

Haute Ecole Pédagogique – BEJUNE



# **L'intégration d'un élève sourd ou malentendant dans une classe primaire dans le canton du Jura**

---

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de Lorena Russo et Isaline Noirjean

Sous la direction de Monsieur Blaise Humbert-Droz

Porrentruy, mars 2013

## Remerciements

Nous souhaitons adresser nos remerciements à toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de notre travail de Bachelor et qui nous ont consacré du temps.

Nous tenons à remercier Monsieur Blaise Humbert-Droz, directeur de notre mémoire, pour son temps, son aide et ses conseils dans l'élaboration de notre travail.

Nous remercions tout particulièrement les personnes qui ont pris du temps pour répondre aux questions de nos guides d'entretiens : les sept enseignantes, la codeuse LPC, l'enseignante spécialisée ainsi que les deux logopédistes. Un grand merci à elles pour leur disponibilité, leur gentillesse et l'intérêt montré à notre démarche. Sans ces personnes, notre travail n'aurait pas pu être réalisé.

Nos remerciements vont également aux personnes qui nous ont transmis des informations complémentaires, des conseils, des lectures. Nous pensons notamment au Service de l'enseignement du canton du Jura (section intégration), à Monsieur Rodriguez-Diaz, Madame Edyta Tominska et Monsieur Oeuvray.

Pour terminer, nous remercions nos familles pour la relecture de notre travail de Bachelor, le soutien et l'intérêt qu'elles ont démontrés pour notre travail.

## Résumé

Très longtemps, la surdité fut un thème dont on ne parlait pas publiquement. Ce handicap était peu connu et les enseignants n'avaient pas les moyens et les connaissances nécessaires pour gérer cela dans leurs classes. Certaines écoles ont été créées spécialement pour accueillir les enfants sourds ou malentendants. Un bon nombre de questions ont été soulevées quant à l'avenir de ces enfants placés en institution et c'est pour cette raison que la plupart des élèves sourds ou malentendants suivent aujourd'hui le même parcours scolaire que les autres.

De nos jours, l'intégration des élèves atteints de surdité est obligatoire dans le canton du Jura, selon l'accord intercantonal. Ce phénomène est prôné par la majorité des écoles sans pour autant que les termes soient compris. En effet, nous avons trouvé beaucoup de confusion entre ces deux mots, *intégration* et *inclusion* tout au long des entretiens réalisés.

Ce travail a pour objectif de mieux cerner la thématique de l'intégration scolaire à travers les entretiens et les rencontres effectuées. Nous nous intéresserons également aux liens entre la théorie et la pratique. C'est-à-dire, savoir si ce qui se dit en théorie est bel et bien pratiqué dans les différentes classes.

## Mots clés

- ✓ Intégration
- ✓ Inclusion
- ✓ Surdité
- ✓ Collaboration
- ✓ Communication

## Liste des figures, des tableaux et des annexes

### Liste des figures

Figure 1 : La perception de la parole	23
Figure 2 : Quelques repères du quotidien	24
Figure 3 : Voir pour comprendre	25
Figure 4 : Position de la main	27
Figure 5 : Position des doigts	27
Figure 6 : Exemple d'une phrase en langue des signes	29
Figure 7 : L'alphabet en langue des signes	30

### Liste des tableaux

Tableau 1 : Les différents degrés de surdité	19
----------------------------------------------	----

### Liste des annexes

Annexe 1 : Lois et ordonnances scolaires	80
Annexe 2 : Guide d'entretien pour les enseignants	82
Annexe 3 : Guide d'entretien pour l'enseignante spécialisée	84
Annexe 4 : Guide d'entretien pour les logopédistes et la codeuse LPC	85
Annexe 5 : Tableau récapitulatif des récoltes de données	86
Annexe 6 : Tableaux de présentation des données	87
Annexe 7 : Retranscription de l'enseignante 1	111
Annexe 8 : Retranscription de l'enseignante 2	119
Annexe 9 : Retranscription de l'enseignante 3	127
Annexe 10 : Retranscription de l'enseignante 4	133
Annexe 11 : Retranscription de l'enseignante 5	137
Annexe 12 : Retranscription de l'enseignante 6	142
Annexe 13 : Retranscription de l'enseignante 7	153
Annexe 14 : Retranscription de l'enseignante spécialisée	161
Annexe 15 : Retranscription de la logopédiste 1	172
Annexe 16 : Retranscription de la logopédiste 2	178
Annexe 17 : Retranscription de la codeuse LPC	182

# Sommaire

Remerciements.....	ii
Résumé.....	iii
Liste des figures, des tableaux et des annexes .....	iv
<b>1. L'introduction.....</b>	<b>1</b>
<b>2. La problématique.....</b>	<b>5</b>
2.1 Choix et pertinence du thème .....	5
2.2 Définitions et explications des différents concepts .....	7
Historique .....	7
2.2.1 L'intégration.....	8
2.2.2 L'inclusion .....	11
2.2.3 Lois scolaires .....	13
2.2.4 Moyens mis en place.....	14
2.2.5 Faut-il pratiquer l'intégration ?.....	15
2.2.6 Le handicap .....	17
2.2.7 La déficience .....	18
2.2.8 La surdité .....	18
2.2.9 Les moyens.....	21
2.2.10 Accès au langage oral et écrit .....	22
2.2.11 La perception de la parole et la communication .....	23
2.2.11 Les outils .....	26
2.3 Hypothèses et question de recherche .....	31
<b>3. La méthodologie .....</b>	<b>33</b>
3.1 Explication et justification des choix méthodologiques.....	33
3.1.1 Type de recherche.....	34
3.1.2 Les approches.....	35
3.1.3 Les démarches.....	36
3.2 Choix des procédures de travail .....	37
3.2.1 Type d'axe .....	37
3.2.2 Prise de contact .....	37
3.2.3 Entretiens .....	39
3.2.4 Guides d'entretiens .....	40

3.3	Choix d'analyse des données.....	41
<b>4.</b>	<b>Présentation des résultats et analyse.....</b>	<b>45</b>
4.1	Réponses des enseignantes.....	45
4.1.1	Intégration.....	45
4.1.2	Discussions et activités autour de la surdité .....	45
4.1.3	Expérience nouvelle ? .....	46
4.1.4	Inquiétudes, difficultés.....	46
4.1.5	Informations durant le cursus professionnel.....	46
4.2	Réponses de l'enseignante spécialisée .....	47
4.2.1	Combien d'enfants sont suivis dans le canton du Jura ? .....	47
4.2.2	Evolution entre les appareils auditifs et l'implant cochléaire.....	47
4.3	Réponses de la codeuse LPC.....	49
4.3.1	Rôle.....	49
4.3.2	Objectifs des séances.....	49
4.3.3	Prise de contact .....	49
4.3.4	Déroulement d'une séance .....	49
4.3.5	Evolution des progrès .....	49
4.3.6	Différences entre ses élèves.....	50
4.3.7	Différences entre les appareils auditifs et l'implant cochléaire .....	50
4.4	Réponses des logopédistes.....	51
4.4.1	Le métier de logopédiste.....	51
4.4.2	Objectifs.....	51
4.4.3	Prise de contact .....	51
4.4.4	Déroulement d'une séance .....	52
4.4.5	Evolution des progrès .....	52
4.4.6	Différences entre les enfants qu'elles suivent .....	53
4.4.7	Evolution entre les appareils auditifs et l'implant cochléaire.....	53
4.5	Analyse détaillée des données.....	54
4.5.1	La collaboration .....	54
4.5.2	Les séances en réseau .....	57
4.5.3	Les stratégies de communication.....	58
4.5.4	Aspects positifs et négatifs liés à l'intégration .....	62
4.5.5	Rôles des personnes encadrant l'élève .....	63

4.5.6	Les méthodes de travail.....	66
4.5.7	Les adaptations.....	69
<b>5</b>	<b>La conclusion</b> .....	<b>73</b>
5.1	Résultats en lien avec la question de recherche.....	73
5.2	Difficultés rencontrées.....	75
5.3	Apports et points positifs.....	76
5.4	Si nous allions plus loin... ..	78
	Les références bibliographiques.....	79

Annexe 1	: Lois et ordonnances scolaires .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Annexe 2	: guide d'entretien pour les enseignants .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Annexe 3	: guide d'entretien pour l'enseignante spécialisée.....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Annexe 4	: guide d'entretien pour les logopédistes et la codeuse LPC .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Annexe 5	: Tableau récapitulatif des récoltes de données .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Annexe 6	: tableaux de présentations des données.....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Annexe 8	: retranscription de l'enseignante 2.....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Annexe 9	: retranscription de l'enseignante 3.....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Annexe 10	: retranscription de l'enseignante 4 .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Annexe 11	: réponses de l'enseignante 5.....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Annexe 12	: retranscription de l'enseignante 6 .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Annexe 13	: retranscription de l'enseignante 7 .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Annexe 14	: retranscription de l'enseignante spécialisée .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Annexe 15	: retranscription de la logopédiste 1 .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Annexe 16	: réponses de la logopédiste 2 .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Annexe 17	: retranscription de la codeuse LPC.....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>

## 1. L'introduction

Le titre de notre mémoire de Bachelor ne fut pas long à trouver car c'était notre première idée et nous y étions attachées. Nous l'avons intitulé : L'intégration des enfants sourds ou malentendants dans les classes primaires dans le canton du Jura. Notre choix s'est porté sur ce thème pour plusieurs raisons.

La première est le fait qu'une d'entre nous a vécu cette situation dans le domaine du privé. En effet, la sœur d'Isaline est atteinte de surdité et peu de mesures concrètes pour l'intégrer ont été mises en place lorsqu'elle a atteint l'âge de la scolarité. Ensuite, en discutant ensemble, nous nous sommes posé beaucoup de questions puisque Lorena a vécu un stage avec un enfant atteint de surdité dans une classe où il était parfaitement intégré. Dans celle-ci, des aides étaient organisées pour aider cet élève en question. Nous avons donc toutes deux vécu une situation en lien avec la surdité mais sous un autre angle. C'est pourquoi, cela a suscité des questions entre nous et nous avons eu envie d'en savoir plus. Ceci puisque nous avons un intérêt commun autour de cette thématique et que nous avons envie de trouver des réponses à nos questions.

La seconde raison est plutôt d'ordre professionnel. Clairement, en tant que futures enseignantes, il nous paraît important d'en savoir plus à ce sujet puisque nous serons certainement confrontées à l'intégration des élèves atteints de surdité dans nos classes. C'est la raison pour laquelle, en nous documentant, en discutant avec des enseignants qui sont déjà sur le terrain, avec une enseignante spécialisée, des logopédistes ainsi qu'une codeuse, nous bénéficierons d'informations importantes pour notre future carrière professionnelle. De plus, grâce à cette recherche, nous serons également sensibilisées aux attitudes à adopter auprès d'un élève atteint de surdité, pour qu'il profite pleinement de sa scolarité sans en être trop préterité. Notre plus grand souhait en tant que futures professionnelles dans l'enseignement, est que nous puissions accompagner au mieux un enfant atteint de ce handicap afin que ses apprentissages se déroulent dans de bonnes conditions. C'est un phénomène qui est d'ores et déjà très présent et qui ne va cesser de croître, car l'intégration est de plus en plus répandue.

De plus, nous envisageons de faire certainement notre master dans l'enseignement spécialisé par la suite. Le mois consacré à cette pédagogie particulière nous a interpellées et a éveillé notre curiosité. C'était très enrichissant et nous avons pu découvrir des handicaps très différents, qui,

pour certains, nous étaients inconnus. Nous avons également beaucoup apprécié les différentes personnes venues nous parler de leur métier. Chacune d'elles étaient très différentes et leurs présentations variées, ce qui a permis d'étayer nos connaissances. Ce module nous a donné l'opportunité d'obtenir des contacts pour le futur et de savoir auprès de qui nous pourrions nous adresser en cas de problème ou de question. C'est pourquoi, il est également important de comprendre ce que signifie l'intégration scolaire et comment celle-ci fonctionne dans le canton du Jura.

