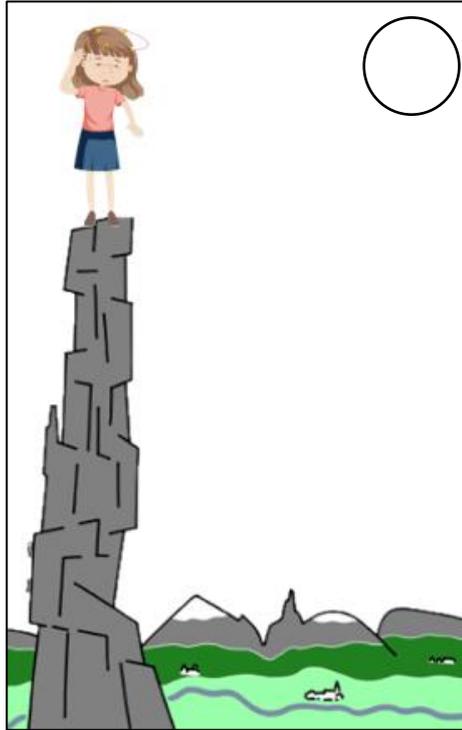


Je respire grâce à mes poumons.

# Test de rétention du vocabulaire appris (3M)



Colorie le rond de l'image qui correspond au mot que l'enseignante dit.



## Test de rétention du vocabulaire appris (1P – 2P)



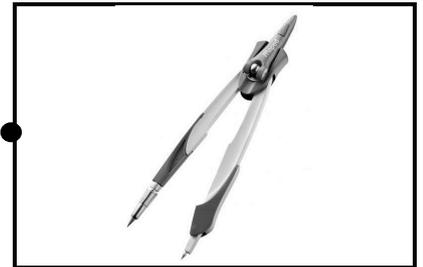
**Relier chaque mot à la définition et à l'image correspondantes.**

Fête en plein air comportant des jeux et des stands de vente, organisée au bénéfice d'une œuvre caritative.



Peur et trouble que l'on peut ressentir quand on est au-dessus du vide.

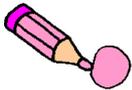
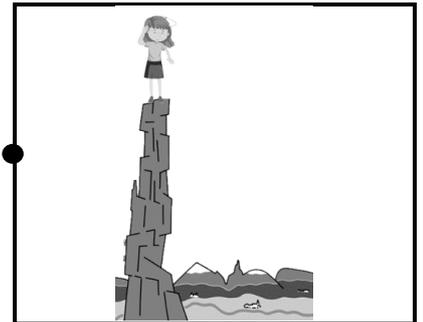
la kermesse



le vertige

Instrument composé de deux branches mobiles que l'on écarte plus ou moins pour tracer des cercles.

le compas



**Colorie la forme de la phrase qui te parait la plus correcte.**

**MENDIER**



Demander de l'argent en faisant appel à la charité d'autrui.



Utiliser de l'argent pour acheter un produit.

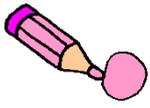


J'ai très faim. Je suis affamé.