C'est pourquoi, lors de la présentation du déroulement des mémoires professionnels, nous avons fait le choix de faire cette recherche en duo. Nous avons choisi de travailler d'abord toutes les deux pour des raisons d'affinités. Etant donné que nous passons énormément de temps sur le travail de Bachelor, il nous paraissait évident de travailler avec une personne que nous apprécions. Cette décision prise dès le départ était ensuite également dans le but de profiter au mieux de nos connaissances personnelles afin d'approfondir ce thème le mieux possible. L'objectif était d'élargir les connaissances des lecteurs, s'ils le souhaitent, sur le thème de l'intégration des enfants atteints de surdité dans les degrés primaires dans le canton du Jura.

Afin de réaliser ce travail de recherche, nous avons pris contact avec des enseignants du cycle 1 et 2 intégrant ou ayant intégré des enfants atteints de surdité dans leur classe. Ces rencontres se sont déroulées dans le but de comprendre et connaître les modes de fonctionnement de ces différents enseignants. Nous nous sommes intéressées à la scolarité obligatoire primaire puisque nous nous spécialisons dans ce degré. Ainsi, nous connaissons les moyens à mettre en place ou les manières incontournables de procéder, pour intégrer au mieux ces enfants dans nos futures classes. N'interroger que des enseignants ne nous semblait pas assez complet car d'autres personnes travaillent avec l'enfant atteint de surdité et ont un rôle bien défini. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de rencontrer une enseignante spécialisée, des logopédistes et une codeuse LPC.

Comme dit précédemment, notre travail est centré sur l'intégration des enfants atteints de surdité dans les degrés primaires et dans le canton du Jura. Nous nous intéresserons aux différents outils ou aides mis en place pour ces enfants. Nous parlerons également des appareils auditifs ainsi que des implants cochléaires. Ceci, pour comprendre à quoi ils servent et quels sont leurs avantages et/ou inconvénients. Nous aborderons aussi les outils de communication pour une personne atteinte de surdité. Il s'agit de la langue parlée complétée (LPC) et du langage des signes.

Dans notre société, une grande majorité des gens pense qu'une personne atteinte de surdité est également muette. Ce cliché ou stéréotype est faux. En effet, une personne malentendante ou sourde n'est pas muette puisqu'elle émet des sons. Ceux-ci ne sont pas toujours compréhensibles, certes, mais nous pouvons affirmer que ces individus ne sont pas muets. Cette éventuelle incompréhension est due au fait premièrement, qu'elles ne s'entendent pas parler et deuxièmement, qu'elles ne discernent pas compl tement les dires des personnes qui les entourent.

C'est pourquoi, pour aider ces élèves, des mesures sont mises sur pied. Aujourd'hui, la tendance est d'intégrer un maximum d'enfants dans des classes ordinaires, qu'ils soient atteints d'un certain handicap ou d'autres troubles comme l'autisme, les problèmes dits « dys » ou encore les élèves allophones.

En Suisse, seul le canton du Tessin et la ville de Martigny (dans le canton du Valais) pratiquent l'inclusion. C'est-à-dire que tous les enfants sont dans des classes dites ordinaires et qu'il n'existe plus de classes spéciales. L'enseignant joue donc un rôle très important dans la scolarité de ces enfants. En effet, il doit intégrer l'enfant dans sa classe et le considérer comme tous les autres élèves.

Lors de notre tout premier questionnaire au sujet de l'intégration des enfants atteints de surdité dans les classes dites ordinaires, nos questions de départ étaient les suivantes:

- Comment un enfant atteint de surdité est-il intégré ?
- Est-ce que des dispositifs sont mis en place ? Si oui, lesquels ?
- L'enfant est-il aidé par des personnes externes ? Si oui, qui ?
- Comment les enseignants se comportent-ils face à un enfant sourd ?
- Sont-ils informés du handicap de leur futur élève au préalable ?
- Qui les avertit de l'arrivée de cet enfant ?
- Comment l'accueillent-ils ?
- Adaptent-ils leur enseignement ?
- Comment est-ce qu'ils communiquent avec l'enfant atteint de surdité ?
-  prouvent-ils certaines difficultés ? Si oui, lesquelles ?

Pour essayer de répondre à ces questions de départ, nous avons élaboré un historique sur le thème de la surdité en lien avec la scolarisation des élèves. Le but était de comprendre comment la surdité avait évolué au fil des années, et à partir de quand certains moyens avaient été mis en place. Comme nous avons choisi, comme délimitation géographique, le canton du Jura, il nous

paraissait incontournable de parler de cette évolution dans ce canton cité ci-dessus.

Ensuite, nous avons défini les différents termes liés à l'intégration afin de mieux les comprendre et de pouvoir les distinguer. L'intégration est un terme qui chapeaute le tout et nous avons pu remarquer qu'il est parfois mal utilisé, car peut-être mal compris. De plus, ces termes ont des significations différentes selon le pays dans lequel on se situe.

## **2. La problématique**

### **2.1 Choix et pertinence du thème**

Lorsque nous avons été amenées à réfléchir au thème de notre mémoire, notre choix s'est tout de suite porté sur l'intégration des enfants sourds ou malentendants à l'école. En effet, c'est un cas auquel nous pourrions être confrontées dans notre métier d'enseignante. C'est pourquoi, il nous paraît indispensable d'en apprendre davantage afin de pouvoir intégrer ces élèves au mieux dans nos classes. A travers ce travail, nous voulons également dégager des pistes concernant tout d'abord la gestion de classe, c'est-à-dire la manière d'aborder ce handicap. Comment se comporter pour faire en sorte que l'élève en question ne se sente pas à l'écart des autres, mais que cette situation soit bénéfique pour le groupe-classe. Hormis la gestion de classe, nous souhaitons également nous informer des moyens qui auraient déjà été mis en place dans certaines classes ou écoles et les développer.

Les motivations citées ci-dessus sont plutôt d'ordre professionnel contrairement à celles dont nous faisons part ci-dessous. En effet, il nous paraît judicieux de ne pas toujours raisonner d'un point de vue professionnel, mais de prendre du recul en faisant des liens avec nos propres opinions et notre vécu. C'est pourquoi, nous allons exposer nos motivations personnelles.

Isaline : Ma motivation principale concernant ce thème est d'ordre personnel. En effet, ma sœur aînée est atteinte de surdité profonde. Mes parents ne l'ont découvert que lorsqu'elle avait 2 ans. Etant donné que le cercle scolaire dans lequel nous étions était composé de classes mixtes (deux degrés), je me retrouvais dans la même classe que ma sœur une année sur deux. J'ai donc des souvenirs des relations qu'elle entretenait avec les autres élèves, avec les enseignantes et avec les personnes externes (orthophoniste, codeuse-interprète, professeur de soutien). Mes parents se sont beaucoup battus pour qu'elle puisse suivre une scolarité normale et être une élève comme les autres. J'ai donc vécu l'intégration de ma sœur, à la fois au niveau familial et au niveau scolaire. Certaines réactions d'enseignants ont parfois été injustes et inadaptées au contexte. Avec le recul et en effectuant moi-même une formation pour devenir enseignante, je souhaite m'informer davantage sur ce thème, l'explorer, l'analyser afin de pouvoir réagir au mieux si un élève sourd ou malentendant intègre ma classe.

Lorena : Pour ma part, ma motivation concernant ce thème est différente. Aucune personne de ma famille n'est touchée par ce handicap. Cependant, lors de mon stage de rentrée en août 2012, j'ai été confrontée à un enfant sourd. En effet, j'étais dans une classe à deux degrés, et un des

élèves de 3<sup>ème</sup> année Harnos était atteint de surdité. J'ai donc enseigné à un enfant sourd et il était parfois difficile d'avoir un comportement adéquat et de ne pas faire de différence avec les autres élèves. J'ai eu la chance, avec ma FEE d'avoir un entretien avec les parents de l'enfant, qui nous ont expliqué comment se comporter, comment leur enfant vivait cette situation etc. Nous avons également eu une présentation de son problème avec une spécialiste du domaine, qui est en plus enseignante de soutien pour les enfants sourds ou malentendants. C'est pourquoi, suivant une formation d'enseignante à la Haute Ecole Pédagogique de Porrentruy pour devenir enseignante primaire à mon tour, je me suis tout de suite intéressée à ce type de handicap pour l'élaboration de mon mémoire. Suite à mon stage de rentrée, mon thème de mémoire était déjà choisi grâce à cette expérience. C'est un sujet qui m'interroge et m'intéresse beaucoup.

Nous pouvons remarquer que nos motivations à traiter ce thème sont dans le fond, différentes. Par contre, nous nous sommes rendues compte qu'elles étaient complémentaires, et que cela serait bénéfique pour la réalisation de notre travail de recherche.

Ce mémoire permettra de faire le lien avec la société. Car, comme cité dans le résumé, la surdité a longtemps été un sujet tabou et délicat à aborder. Au départ, la majorité des enfants atteints de surdité étaient placés dans des institutions. Mais depuis quelques années, l'intégration dans des classes normales a été privilégiée. Cela a été établi dans le but que chaque individu, qu'il ait un handicap ou non, puisse bénéficier des mêmes chances de réussite dans son avenir professionnel et acquérir une autonomie à l'âge adulte.

De plus, notre thème a une certaine actualité. En effet, plusieurs reportages ont été diffusés ces derniers temps. Nous nous référons à l'émission « *Sept   Huit* » présentée par Harry Roselmack et diffusée sur TF1 le dimanche soir. Le reportage du 16 juin 2013 s'intéressait au parcours scolaire et professionnel de trois personnes atteintes de déficience auditive, âgées de 2 à 23 ans. Cette chronique nous montre notamment de quelle manière chacun a été intégré et il y est démontré qu'un enfant sourd ou malentendant peut réussir son parcours professionnel et social. La surdité ne doit donc pas être un obstacle à l'accomplissement des souhaits professionnels des personnes sourdes ou malentendantes.

Un second reportage intitulé « A l' cole avec l'implant » a été réalisé dans l'émission « *SIGNES* », datant du 22 décembre 2012. Une autre émission encore, « *Mise au point* », met en avant les limites de l'implant cochléaire. Effectivement, même si ce nouvel outil permet aux personnes sourdes de vivre presque normalement, l'implant cochléaire reste parfois faillible et

nécessite la complémentarité d'autres moyens. La personne implantée reste une personne sourde et a toujours besoin de moyens auxiliaires. En revanche, une personne malentendante ne peut pas être implantée. Il faut que la surdité soit profonde. Il s'agit donc bel et bien d'un problème de société à ne pas prendre à la légère.

Nous avons le sentiment que nous évoluons dans une société où la surdité est un sujet peu connu. En effet, plusieurs personnes peuvent par exemple penser qu'une personne sourde ou malentendante est également muette, ce qui est une absurdité totale. D'autres pensent que les enfants sourds ou malentendants ne peuvent pas rejoindre une classe ordinaire et qu'ils sont automatiquement placés dans des institutions spécialisées. Toutes ces idées fausses nous permettent de dire que le sujet est loin d'être compris par tous et qu'une grande partie de la société ne sait pas comment se comporter avec ces personnes atteintes de surdité.

## **2.2 Définitions et explications des différents concepts**

C'est pourquoi, nous allons dans un premier temps aborder les origines de la surdité en réalisant un petit historique. En effet, il nous paraît important de savoir comment les différents outils et moyens ont été conçus, quand, par qui, et pourquoi.

### **Historique**

- ⇒ **1771** : Charles-Michel de L'Épée, appelé « l'Abbé de L'Épée », crée la première institution éducative gratuite pour les sourds de France à Paris.
- ⇒ **1840** : La langue des signes est interdite dans les institutions pendant 30 ans.
- ⇒ **1965** : Le Dr. Orin Cornett se rend compte, en faisant une étude, qu'aucun moyen n'existe pour permettre aux élèves atteints de surdité d'accéder au langage parlé et à la lecture.
- ⇒ **1966** : Le Dr. Orin Cornett teste le « cued speech ».
- ⇒ **1971** : Adaptation du « cued speech » en français – naissance du LPC.
- ⇒ **1977** : Utilisation du premier implant cochléaire monocanal en Suisse à Zürich.
- ⇒ **1978** : Pose du premier implant cochléaire par l'australien, Graeme Clark.
- ⇒ **1982** : Création de l'Association Suisse pour le Langage Parlé Complété (ALPC).
- ⇒ **1985** : Première implantation cochléaire multicanale en Suisse, à Genève.

- ⇒ **1990** : Le Service de l'Enseignement du canton du Jura engage les premières personnes pour encadrer ces enfants.
- ⇒ **1994** : Le LPC est reconnu et remboursé par l'Office fédérale des assurances sociales (OFAS).
- ⇒ **2000** : Création de la Fondation privée *A Capella* qui est active dans toute la Suisse romande et dans le canton de Berne.

Après avoir présenté ce bref historique et avant de définir concrètement et précisément les champs théoriques suivants : la surdité, l'intégration, le handicap, les moyens et les outils, nous allons retracer l'évolution de la surdité et des moyens mis en place, cette fois-ci, dans le canton du Jura.

Pendant de longues années, les enfants qui étaient diagnostiqués comme sourds profonds étaient placés dans des institutions spécialisées à Fribourg, Moudon ou Münchenbuchsee. Ce n'est qu'en 1979, que les parents d'un enfant sourd souhaitent tenter l'intégration. Tout était à faire et ils ont fait preuve de beaucoup de courage et de détermination. La communication était également très difficile, car le LPC et la langue des signes n'étaient pas encore connus et développés dans le canton du Jura. Avec beaucoup de soutien de la part de son entourage et de logopédie intensive, l'enfant a pu suivre une scolarité de proximité, dans la classe de soutien de son village, et acquérir une formation professionnelle. Par la suite, la langue des signes et le LPC se sont peu à peu développés et ont été reconnus comme aide à la communication. Nous avons pu recueillir toutes ces informations grâce à l'exposé de Madame Catherine Parietti, logopédiste, lors de la journée d'information AJPEDA du 29 octobre 2011.

Cette première intégration a permis d'ouvrir la porte à d'autres enfants sans l'existence d'une réelle structure. Ce n'est qu'en 1995 que le poste de Madame Valérie Montavon a été créé par le Service de l'Enseignement du canton du Jura. Son travail d'enseignante spécialisée consiste à suivre chaque enfant sourd, deux à trois leçons par semaine selon les besoins spécifiques de chaque élève. Celle-ci les accompagne tout au long de leur scolarité dans le but de leur permettre de suivre le même parcours que tous les autres enfants de leur âge et de s'intégrer au milieu de ceux-ci.

### **2.2.1 L'intégration**

Concernant l'intégration, nous avons abordé ce sujet traitant le thème de l'accueil de l'élève à l'école. L'étude a commencé à la fin de notre première année de formation et s'est poursuivie au début de la deuxième année de formation à la HEP BEJUNE sur le site Porrentruy. Ces cours en sciences de l'éducation ont été menés par Madame Agnès Brahier, formatrice à la HEP. Ils nous ont fait prendre conscience de l'importance et

de la nécessité d'accueillir positivement les élèves au quotidien ou lors de transitions particulières. Ceci pour qu'ils se sentent bien dans la classe et qu'un climat de confiance puisse s'instaurer entre les élèves et avec l'enseignant. Le respect de soi et des autres est également primordial. Staquet (2002), nous fournit plusieurs informations et explications dans un article qui s'intitule *Accueillir les élèves. Pour une année réussie et positive*. Il nous fait part des cinq valeurs de l'accueil qui sont : le respect de soi même et des autres, la coopération, le plaisir, la convivialité et la cohérence ainsi que des bénéfices liés à cet accueil.

Nous avons pris conscience, à travers ce travail que nous avons dû accomplir en stage, que ces cinq valeurs sont incontournables et indispensables. Un enfant, pour se sentir bien dans la classe, doit se sentir en sécurité, en confiance avec les autres enfants et l'enseignant. Il est important que chacun ait sa place au sein de la classe et soit intégré de manière égale. L'intégration est également fondamentale pour le climat de classe et la coopération entre les élèves. C'est également ce que pense Jean-Yves Le Capitaine : *« L'intégration ouvre aux perspectives d'une adaptation réciproque entre celui qui s'intègre et celui qui intègre et d'un changement de chacun des deux acteurs de l'intégration. Le terme d'insertion est certes fréquemment utilisé dans le secteur de l'éducation spécialisée, comme équivalent d'intégration »*. (2004, p. 18).

Comme le mentionne Jean-Yves Le Capitaine ci-dessus, le terme d'intégration n'est pas perçu et utilisé par tous de la même manière. Lors d'un cours des sciences de l'éducation, suivi à la HEP en troisième année avec Madame Brahier, nous avons pu prendre conscience de cette confusion et différents mots nous ont été expliqués et définis. Le sujet que l'on nomme habituellement *intégration*, comprend quatre modèles. Ceux-ci sont: l'assimilation, l'insertion, l'inclusion et l'intégration. Puisque ces termes posent problème, nous trouvons important de les préciser afin de les clarifier pour notre travail de recherche.

Tout d'abord, l'intégration est le processus qui est actuellement en vigueur dans le canton du Jura. L'élève est dans une classe spéciale, mais il intègre quelques heures par semaine, une classe régulière. Il se rend dans cette classe pour l'éducation physique, l'éducation visuelle et les activités créatrices manuelles par exemple. De cette manière, il suit le même programme que les autres. Par contre, l'enseignant peut mettre en place des adaptations ou de la différenciation si besoin. Vaney et Debruères (2002), caractérisent le modèle d'intégration comme tel : *« L'adaptation et l'enrichissement sont réciproques. C'est un équilibre entre le droit et le devoir »*.

*de ressemblance et la reconnaissance de la différence »*. Les différences de l'enfant sont reconnues et des mesures sont mises en place. Par contre, l'élève n'appartient pas à la classe régulière mais il fait partie de la classe spéciale. C'est pourquoi, d'après nous, il ne peut pas être bien intégré dans la classe qu'il rejoint uniquement quelques heures par semaine. Il n'appartient pas à cette classe et il sera stigmatisé puisqu'il vient de la classe appelée spéciale ou d'intégration.

Nous trouvons qu'il est important que l'intégration d'un enfant atteint de surdité soit vue dans une perspective dynamique. Il est vrai que des enfants atteints de handicap apportent quelque chose en plus au sein de la classe. Nous appuyons nos dires sur les propos des enseignantes interrogées lors de nos entretiens. Elles ont remarqué que l'entraide et le respect étaient souvent plus présents que dans les autres classes. Ces enfants existent malgré leur handicap en étant eux-mêmes et en conservant leur identité.

Pour finir, en nous appuyant sur plusieurs lectures, discussions et recherches, nous définissons l'intégration scolaire comme suit : *« L'intégration permet à tous les enfants de suivre le même parcours scolaire, d'avoir les mêmes chances de réussite tout en adaptant le programme scolaire à leur rythme d'apprentissage »*. En effet, d'après nous, il est important de répondre aux besoins spécifiques de certains élèves.

### **Assimilation**

Un deuxième modèle est l'assimilation. Dans ce processus, le handicap de l'enfant n'est pas pris en compte. Il devra faire comme les autres, leur ressembler.

C'est-à-dire que lorsqu'un enfant est intégré sous la forme d'assimilation, il sera dans la classe mais devra faire comme les autres. Très peu, voire aucune différenciation ou prise en charge ne sont mises sur pied. Nous complétons nos dires par Vaney et Debruères (2002) qui définissent ainsi ce modèle : *« Les adaptations, les efforts ne sont pas réciproques mais généralement demandés unilatéralement à la personne. Le milieu ne se modifie pas, ne s'enrichit pas. C'est le devoir de ressemblance »*. Ici l'élève assimilé doit faire comme les autres, se fondre dans la masse. Ses différences ne sont pas prises en considération. Dans un premier temps, l'enfant peut se sentir bien puisqu'il sera traité et vu comme les autres. Cependant, par la suite il va en souffrir puisqu'il n'arrivera pas à suivre comme les autres et se sentira mis à l'écart ou abandonné à ce moment-là.

## **Insertion**

Lorsqu'un élève est intégré sous la forme d'insertion, la différence de celui-ci sera prise en compte mais stigmatisée. Toujours Vaney et Debruères (2002) expliquent cette différence stigmatisée comme suit : *« C'est le droit à la différence, pouvant conduire à l'indifférence car l'environnement ne se transforme pas (ou très peu), ne s'adapte pas à la personne »*. Comme l'enfant est différent de ses camarades, ça sera à lui de savoir s'il est capable de faire comme eux ou non. Si celui-ci n'en est pas capable, il fera autre chose durant ce temps-là. Par exemple, l'enfant sera dans la classe avec les autres mais il dessinera ou bricolera pendant que le reste de la classe réalisera une fiche de calculs. Ici non plus, rien n'est mis sur place et c'est à l'élève de savoir s'il est capable de faire comme les autres ou pas. Ce modèle prétérite égale également l'enfant. En effet, celui-ci ne pourra pas évoluer et progresser comme ses camarades dans ses apprentissages si aucune différenciation n'est mise en place. Il ne parviendra pas à combler ses lacunes seul, sans explication complémentaire ou sans adaptations particulières.

### **2.2.2 L'inclusion**

Pour finir, il nous paraît inévitable de parler et de définir le terme d'inclusion. C'est un terme controversé, qui selon le pays dans lequel on se trouve, n'a pas la même interprétation comme l'a mentionné plus haut Jean-Yves Le Capitaine. En Suisse, selon la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée<sup>1</sup>, le terme d'intégration a la définition suivante: *« l'intégration est utilisée principalement dans les domaines de la migration et du handicap. Il s'agit de l'adaptation d'individus « singuliers » au système scolaire normal »*.

Cette pratique prend l'enfant en considération avec sa déficience et met des moyens en place pour l'aider. Les mêmes auteurs, déterminent également l'inclusion. Ils soutiennent que : *« Tous les enfants doivent être inclus dans la vie sociale et éducative de leur école et classe de quartier et pas seulement placés dans le courant général »*. Durant ce processus, l'enfant fait partie intégrante de la classe. C'est-à-dire qu'il est présent durant toutes les heures de la semaine, au contraire des trois autres processus. L'enfant n'est pas dans une classe dite spéciale en ne rejoignant une classe régulière que quelques heures par semaine, mais il fait partie de la classe dite ordinaire. L'enfant en situation de handicap est donc pris en compte comme tous les autres élèves de la classe. De plus, de la différenciation et des

---

<sup>1</sup> Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée <http://www.szh.ch/fr/Plateforme-dinformation-pour-la-pdagogie-spcialise-en-Suisse/Pdagogie-spcialise-scolaire/Intgration-scolaire/Antwort-2/page34012.aspx>  
[consulté en février 2014]

adaptations seront mises en place pour aider celui-ci dans ses apprentissages.

Cette pratique n'est actuellement pas en vigueur dans le canton du Jura. L'inclusion est pratiquée à Martigny, dans le canton du Valais, ou encore dans le canton du Tessin. Cependant, dans le canton du Jura, il existe des classes qui sont inclusives car l'enfant est accepté et scolarisé avec les autres. Il appartient à une classe régulière et non à une classe spéciale ou d'intégration. Ces enfants ne posent pas de grands problèmes puisqu'il n'y a pas grand-chose à mettre en place. Par contre, les écoles ne sont pas inclusives mais intégratives puisqu'il existe encore des classes spéciales. En plus de celles-ci, tous les enfants en difficultés ou en situation de handicap ne suivent pas leur scolarité dans des classes régulières.

L'inclusion part d'un principe éthique, qui rejette l'exclusion et qui prône le principe de « l'école pour tous ». Le but est que chaque enfant puisse bénéficier du même système scolaire. Il n'existe pas de catégorie de personnes, « d'étiquettes ». Nous citons : « L'égalité et la différence trouvent leur place, la diversité est la norme ». Gillig (1999) a également un regard critique au sujet de l'étiquetage « L'étiquette d'handicapé est considérée par beaucoup comme une marque indélébile qui est accrochée à la personne, à l'instar d'un stigmate dont elle n'arrive plus à se débarrasser ». (p. 91).