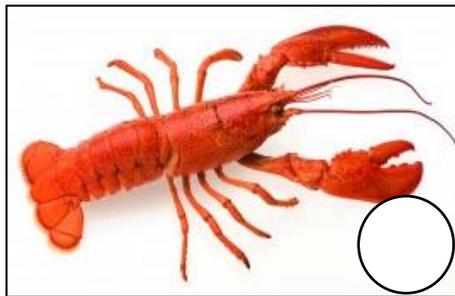
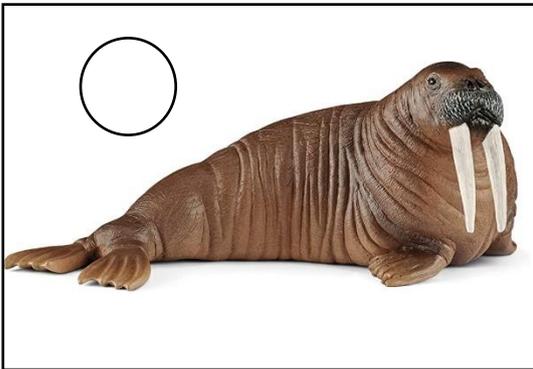
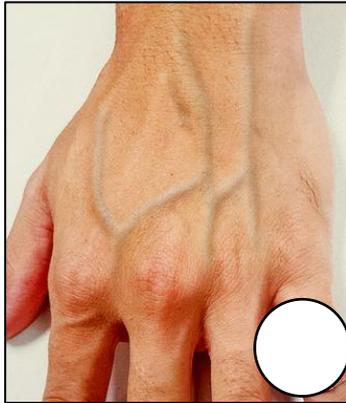
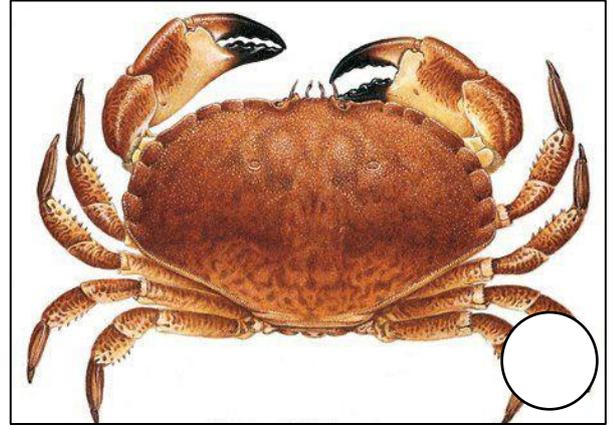
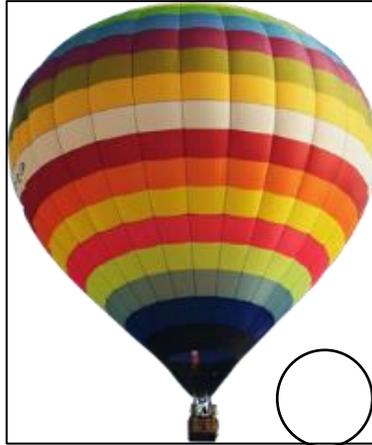
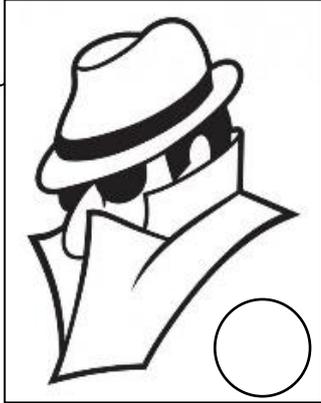


J'ai très faim. Je suis acclamé.

## Test de rétention du vocabulaire appris (3M)



Colorie le rond de l'image qui correspond au mot que l'enseignante dit.



## Test de rétention du vocabulaire appris (1P – 2P)



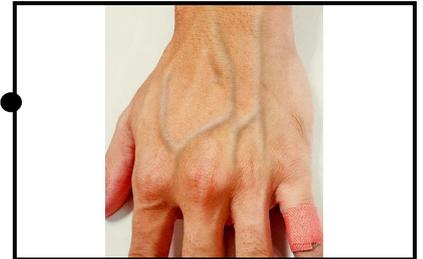
**Relier chaque mot à la définition et à l'image correspondantes.**

Crustacé marin aux pattes avant munies de pinces, dont le corps bleu devient rouge en cuisant.



Personne qui cherche à découvrir les secrets de quelqu'un en l'observant discrètement.

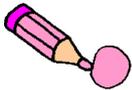
la veine



l'espion

Vaisseau sanguin qui ramène le sang au cœur.

le homard



**Colorie la forme de la phrase qui te parait la plus correcte.**

montgolfière



Ballon gonflable pour jouer dans l'eau ou à la plage.



Ballon muni d'une nacelle, qui s'élève dans l'air grâce à de l'air chaud.

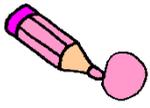


Je ressemble à un gros phoque avec de grandes canines. Je suis un morse.