Dans l'ouvrage *Intégration et inclusion scolaire*, Baumberger, Curchod-Ruedi et Doudin(2009) définissent l'inclusion comme suit : « L'inclusion consiste à maintenir en classe régulière des élèves ayant des besoins spécifiques de par les difficultés d'apprentissage et/ou de comportement qu'ils présenteraient ». (p. 12).

Nous trouvons cette définition pertinente et précise. Cependant, nous avons une préférence pour celle de la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée qui insiste sur le fait que chaque individu, avec ou sans handicap, a des besoins différents et est unique. Les groupes de personnes n'existent pas. Dans l'ouvrage cité ci-dessus, nous avons le sentiment que ces enfants sont « étiquetés ». Le terme « maintenir » nous surprend quelque peu et nous ne retrouvons pas le principe éthique de « l'école pour tous ».

Le Capitaine (2006) définit l'inclusion comme : « La reconnaissance de la place d'une personne particulière (singulière) soit l'objet d'un double mouvement, celui de cette personnes vers le système social dans lequel elle se trouve, et celui du système social lui-même vers cette personne, et vers toutes les personnes avec toutes leurs singularités, leurs particularités, leurs

difficultés ou leurs différences ». (p. ). Cela signifie qu'il y a une double volonté, une double adaptation et que chacun doit faire un pas dans le sens de l'inclusion.

Concernant les points positifs de l'inclusion, dans l'ouvrage *Intégration et inclusion scolaire*, nous trouvons plusieurs éléments. Tout d'abord, le fait d'inclure des élèves dans des classes dites régulières ne prétérit pas les apprentissages scolaires et sociaux de la classe. Ensuite, les enfants inclus développeront d'avantage leurs compétences scolaires et sociales, ce qui ne serait pas le cas s'ils étaient dans des classes spécifiques. Pour terminer, il a été démontré qu'en suivant une scolarité dans des classes dites ordinaires, ces élèves auront plus de chance de suivre un parcours professionnel, comme n'importe quelle autre personne. La raison principale est qu'il n'aura pas été étiqueté auparavant et ne subira donc pas les conséquences et/ou les préjugés des employeurs.

### **2.2.3 Lois scolaires**

En plus de ces définitions, nous nous sommes intéressées aux lois scolaires. En effet, nous voulions savoir ce que disait celle-ci au sujet de l'intégration. Dans la loi scolaire il est écrit que l'intégration est un processus obligatoire pour les enseignants. (cf. annexe 1)

Les divers articles de loi figurant en annexe 1 nous montrent, d'une manière assez précise, le rôle de chaque partenaire. Que cela soit stipulé dans l'Ordonnance ou dans la Loi scolaire, les deux nous précisent que chaque enfant atteint d'un handicap quel qu'il soit, doit être intégré dans une classe ordinaire, dans la mesure du possible (article 4 de la Loi scolaire et article 2 de l'Ordonnance scolaire). Malgré leur handicap, ces enfants ont le droit de s'instruire et de faire partie d'une classe dite ordinaire. L'objectif est de répondre au mieux à leurs besoins dans le but qu'ils aient les mêmes chances de réussite que n'importe quel autre enfant.

Par rapport aux bases légales de l'intégration scolaire, l'Accord intercantonal concernant le domaine de la pédagogie spécialisée est entré en vigueur le 1<sup>er</sup> janvier 2011. En d'autres termes, chaque canton se voit dans l'obligation de développer le concept de pédagogie spécialisée et d'y inclure un précepte de la Loi fédérale du 13 décembre 2002. Cette Loi concerne l'élimination de toutes les inégalités concernant les personnes atteintes d'un handicap et favorise l'intégration scolaire.

En lien avec le développement de ces dispositions légales, en 2006 et en 2007, une convention pour le soutien pédagogique spécialisé des enfants

sourds et malentendants a été signée entre les cantons de Vaud, du Jura et de Neuchâtel. Un an plus tard, la convention fut annulée et cette thématique sera entreprise et traitée dans le concept cantonal. Depuis, il n'y eut aucun changement dans le canton du Jura.

#### **2.2.4 Moyens mis en place**

L'intégration de l'élève atteint de surdité dans un milieu entendant n'exclut pas le fait qu'à certains moments, il se retrouve seul avec un enseignant spécialisé comme soulevé par le ministère de l'éducation nationale dans le livre appelé : *Scolariser les élèves sourds ou malentendants*. Etant donné qu'il s'agit d'une situation que nous avons déjà vécue lors de nos stages, nous pensons que c'est un bon équilibre, que ce soit pour l'enseignant ou pour l'élève atteint de surdité. En effet, cela permet à l'élève d'avoir un soutien spécifique quelques leçons par semaine avec l'enseignant spécialisé. Il se retrouve dans un environnement calme qui lui demandera aussi moins de concentration et où il travaillera les lacunes qui persistent encore dans son apprentissage. C'est également un soutien pour l'enseignant qui travaille en collaboration avec l'enseignant spécialisé. Ils peuvent discuter ensemble de la meilleure façon d'aborder un thème afin que l'élève puisse participer activement aux différentes leçons. L'enseignant peut également faire part de ses doutes, de ses inquiétudes ou de situations survenues en classe dans le but d'obtenir des solutions, des manières de faire ou des pistes d'actions de la part de l'enseignant spécialisé. Le fait de simplement en parler permet à l'enseignant d'extérioriser ses sentiments et de se sentir soutenu.

D'autres ressources sont à disposition des enseignants qui accueillent un élève atteint de surdité dans leur classe. En plus de l'enseignant spécialisé qui joue, nous le rappelons, un rôle important dans cette intégration scolaire, une codeuse LPC peut également intervenir en classe. Si l'enfant est suivi par une logopédiste, celle-ci peut également donner quelques pistes d'action à l'enseignant concernant la communication et l'accès au langage de l'élève. Ceux-ci sont très importants pour l'enfant. Dans son livre intitulé *La scolarité d'un enfant sourd*, Martine Beaussant (2003) souligne également l'importance de la communication : « Il est nécessaire de favoriser au plus tôt, dès la prime enfance, le contact avec des petits entendants par des jeux en plaçant l'enfant sourd chez une gardienne, à la crèche par exemple. Cela peut éviter le rejet de la parole, de la communication avec les entendants ». (p. 39).

### 2.2.5 Faut-il pratiquer l'intégration ?

Concernant le résultat de nos recherches, nous avons pu constater que l'objectif est le même que ce soit en France ou en Suisse romande au sujet des enfants sourds ou malentendants. En effet, les écoles privilégient l'intégration des élèves atteints de surdité dans les classes dites ordinaires. C'est également le constat qui est fait par Jean-Yves Le Capitaine dans l'œuvre intitulée *Des enfants sourds à l'école ordinaire* : « Depuis 1975, l'intégration scolaire des handicapés, dont celle des sourds et des malentendants, s'est indéniablement développée. Des quelques situations expérimentales des années 1970, nous sommes passés à une plus importante scolarisation, sous différentes modalités, en milieu de droit commun ». (2004, p. 28).

Jean-Yves Le Capitaine, dans le même ouvrage souligne que : « L'intégration scolaire des enfants handicapés, et parmi ceux-ci celle des enfants sourds et malentendants, est une question qui s'est posée depuis quelques décennies ». (2004, p. 7).

Ceci prouve une fois de plus que la question d'intégrer ces enfants est présente depuis plusieurs années et qu'elle persiste. Il faut dire que ces pratiques d'intégration ne sont malheureusement pas encore mises en place dans tout le pays.

Même si la question se pose depuis de nombreuses années, les choses ont tout de même beaucoup évolué. Aujourd'hui, l'intégration des élèves sourds et malentendants dans les écoles ordinaires est devenue une action très répandue dans tous les cantons de Suisse romande et du Tessin. Justement, le canton du Tessin est un des pionniers en ce qui concerne l'intégration scolaire. En effet, bien avant que les autres cantons ne s'y mettent, le Tessin avait déjà intégré depuis bien longtemps des enfants atteints d'un certain handicap physique dans la scolarité normale. Des pédagogues spécialisés ont été formés pour se rendre dans les classes afin de suivre et d'aider ces élèves en intégration.

Gillig (1999), qui est l'auteur de *Intégrer l'enfant handicapé à l'école* nous parle de l'expérience de Bruckhof et dit la chose suivante : « Les enfants et adolescents déficients auditifs sont ceux que l'on intègre le plus en pourcentage par rapport à chaque catégorie de handicaps, on ne manquera pas de conclure que l'intégration de ces élèves se fait plus facilement qu'avec les autres handicapés ». (p. 216).

En plus de Gillig, Isabelle Noël, dans la revue HEP *Intégration et inclusion scolaire* (2009) nous parle également des effets bénéfiques de l'intégration par rapport aux autres élèves : « L'école étant un lieu privilégié pour

l'apprentissage de la prise en compte des différences, les recherches se sont aussi intéressées aux apports pour les autres enfants de la classe dans un contexte intégratif. Ces apports consistent principalement en des attitudes plus favorables envers la différence et des adaptations pédagogiques qui bénéficient aux apprentissages scolaires des autres élèves ». (p. 178).

Malgré ces opinions bénéfiques et même si l'intégration est devenue chose courante, Lamontagne-Müller et Gygax (2009) ont démontré dans l'ouvrage *Intégration et inclusion scolaire* que les enseignants, avec plus d'années d'expérience ne sont pas les plus favorables à l'intégration. En effet, nous pourrions imaginer, de par leur expérience, qu'ils seraient plus à même de pratiquer l'intégration. Malheureusement, c'est majoritairement la situation inverse qui se produit. Les enseignants plus expérimentés sont vraisemblablement moins compétents dans ce domaine et plus fatigués à l'inverse des jeunes enseignants. Ceux-ci se sentent plus à l'aise car ces notions ont été abordées tout au long de leur formation à la HEP.

Parallèlement à l'intégration de ces élèves en situation de handicap, les enseignants seront confrontés à la différence. Ils devront adapter leur comportement et leur manière d'enseigner. Pour réussir au mieux cette adaptation, il serait favorable qu'ils s'informent sur le handicap de l'élève qu'ils accueilleront. Le but est d'éliminer certaines craintes, inquiétudes et préparer au mieux l'intégration.

Toujours dans le même livre, les auteurs nous informent, après avoir enquêté, des résultats qu'ils ont obtenus. Il semblerait que la majorité des enseignants préfèrent que les élèves à besoins particuliers soient placés dans des classes spéciales (différenciation structurale). Cela signifie donc que seule une petite minorité est favorable à l'intégration. Il est vrai qu'il existe un certain nombre de classes spéciales dans le canton du Jura et l'effectif de la plupart de ces classes est déjà élevé. C'est pourquoi, nous pensons que la majorité des enseignants préféreraient que ces élèves restent en classe spéciale et qu'ils ne rejoignent leur classe uniquement pour quelques leçons.

De plus, certaines recherches ont démontré la chose suivante : « Similairement aux enseignants en activité, les futur-e-s enseignant-e-s croient également que la plupart des élèves en situation de handicap ne peuvent pas suivre le même cursus que les autres élèves ». (p. 80). Les résultats de ces démarches prouvent également que selon les troubles ou le type de handicap, l'intégration par l'enseignant sera perçue différemment.

### 2.2.6 Le handicap

En parlant du type de handicap nous allons d'abord le définir et le préciser avant d'aborder le concept de la surdité.

Selon l'Organisation mondiale de la santé (OMS), *le handicap est un terme générique pour les déficiences, les limitations de l'activité et restrictions à la participation*. La notion de handicap est extrêmement diverse et les formes sont variées. Actuellement, plus d'un milliard de personnes vivent avec une forme ou une autre de handicap, ce qui représente environ 15% de la population mondiale.

Nous souhaitons retenir la définition proposée par le petit Larousse (2006) :

« Désavantage quelconque ; infirmité ou déficience, congénitale ou acquise. Un handicap peut être sensoriel (visuel, auditif), physique (neurologique, musculaire, etc.) ou encore mental (déficience intellectuelle, trouble psychiatrique). Les causes, très variées, en sont surtout les traumatismes, les malformations, les anomalies génétiques, les infections, les maladies cardiovasculaires, respiratoires ou rhumatismales ». (p. 535).

Cette définition nous montre bien qu'il s'agit d'un terme vaste et large qui englobe plusieurs causes, très différentes les unes des autres. La définition du petit Larousse est riche et précise. De notre point de vue, nous trouvons que cette définition est très parlante et complète. Celle-ci nous donne une explication dans des termes simples mais elle est intégrale et précise.

Même si cette définition est très complète de notre point de vue, nous souhaitons reformuler nous-mêmes ce qu'est le handicap à nos yeux. Pour nous, il s'agit d'une gêne, une limite pour la personne dans sa vie de tous les jours. Ces personnes ont besoin d'aide, soit quotidiennement, soit occasionnellement puisqu'elles sont dans l'incapacité de pourvoir à tous leurs besoins seules.

Ringler (2000) lui, donne une image plus négative et abstraite du handicap. En effet, sa définition est la suivante : « C'est pourquoi, afin d'apporter un peu de clarté dans ce domaine, on insistera sur le fait que le handicap est un vécu affectif de la déficience, un vécu affectif extrêmement négatif qui empêche généralement l'enfant d'actualiser une saine estime de soi ». (p. 8). Selon l'auteur, le terme du handicap serait très lourd à porter pour l'enfant. Ce mot le stigmatiserait et lui donnerait le sentiment d'anormalité. Nous trouvons également que le terme « handicap » est à utiliser avec précaution, car cela renvoie à une image négative.

### **2.2.7 La déficience**

En plus du handicap, il nous paraît également important de définir ce qu'est la déficience. Ceci puisque c'est un terme que nous utilisons dans notre travail et qui était présent dans certaines définitions.

« La déficience est la perte ou l'anomalie, transitoire ou définitive, d'une structure ou fonction psychologique, physiologique ou anatomique. Elle représente donc toute perturbation de la structure et des fonctions normales du corps et de l'individu, toute maladie qui affecte, de façon durable, la croissance, le développement, le fonctionnement du sujet ». (p. 19).

Cette définition provient du livre *L'enfant handicapé et l'école*, écrit par Deschamps, Manciaux, Salbreux, Vetter et Zucman, 1981.

En faisant référence aux différents ouvrages consultés, nous affirmons que le terme de déficience auditive, que nous utilisons dans notre travail, s'agit d'une perte, d'une carence ou d'une anomalie de l'oreille, externe, moyenne et/ou interne, au niveau de l'audition.

Maurice Ringler (2000), dans son ouvrage intitulé *L'enfant différent*, trouve important de différencier les termes *handicap*, *maladie* et *déficience*. En effet, il dit : « Il est important de souligner que ces trois concepts se sont construits au travers des expériences concrètes de soins et d'éducation. Ils sont nés à partir de la pratique et non de réflexions théoriques. C'est ce qui explique qu'ils demeurent encore de nos jours, attachés chacun à des « savoir-faire » particuliers ». (p. 6). Nous sommes toutes à fait d'accord avec cet auteur. C'est grâce à la pratique et au travail sur le terrain que des caractéristiques pour chacun des termes cités ci-dessus ont pu être posées. De plus, beaucoup de personnes confondent ces termes et pensent que la surdité est une maladie. La surdité est une déficience. Ringler ajoute encore que lorsque l'on se trouve face à une situation de handicap, on favorise essentiellement l'intégration ainsi que l'éducation spécialisée pour la déficience.

### **2.2.8 La surdité**

Avant de définir les différents degrés, les types ou encore les moyens et les outils utilisés par les personnes atteintes de surdité, nous allons définir le terme de surdité.

Le Nouveau Petit Robert (2009), définit la surdité ainsi : « Affaiblissement ou perte complète de l'ouïe ». (p. 2470).

Le petit Larousse, lui, nous donne la définition suivante : « Perte ou grande diminution du sens de l'ouïe ». (p. 1021).

Ces deux définitions sont très similaires et précisent que la surdité peut soit être une diminution de l'ouïe ou une perte totale de ce sens.

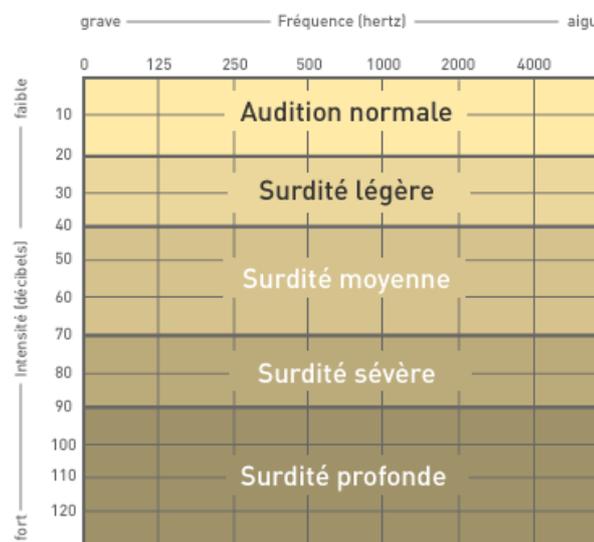
Cependant, nous préférons la définition du Petit Robert qui parle d'affaiblissement. Il est vrai que les enfants atteints de surdité sont affaiblis par rapport aux autres.

Nous aimerions préciser qu'il ne s'agit pas simplement d'une diminution de l'audition mais que c'est véritablement un des cinq sens qui est affaibli.

### Les différents degrés

Après avoir défini la surdité, il faut savoir qu'il existe différents degrés de surdité. En effet, une personne peut être atteinte d'une « mauvaise audition » ou alors d'une perte totale de l'audition. Les degrés de surdité se mesurent à l'aide des décibels, qui sont, par définition, les unités du son. Les tests audiométriques permettent de définir le degré de surdité de la personne. Par exemple, si nous nous référons au tableau ci-dessous, une personne ayant une perte d'environ 30 décibels sera atteinte de surdité légère. Tandis qu'une personne atteinte de surdité profonde aura une perte d'au moins 90 décibels. Un tableau ci-dessous illustre les degrés de surdité et nous aide à comprendre les pertes en fonction des décibels.

Tableau 1 : les différents degrés de surdité



Avant d'aller plus loin et de continuer, il nous paraît judicieux de distinguer les deux termes suivants qui sont souvent confondus : *sourd* et *malentendant*. Une personne malentendante souffre d'une déficience auditive, ce qui

signifie qu'elle a perdu une partie de son ouïe. Tandis qu'une personne sourde a une perte sévère de l'audition. Cela signifie que la privation est d'au moins 70 décibels. A noter aussi que les causes de la surdité sont diverses : certaines personnes le deviennent au cours de leur vie (accident, vieillesse,...), alors que d'autres le sont dès la naissance pour diverses raisons. Il peut s'agir d'une question d'hérédité ou d'un dysfonctionnement de l'oreille interne.

Même si deux personnes ont le même degré de surdité, elles peuvent très bien développer des capacités de communication totalement différentes. Plusieurs facteurs peuvent engendrer ces différences tels que :

- l'âge de l'apparition de la surdité.
- l'âge du dépistage.
- la capacité intellectuelle.
- la capacité d'adaptation.
- la réaction parentale et familiale.
- l'appartenance à une famille sourde ou entendante.
- la précocité de la prise en charge.
- la qualité des interactions familiales.

Cinq auteurs tiennent les propos suivants dans l'ouvrage intitulé *L'enfant handicapé à l'école* : « L'enfant, victime d'une surdité congénitale ou tôt acquise et profonde sera donc à la fois sourd et muet et posera un problème majeur d'éducation ». (Deschamps, Manciaux, Salbreux, Vetter & Zucman, 1981, p. 128). Nous ne sommes absolument pas d'accord avec ces propos. Que ce soit dans d'autres ouvrages ou par rapport à notre expérience personnelle, nous affirmons qu'une personne atteinte de surdité profonde n'est pas muette. Certes, elle aura des difficultés majeures au niveau du langage oral mais en aucun cas, elle n'est muette.

### **Les deux types de surdité :**

En plus des différents degrés, deux types de surdité ont été recensés : la surdité de transmission et la surdité de perception. Ces deux surdités sont très différentes car elles ne se situent pas dans la même région de l'oreille, elles n'ont pas les mêmes causes et ne sont pas traitées de la même manière. Pour bien les comprendre, nous allons définir chacune d'elles ci-dessous.

### **Surdité de transmission**

Comme le dit Beaussant, M. (2003), « les surdités de transmission ont une cause mécanique pouvant se porter à tout niveau de l'oreille externe ou moyenne (osselets, tympan, conduit auditif...) tandis que la fonction neurologique reste intacte ». (p. 17). Il s'agit donc d'un défaut de transmission

du son. La fonction neurologique n'est pas affectée car ce type de surdité ne concerne pas l'oreille interne. En effet, ni l'oreille externe, ni l'oreille moyenne ne sont reliées directement au cerveau contrairement à l'oreille interne.

D'après Tagger, N. (1994), dans son ouvrage intitulé *La communication avec un jeune sourd*, elle stipule la chose suivante : « Du fait, que l'enfant s'entend parler, il peut avoir un contrôle de sa voix ; celle-ci est donc modulée et timbrée comme celle d'un entendant ». (p. 43). Cette information a une certaine importance car nous verrons plus bas, lorsque nous aborderons la surdité de perception, que ce n'est pas le cas pour les enfants atteints de ce type-là.

Une surdité de transmission correspond à une surdité légère ou moyenne. Une personne souffrant de ce type de surdité a la possibilité d'améliorer son audition grâce à certains moyens mis en place à cet effet. Il existe les appareils auditifs, qui se positionnent autour et/ou dans l'oreille. Mais une intervention chirurgicale est également possible. Celle-ci permet alors de reconstruire le système de transmission.

### **Surdité de perception**

La surdité de perception, quant à elle, est plus délicate et plus difficile à vivre pour les personnes qui en sont atteintes puisqu'elle touche l'oreille interne, c'est-à-dire la cochlée. Dans ce cas, la fonction neurologique est touchée, contrairement à la surdité de transmission. « Ne s'entendant pas parler, le sujet sourd a du mal à contrôler l'intensité et le timbre de sa voix; celle-ci a donc tendance à être monocorde ». (p. 43). , comme le soutient Tagger, N. (1994).

Il s'agit donc d'une surdité beaucoup plus subtile que la précédente. Etant donné qu'elle touche l'oreille interne, cette surdité peut être améliorée, sans pour autant être soignée. Les moyens mis en place pour ces personnes sont les appareils auditifs et, plus récemment, l'implant cochléaire. D'autres moyens sont également mis en place tels que le LPC et la langue des signes. Nous définirons ces champs théoriques quelques paragraphes plus loin.

#### **2.2.9 Les moyens**

Actuellement, aucun moyen n'assure l'obtention d'une audition suffisante, mais il existe différents appareillages permettant à ces personnes d'améliorer quelque peu leur audition comme nous l'avons cité ci-dessus.

#### **Les appareils auditifs**

Il existe deux types d'appareils auditifs : la prothèse auditive (contour d'oreille) et l'intra auriculaire. Ces deux moyens servent à amplifier les sons de

manière générale. Afin de savoir quel appareillage conviendra le mieux à l'enfant, il s'agira de chiffrer, de manière exacte, le niveau de surdité.

Dans un environnement bruyant, malgré le port d'une prothèse auditive, les difficultés auditives persistent puisque tous les sons sont amplifiés.

### **L'implant cochléaire**

L'implant cochléaire est un appareillage électronique destiné aux personnes atteintes de surdité sévère à profonde. Cela signifie qu'une personne ayant une surdité légère ou moyenne ne peut, en aucun cas, être implantée. En revanche, un enfant atteint de surdité profonde a la possibilité de porter des appareils auditifs et de ne pas subir une intervention chirurgicale. Cette décision revient aux parents ou à l'enfant, si celui-ci est en âge de prendre une décision.

En 2000, Jean-Marie Boillat, dans l'ouvrage prénommé *L'implant cochléaire, nouvelles perspectives pour l'éducation des enfants sourds*, fait le constat du nombre de personnes portant un implant cochléaire en Suisse et dans le Monde. Il recense 26'000 utilisateurs dans le monde dont environ 12'000 adultes et 14'000 enfants. Il y a approximativement 2500 personnes qui se font implanter chaque année. Concernant la Suisse, on dénombre 433 personnes implantées qui comptent 212 adultes et 221 enfants âgés de moins de 13 ans.