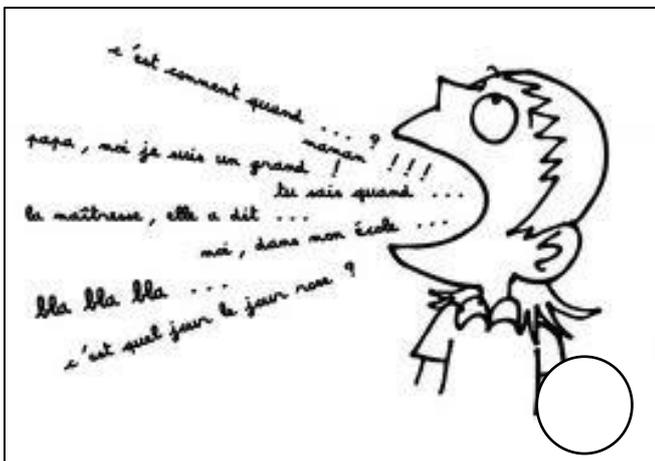
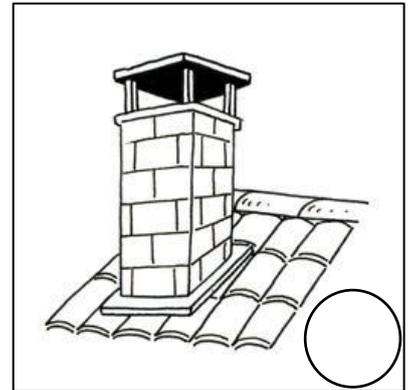
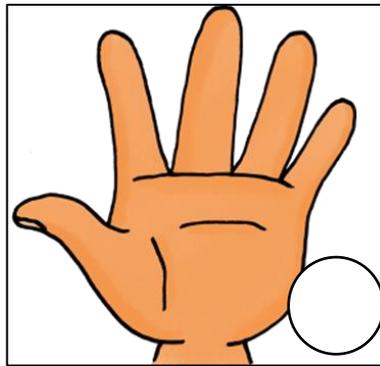
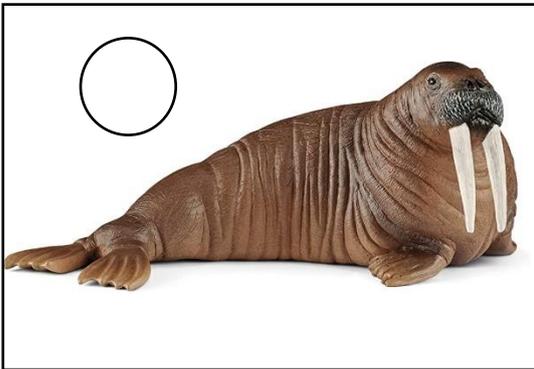
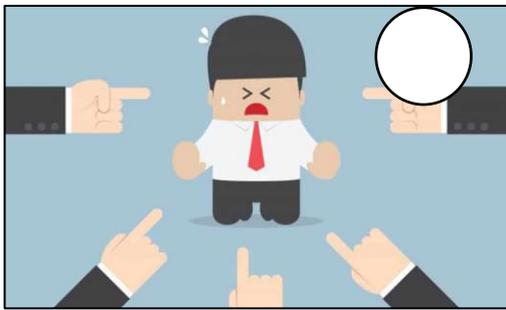
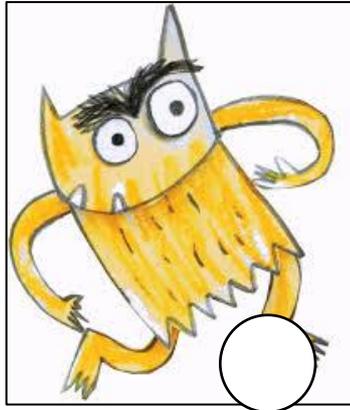


Je ressemble à un gros phoque avec de grandes canines. Je suis un torse.

# Test de rétention du vocabulaire appris (3M)



Colorie le rond de l'image qui correspond au mot que l'enseignante dit.



## Test de rétention du vocabulaire appris (1P – 2P)



Relier chaque mot à la définition et à l'image correspondante.

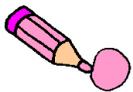
Parler méchamment de  
quelqu'un.

critiquer



Qui ressemble  
parfaitement à tel autre.

identique



Colorie la forme de la phrase qui te parait la plus correcte.

**incendie**



Grand feu qui se propage et cause des dégâts importants.



Personne qui est chargé d'éteindre de grands feux.



J'aime beaucoup parler. Je suis bavard.



J'aime beaucoup parler. Je suis radar.

## ***Abstract***

L'éducation inclusive est encouragée par de multiples organisations. Pourtant, il n'existe en Belgique qu'une seule école inclusive et bilingue français – langue des signes. Ce type d'enseignement est intéressant pour les enfants qui peuvent bénéficier d'un enseignement en langue des signes. Mais qu'en est-il pour les entendants ? Quels bénéfices des jeunes enfants entendants peuvent-ils tirer d'un enseignement inclusif et bilingue, français-langue des signes, pour l'apprentissage de la langue française ? Cette recherche vise à analyser l'incidence de la LSFB sur le bagage lexical d'enfants entendants suivant un enseignement ordinaire et d'enfants entendants suivant un enseignement inclusif et bilingue français – langue des signes. Les champs investigués dans l'apprentissage du français sont la rétention du vocabulaire. Elle se base sur la maîtrise du sens de la langue française, point de départ de tout apprentissage.