#### **2.2.10 Accès au langage oral et écrit**

Ces implants cochléaires ont un impact sur le langage oral et écrit. Il nous a été dit, durant nos divers entretiens, qu'un enfant ayant été implanté tôt (vers l'âge de deux, trois ans) développe une meilleure élocution qu'un enfant qui aurait été implanté beaucoup plus tard. Même implanté, l'enfant sourd devra suivre des cours de logopédie régulièrement afin de maximiser ses capacités de langage. Ces cours sont indispensables à l'enfant car ils permettent de travailler le versant expression et le versant compréhension. La logopédie en elle-même est considérée comme un acte thérapeutique, axé sur le langage. Les deux versants cités ci-dessus sont insérés autant dans le langage oral que dans le langage écrit (lecture et orthographe).

Jean-Marie Boillat affirme que « L'enfant sourd souffre d'un retard initial dans le développement de son langage oral. L'implant cochléaire va lui permettre de combler progressivement ce retard, mais il faut plusieurs années d'encadrement dans un milieu éducatif adéquat pour que l'enfant sourd puisse communiquer naturellement à l'aide du langage oral ». (2001, p. 11).

En plus du langage oral, l'accès au langage écrit est également difficile. C'est pourquoi, le rôle de la logopédie est de lui permettre de se familiariser avec des nouvelles tournures de phrases et un vocabulaire dont il n'a pas

l'habitude. Tout ce travail dans le but de l'aider à donner du sens à ce qui est écrit et/ou dit.

Les cours de logopédie pour un enfant sourd représentent un engagement important à long terme. Ceux-ci demandent beaucoup de patience à l'enfant ainsi qu'à son entourage. En effet, l'enfant doit travailler assidument et sérieusement non seulement lors des cours de logopédie mais également à la maison. Ceci va engendrer non seulement un engagement de sa part mais également une fatigue supplémentaire. D'après l'exposé qui a été publié par Madame Catherine Parietti en 2011, elle relève le fait que : « Le vrai but à atteindre est de pouvoir permettre à l'enfant sourd devenu grand de se sentir compétent et autonome, en accord avec sa surdité ». (p. 3).

### 2.2.11 La perception de la parole et la communication

Ce qui joue également un rôle dans l'apprentissage de ce langage oral est la perception de la parole. L'intensité de celle-ci se situe en général entre 30 et 70 décibels. Par exemple, une sonnerie de téléphone correspond à une intensité d'environ 70 décibels. Un bus, lui, procurera une intensité située entre 90 et 100 décibels.

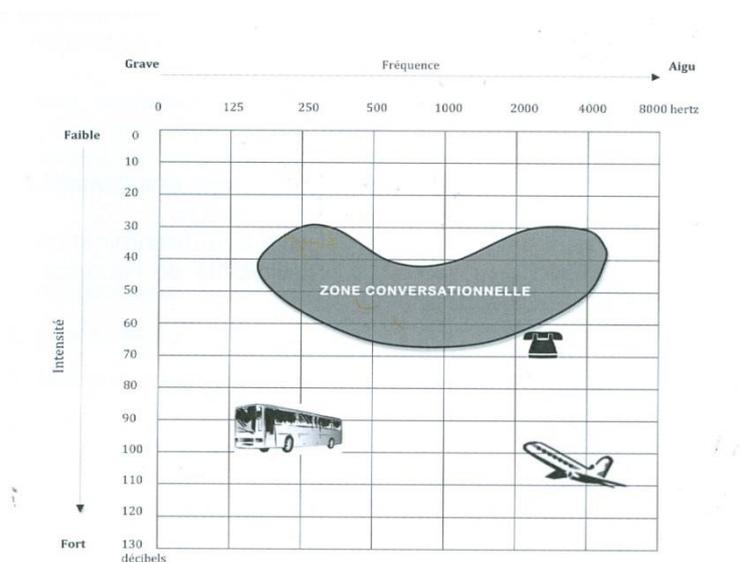


Figure 1: la perception de la parole

Si nous établissons un lien avec la figure concernant les différents degrés de surdité ci-dessus, nous pouvons observer qu'un enfant atteint de surdité profonde n'entendra pas une sonnerie de téléphone ou encore qu'il percevra très faiblement l'arrivée sonore d'un bus.

Concernant la perception de la parole, l'enfant malentendant (donc atteint de surdité légère ou moyenne) percevra tout de même certains sons lors de conversations, alors qu'un enfant atteint d'une surdité sévère ou profonde ne discernera aucun son lors d'une discussion. La figure ci-dessous nous indique l'intensité de certains sons du quotidien.

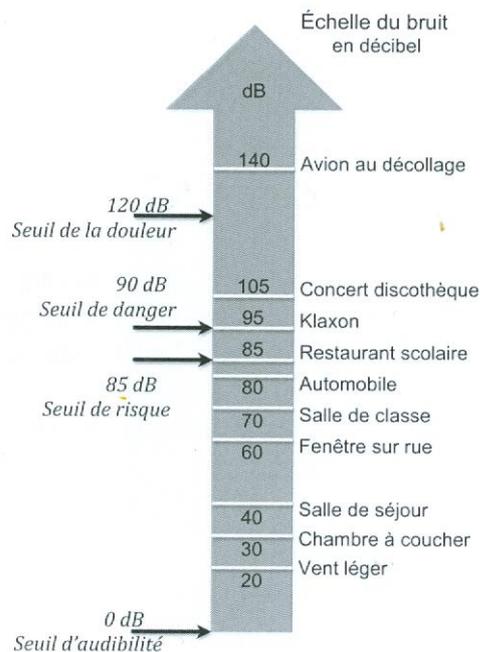


Figure 2: quelques repères du quotidien

Malgré la difficulté à percevoir les différents sons, la communication avec un enfant sourd ou malentendant n'est, de loin, pas impossible. Elle est même très importante. Plusieurs éléments sont à prendre en compte lorsque nous communiquons avec un enfant atteint de surdité dans les classes ou ailleurs. En effet, tout d'abord il faut s'assurer que l'enfant soit placé en face de nous et que notre visage soit bien visible. Par exemple, il ne faut pas avoir une écharpe qui recouvre une partie du visage ou alors parler en même temps que l'on écrit au tableau. De plus, même si l'enfant a la capacité de lire sur les lèvres, le débit de l'interlocuteur ne doit pas être trop rapide. Le regard est également un point non négligeable et est un facteur très important. Si nous regardons un enfant sourd ou malentendant, il comprend dès lors que nous voulons communiquer avec lui.

Pour finir, même si l'élève croit avoir compris, il est primordial que l'enseignant le vérifie. Et oui, il est fort probable que le sens ou l'interprétation de l'élève soient différents de ce qui a été dit par l'enseignant. La figure ci-dessous permet de prendre conscience de certains gestes utiles pour communiquer avec un individu touché par une déficience auditive.

# Voir pour comprendre

## Conseils pour la communication avec les personnes sourdes ou malentendantes



Figure 3: voir pour comprendre

### **2.2.11 Les outils**

Effectivement, comprendre est un fait mais communiquer en est un autre. Finalement, l'un ne va pas sans l'autre. C'est pourquoi nous avons recensé deux outils permettant à l'élève atteint de surdité de communiquer avec son entourage et les personnes travaillant avec lui. Il s'agit du LPC et de la langue des signes. Ces deux outils sont différents car ils n'ont pas le même fonctionnement mais ils sont complémentaires. En effet, il n'est pas rare que le LPC et la langue des signes soient utilisés simultanément.

#### **Le LPC (langage parlé complété)**

Nous allons commencer par expliquer le premier outil. En 1965, le Docteur Orin Cornett, physicien américain, est en train de rédiger un rapport sur une université pour les personnes sourdes aux USA. Il prend donc conscience que le niveau moyen de lecture des étudiants sourds âgés de 15 à 18 ans correspond au niveau de lecture d'un enfant entendant âgé de huit ans.<sup>2</sup> Il se rend alors compte qu'aucun moyen efficace n'existe pour permettre aux élèves atteints de surdité d'accéder au langage parlé et à la lecture. Un an plus tard, en 1966, il teste une méthode appelée « cued speech ». En 1971, un pasteur genevois l'adapte en français et lui donne le nom francophone, langage parlé complété (LPC), que l'on connaît aujourd'hui. Ce n'est finalement qu'un an plus tard, en 1982, que les parents s'y intéressent et l'apprennent afin de faciliter l'intégration de leurs enfants en classe ordinaire.

Précisons que cela n'est mis en place qu'en Suisse romande. En effet, le LPC n'est ni connu, ni utilisé en Suisse allemande. Les deux principales raisons sont les suivantes : la lecture labiale est plus facile en allemand qu'en français puisque les mots sont plus facilement distinguables entre eux. La seconde raison se situe au niveau des dialectes. Comme nous le savons, chaque région alémanique a son propre dialecte, ce qui signifie que le LPC devrait être adapté pour chacun d'eux. La difficulté accroît sachant qu'à l'école, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, la langue parlée est le bon allemand et non le dialecte, parlé à la maison.

Contrairement à la langue des signes, dont nous parlerons plus tard, le langage parlé complété n'est pas une langue mais un outil. Concernant le fonctionnement du LPC, chaque position des doigts de la main correspond à un son ou à une syllabe et complète ainsi la lecture labiale (=le fait de lire sur

---

<sup>2</sup> <http://alpc.ch/>, association suisse pour Le Langage Parlé Complété pour les sourds et malentendants. [consulté en septembre 2013]

les lèvres). Comme l'explique Tagger, N. (1994), « Le principe du LPC consiste à associer à chaque phonème prononcé un geste de complément effectué par la main autour ou sur le visage. Il y a cinq positions de la main par rapport au visage pour représenter les voyelles et huit configurations des doigts pour représenter les consonnes ». (p. 59). Les figures ci-dessous aident à visualiser ces positions.

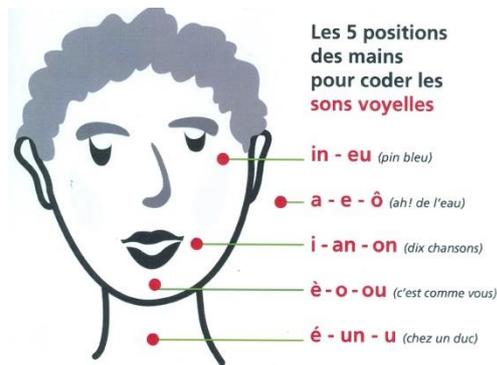


Figure 4 : position de la main

### Les 8 clés des doigts pour coder les sons consonnes

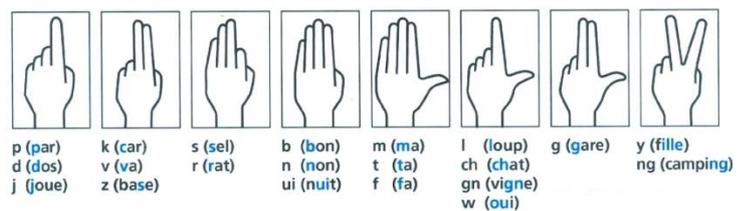


Figure 5: position des doigts

Le LPC permet l'acquisition des structures de la langue, telle que l'apprentissage du vocabulaire et de la syntaxe. Cette technique lui permet également d'améliorer ses capacités à distinguer les sons dans la lecture labiale, comme par exemple le « ba », le « ma » du « pa », qui sont des sosies labiaux, c'est-à-dire des sons qui se ressemblent énormément au niveau du mouvement de la bouche (=image labiale). Le LPC, en soi n'a pas de signification. Il doit être associé à la lecture labiale pour permettre la compréhension totale du langage oral. En effet, la lecture labiale à elle seule permet à l'enfant sourd de comprendre 33% de ce qui est dit par l'autre personne. Le LPC permet donc de compléter ce pourcentage pour rendre l'expression orale intelligible à l'enfant sourd ou malentendant. Dès qu'un enfant sourd commence à communiquer, il est possible de lui apprendre à utiliser le LPC. Cela signifie que dès que l'enfant prononce ses premiers mots, il est possible de placer les codes du LPC sur les phonèmes qu'il exprime.

Malgré les nombreux avantages du LPC, celui-ci rencontre tout de même deux limites. Ce n'est pas une langue à part entière et il doit toujours être associé à la langue orale.

Dans leur ouvrage, Bonnet, Mangeret et Nowak (2010) soulignent que certains élèves ont besoin de se faire accompagner en classe par un « codeur LPC ».

Une formation de codeur/codeuse-interprète est mise en place depuis 1994 en Suisse romande. Cela signifie que, quelques heures par semaine, un

codeur LPC se rend dans la classe de l'élève et répète ce qui est dit en classe par l'enseignant ou les élèves en les complétant par les codes LPC. Si le codeur LPC ne se rend que quelques heures par semaines auprès de l'élève, c'est pour que celui-ci garde et continue de développer son autonomie à lire sur les lèvres. En effet, dans la vie quotidienne, la personne atteinte de surdité devra être capable de pratiquer la lecture labiale pour communiquer avec ses tiers.

Une des principales difficultés rencontrées par l'élève réside dans le fait que celui-ci doit sans cesse regarder le codeur LPC et ne peut que très rarement regarder l'enseignant et les autres élèves. Ces mêmes auteurs constatent encore que « certaines situations compliquent la perception des messages. Quand les échanges verbaux se passent entre trois personnes ou plus, dans une discussion ou débat, le jeune sourd n'a pas le temps de reconnaître celui qui a pris la parole avant qu'un autre intervienne ». (Bonnet, Mangeret & Nowak, 2010, p.41.)

Les informations arrivent avec un petit temps de décalage à l'élève étant donné que le codeur LPC doit d'abord écouter ce que dit l'enseignant et ensuite le rapporter à l'élève. Cette action demande beaucoup de concentration à l'élève ce qui engendre une fatigue non négligeable.

### **La langue des signes**

En plus du LPC, un second outil est utilisé, il s'agit de la langue des signes. Comme nous l'avons cité plus haut, celle-ci est une langue à part entière et elle a un fonctionnement autonome. Ce qui signifie que chaque langue (français, allemand, anglais, etc.) possède sa propre langue des signes. Il s'agit d'une langue gestuelle dont la structuration est différente du langage parlé. On part de la globalité pour donner ensuite plus de détails et de précisions.

Pour comprendre l'histoire de la langue des signes, il faut savoir que les sourds ont été ignorés pendant de nombreux siècles. Ces derniers étaient considérés comme des personnes avec un retard mental et étaient, la plupart du temps, bannis à l'extérieur du village.

D'après la fédération suisse des sourds, au niveau de notre pays, les premières institutions pour enfants sourds ont été introduites il y a environ 200 ans. Avant que ces écoles ne soient fondées, la majeure partie des personnes atteintes de surdité ne savaient ni lire, ni écrire, ni parler puisqu'ils n'étaient pas pris en charge. Ce n'est qu'en automne 1994 que la langue des signes a été reconnue et acceptée par les différents conseils en Suisse.

La langue des signes est une langue visuelle indépendante, ce qui signifie que tout passe par l'observation. La langue des signes a sa propre grammaire, sa propre syntaxe et son propre lexique, tout comme la langue orale. Par exemple, si la phrase est : *Viens, c'est l'heure du bain*, en langue des signes, les personnes atteintes de surdité signeront : *bain, maintenant, viens !* Donc comme nous l'avons cité plus haut, en langue des signes, on part de la globalité pour aller dans le détail, la structuration de la phrase n'existe pas, elle est chamboulée. Un autre exemple est présenté ci-dessous.



Figure 6: exemple d'une phrase en langue des signes

Selon Beussant, M. (2003) : « Elle consiste à apprendre une quantité de signes précis où la position des mains, l'attitude du corps et la mimique du visage ont leur importance. Mimer par exemple le signe de douleur avec un large sourire laissera votre interlocuteur dubitatif, à moins que vous ne vouliez exprimer qu'il vous plaît de faire souffrir les gens ! ». (p.53). Grâce à l'expression gestuelle, l'enfant a la possibilité d'exprimer ses émotions, son ressenti et ses hypothèses aux personnes qui l'entourent. De ce fait, il n'aura pas de retard cognitif et ne restera pas dans l'incompréhension des messages qu'il reçoit.

Trois autres auteurs définissent quatre paramètres dans le fonctionnement de la langue des signes au niveau des mains du locuteur.

- ⇒ « **Configuration** : la forme de la main.
- ⇒ **Emplacement** : de la main par rapport au corps.
- ⇒ **Orientation** : dans l'espace tridimensionnel.
- ⇒ **Mouvement** : intensité, ampleur, directionnalité, rapidité, itérativité ». (Bonnet, Mangeret, Nowak, 2010, p. 42-43).

Ces paramètres sont indispensables à la bonne compréhension de cette langue. Malgré le fait que la langue des signes ne soit pas internationale, les personnes atteintes de surdité ont la possibilité de communiquer entre elles.

En effet, même si elles ne viennent pas du même pays et que chacun a sa propre langue des signes, les personnes arrivent à se comprendre, puisque les langues des signes se différencient moins que les différentes langues orales. De plus, certains signes sont faciles à comprendre étant donné qu'ils sont souvent très figurés.

De même que pour le langage parlé complété, l'enfant sourd peut entrer très tôt, tout comme un enfant entendant, dans la communication grâce à la langue des signes.

Par contre, contrairement au langage parlé complété, il n'existe aucun document de référence en Suisse au sujet de la langue des signes. En revanche, il existe des cours, ouvert à toutes les personnes intéressées, qui se déroulent sur Lausanne. Le risque, dans le LPC, où l'enfant n'a le rôle que de récepteur, n'est pas présent dans la langue des signes. Même quand l'enfant commence à signer, il est déjà capable de communiquer par mimétisme même si ce n'est pas le geste exact. Cette langue est également constituée d'un alphabet, illustré dans la figure ci-dessous, alors que le LPC se base davantage sur les phonèmes.

La grande différence entre ces deux outils réside surtout dans le fait que la langue des signes est une langue à part entière alors que le LPC doit absolument être associé à la lecture labiale pour être complet et compréhensible.

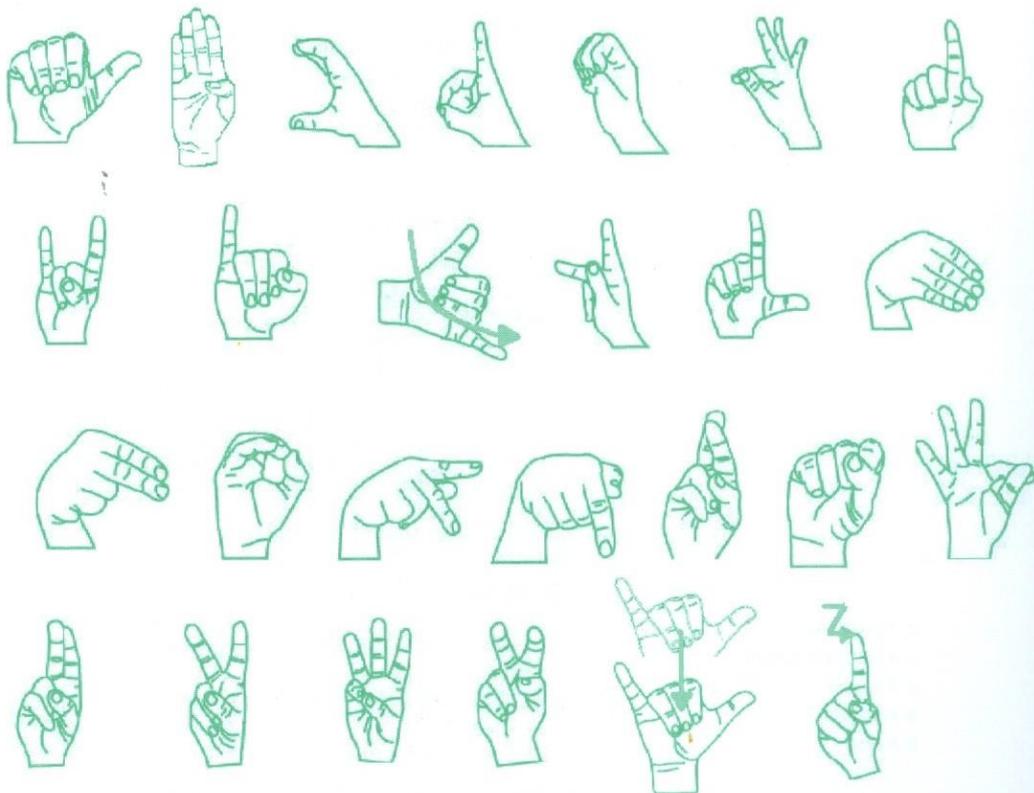


Figure 7: L'alphabet en langue des signes

### 2.3 Hypothèses et question de recherche

Avant de débiter notre travail de recherche, nous nous sommes posées une multitude de questions.

- Comment l'enfant atteint de surdité vit-il son handicap ?
- Comment l'enseignant vit-il le fait qu'un élève sourd ou malentendant soit intégré dans sa classe ?
- Qu'en est-il de la relation « famille- cole » dans ce cas-là ?
- Etc.

Celles-ci touchaient à plusieurs axes et nous avons dû faire un choix. Celui-ci n'a pas été facile au départ puisqu'il a fallu tout d'abord éclaircir certaines zones d'ombres en commençant par les termes précis liés à notre sujet. Ensuite, il a fallu effectuer de nombreuses recherches au point de vue théorique afin d'en apprendre davantage et d'être capable d'effectuer un choix judicieux.

C'est pourquoi, pour la réalisation de notre mémoire, nous nous intéressons à l'axe des enseignants. Cela signifie que notre objectif est de comprendre et de se poser des questions sur les outils mis en place pour intégrer un enfant sourd ou malentendant du point de vue de l'enseignant. C'est une entrée d'analyse qui nous semble pertinente étant donné que nous ne souhaitons pas nous introduire dans la vie privée des enfants sourds. En effet, chaque élève a ses propres perceptions du monde qui l'entoure. Cela peut également être gênant et difficile pour l'enfant de parler de son handicap. Plusieurs facteurs peuvent aussi altérer son point de vue et son ressenti. Par exemple, si un élève est intégré dans une classe, qu'il est encadré et qu'il ne se sent pas différent des autres enfants de son âge, alors le fait d'en parler ne le dérangerait peut-être pas. Au contraire, si un élève vit mal son handicap en ne l'acceptant pas et si ses relations avec la classe ne sont pas harmonieuses, il y a de fortes chances que le fait d'en parler le pr t rite, ou même le vexe. C'est une entrée d'analyse qui nous paraît très délicate à aborder et c'est la raison pour laquelle nous laisserons cet axe de côté.

Après nous être posées ces questions et avoir choisi notre axe, quelques une de nos hypothèses en découlent:

- Il est possible que les enseignants soient favorables à l'intégration/inclusion mais que s'ils avaient le choix ils préféreraient que ces élèves soient placés dans des classes spécialisées.
- Nous pensons que le fait d'intégrer/inclure un élève atteint de surdité demande beaucoup de travail aux enseignants.

- Nous pensons également qu'il y a une grande collaboration (séances, bilans, etc.) entre l'enseignant et les personnes qui travaillent autour de l'enfant.
- Il nous semble que la communication ne doit pas être évidente entre l'élève atteint de surdité, l'enseignante et le reste de la classe.

Etant donné que notre choix s'est porté sur l'axe des enseignants et que nous nous intéressons principalement à l'intégration de ces enfants atteints de surdité dans les classes primaires, notre question de recherche est la suivante :

**Comment un enseignant primaire inclut-il un élève sourd ou malentendant dans sa classe ?**

De cette question découleront non seulement les manières de faire des différents enseignants, mais également le travail des logopédistes, de la codeuse LPC et de l'enseignante spécialisée. Tout ceci est mis en place dans le but d'améliorer l'intégration scolaire et sociale ainsi que l'apprentissage de ces enfants sourds ou malentendants tout au long de leur scolarité.

### **3. La méthodologie**

#### **3.1 Explication et justification des choix méthodologiques**

Afin de réaliser notre mémoire, nous avons fait le choix de conduire des entretiens auprès des personnes qui entourent l'enfant et de nous poser des questions en les confrontant et en les comparant. Nous interrogeons des enseignants qui ont ou qui ont eu des élèves sourds ou malentendants dans leur classe, l'enseignante spécialisée du canton du Jura qui s'occupe exclusivement d'élèves sourds ou malentendants, des logopédistes et une codeuse LPC.

La raison première pour laquelle nous avons choisi spécifiquement ces personnes est que, selon nous, elles ont toutes un rôle prépondérant dans l'intégration d'un enfant atteint de surdité. Concernant les enseignantes que nous avons sélectionnées, nous souhaitons qu'elles nous expliquent et nous décrivent leur pratique quotidienne autour de l'enfant. Ce sont elles qui passent le plus de temps avec l'élève et c'est majoritairement grâce à elles que l'intégration peut être réussie. De plus, nous nous sommes rendu compte qu'il n'existait pas de méthodes spécifiques pour les élèves atteints de surdité. Par conséquent, nous attendions que les enseignantes nous expliquent leur manière d'enseigner, les adaptations mises en place ainsi que les stratégies trouvées ou créées pour intégrer au mieux l'élève.

Ensuite, nos attentes concernant l'enseignante spécialisée étaient plus précises. En effet, étant spécialiste de ce handicap et la personne de référence dans ce domaine dans le canton du Jura, l'interroger nous paraissait incontournable. Nous attendions d'elle une description très précise de son travail (avec l'enfant et l'enseignante), de son rôle dans l'intégration de l'élève, du processus d'encadrement et de l'évolution de la prise en charge de ces enfants dans le canton du Jura.

De notre point de vue, la communication est la chose la plus difficile à mettre en place avec un enfant sourd ou malentendant. C'est la raison pour laquelle nous avons pris contact avec une codeuse LPC. Notre objectif était surtout qu'elle nous donne des informations sur les stratégies de communication et les techniques ou astuces qu'elle développe. Tout comme l'enseignante spécialisée, nous souhaitons qu'elle nous parle des démarches à suivre pour que l'enfant puisse bénéficier de cette aide afin de favoriser son intégration.

Finalement, notre choix quant aux logopédistes s'est fait par rapport à nos lectures et nos expériences personnelles. En effet, nous avons lu que les enfants atteints de surdité ont des difficultés de langage oral et écrit. C'est

pourquoi, dans la majorité des cas, ils ont besoin d'un suivi logopédiste. Nous avons donc fait le choix d'interroger deux logopédistes. Une de celle-ci est spécialisée pour les enfants sourds ou malentendants et l'autre ne l'est pas. Par contre, il s'agit de nouveau de deux personnes travaillant dans le canton du Jura. Nous attendions qu'elles nous expliquent concrètement le travail qu'elles effectuent avec ces enfants atteints de surdité et en quoi elles pouvaient jouer un rôle dans la réussite de leur intégration. Nous sommes cependant conscientes qu'elles ne jouent pas un rôle direct dans la classe.

### **3.1.1 Type de recherche**

Concernant notre recherche, elle est de type qualitative étant donné que notre but n'est pas de réaliser un sondage avec le plus de personnes possibles, mais de les cibler afin d'avoir le plus de renseignements précis possible. Cela signifie que notre choix premier est d'interroger des enseignants du cycle primaire, qui sont engagés dans le canton du Jura et qui accueillent un élève atteint de surdité dans leur classe. Nous devons tout de même interroger plusieurs enseignants afin d'obtenir différents points de vue et diverses manières de faire pour pouvoir ensuite les comparer. Elle est d'autant plus qualitative puisque nous avons pris la décision de rencontrer d'autres personnes dont la profession est nécessaire à l'intégration de l'enfant. Il s'agit tout d'abord de l'enseignante spécialisée qui s'occupe de l'encadrement des enfants sourds ou malentendants dans le canton du Jura.

Ensuite, nous avons également pris contact avec une codeuse LPC qui intervient dans le Jura et le Jura bernois. Elles sont quatre au total pour la Suisse romande. Nous avons pris le parti de n'en interroger qu'une puisqu'il n'y a qu'une manière générale de faire. Pour terminer, nous avons sollicité deux logopédistes pour la raison suivante : nous souhaitons deux avis différents. En effet, une des deux logopédistes est spécialisée dans le développement du langage chez les enfants sourds ou malentendants alors que la seconde ne l'est pas. Toutefois, elle suit un enfant malentendant dont les problèmes ne proviennent pas uniquement de sa surdité. De plus, elle n'a pas de réels problèmes de communication avec cet enfant. Elle nous a confié, lors de l'interview, que si elle avait rencontré des problèmes de communication importants, elle n'aurait pas accepté de suivre cet enfant et l'aurait dirigé vers une logopédiste spécialisée dans ce domaine. Ceci pour ne pas le prêter dans ses apprentissages mais de lui donner ses chances auprès de personnes compétentes pour l'aider.

Etant donné que chacun a sa propre expérience, une approche et une vision différentes du métier, il est très intéressant de comparer et confronter

leurs discours. Les degrés de surdité des élèves sont aussi très différents et il est intéressant de voir comment chaque enseignant aborde et perçoit ce handicap. Mais notre but n'était absolument pas d'interroger le plus d'enseignants possible.

Nous avons réalisé des questionnaires d'entretien qui comportent des questions ouvertes. Ceci, afin que les personnes interviewées puissent développer et argumenter leurs propos librement. Nous leur avons également laissé la possibilité d'apporter d'autres précisions ou compléments, ce qui donnait un aspect personnel et réflexif. Chaque entretien a été mené différemment, dans une dynamique propre à chacun. Tout d'abord, il est arrivé que deux entretiens soient programmés en même temps, ce qui fait que nous avons dû nous séparer et mener chacune un entretien de notre côté. Ensuite, selon les personnalités et les caractères des intervenants, les entretiens étaient différents. Certains avaient de la facilité à répondre aux questions, à ajouter des compléments d'informations et à aller dans les détails. D'autres, en revanche, avaient plus de difficultés, hésitaient et ne parvenaient pas à exprimer leur avis. C'est pourquoi, dans les retranscriptions, nous pouvons observer que certaines fois, nous avons posé plusieurs questions complémentaires alors que dans d'autres interviews, nous n'en avons pas besoin car tout avait été dit. En plus d'être quantitative, nous avons fait le choix d'orienter notre travail vers une approche hypothético-déductive.

### **3.1.2 Les approches**

En effet, trois approches sont possibles pour la réalisation du mémoire : l'approche inductive, déductive et hypothético-déductive. Notre recherche repose donc sur une approche plutôt hypothético-déductive car nous sommes basées sur des hypothèses. Puis, nous avons réalisé différentes recherches et lectures afin de les vérifier et de les valider. Pour D pelteau (2000)<sup>3</sup>, la démarche hypothético-déductive est composée de cinq étapes qui se succèdent.

« 1. Le chercheur pose la question de départ. /2. Il formule des déductions ou des inductions [...]. /3. Il adopte ou construit une théorie, formule une ou plusieurs hypothèses de recherche [...]. / 4. Il procède à des tests pour vérifier ou infirmer la ou les hypothèses. / 5. Si la ou les hypothèses sont vérifiées, il faut communiquer les résultats. Mais si la ou les hypothèses sont infirmées par les faits, [...] il faudra tenir compte des nouveaux faits pour continuer ».

---

<sup>3</sup> Alpha sociologie <http://alphasociologie.blogspot.ch/2011/01/3-grandes-demarches-scientifiques-la.html>  
[consulté en janvier 2014]

Cela signifie qu'après un questionnement de départ et en nous basant sur nos connaissances, nous avons émis des hypothèses de recherche. Il est possible de formuler de nouvelles hypothèses au cours de la recherche. Ces propos rejoignent ceux de Blanchet(2000) :

« Elles consistent à proposer au départ de la recherche, à titre d'hypothèse, une réponse à une question, et à valider ou invalider cette réponse en la confrontant par expérimentation, en situation contrôlée, à des données sélectionnées. Les données viennent de la sorte confirmer ou infirmer une construction rationnelle qui, d'une certaine façon, prime sur elles, en ce sens que les données sélectionnées et artificiellement organisées par le chercheur pour son expérimentation sont considérées comme confirmant l'hypothèse à partir d'un certain seuil de fréquence statistique (régularité quantitative) souvent par rapport à un groupe témoin ne subissant pas l'expérimentation. L'hypothèse est alors validée comme règle à portée générale ». (p. 29).

Nous avons formulé des hypothèses de départ qui découlaient de notre question de recherche. Les hypothèses proviennent de nos connaissances. Il s'agira ensuite de les vérifier en nous basant sur la théorie et toutes les données que nous aurons récoltées.

### **3.1.3 Les démarches**

Tout comme les approches, il peut également y avoir plusieurs démarches : descriptive, compréhensive ou explicative. Comme nous avons plutôt une approche hypothético-déductive et que nous partons d'une hypothèse, notre démarche est davantage explicative. En effet, nous expliquons le phénomène de la surdité ainsi que de l'intégration, dans leur globalité et même jusqu'à certains détails. Même si notre démarche est majoritairement explicative, elle est aussi, en partie descriptive et compréhensive.

Nous affirmons ceci puisque nous avons découvert certains phénomènes peu connus à travers nos lectures. Nous expliquons le phénomène de la surdité dans son ensemble dans la première partie du travail intitulée *La problématique*. Le fait que ce phénomène soit peu connu nous permet de dire qu'il s'agit aussi d'une approche compréhensive. De plus, nous définissons également les quatre modèles d'intégration. C'est pourquoi, notre démarche de recherche est mixte et englobe plusieurs démarches.

## **3.2 Choix des procédures de travail**

### **3.2.1 Type d'axe**

Pour notre travail de mémoire, nous nous sommes concentrées sur l'axe de l'enseignant étant donné que les autres axes nous paraissaient difficiles à traiter comme nous l'avons expliqué plus haut. Si nous avions décidé de travailler sur l'axe de l'élève, nous aurions dû interroger des enfants souffrant du handicap de la surdité ce qui nous paraissait très délicat. Cela peut gêner ou bloquer l'enfant. De plus, nous aurions dû demander une autorisation écrite aux parents afin d'avoir le droit d'interroger leur enfant. Pour nous, cette démarche est trop complexe, difficile à réaliser et intrusive, étant donné que nous entrons dans la sphère privée de la famille. Les autres axes possibles auraient été d'interroger les parents d'enfants atteints de surdité ou les camarades de classe. Cependant, comme nous avons choisi le thème de l'intégration à l'école, l'axe des enseignants nous paraissait le plus pertinent. Effectivement, cet axe est pour nous le plus exploitable pour obtenir des réponses concrètes. Le risque en interrogeant des enfants est qu'ils ne comprennent pas l'importance de rapporter des faits réels. Il est aussi difficile pour eux de justifier et d'étayer leurs réponses. Questionner et interroger des enseignants nous intéresse, nous interpelle et nous permet de nous référer à notre propre identité et expérience. C'est pour toutes ces raisons que nous avons privilégié l'axe des enseignants.

Au départ, notre objectif était, dans l'idéal, de réaliser entre sept et dix entretiens avec les enseignants. Nous avons, au final, interviewé sept enseignants, dont une enseignante du cycle secondaire I. Comme nous n'avons malheureusement pas reçu suffisamment de réponses positives des enseignants du cycle primaire, nous avons dû élargir notre cercle de recherche. Nous avons donc contacté quelques enseignants du cycle secondaire I et une seule enseignante a répondu favorablement à notre demande.

### **3.2.2 Prise de contact**

Comme expliqué préalablement dans notre canevas, nous avons pris contact avec d'autres intervenants, en plus des enseignants. Nous avons interrogé deux logopédistes, une codeuse-interprète LPC et une enseignante de soutien. Toutes ces personnes travaillent avec des enfants sourds ou malentendants et ont un impact direct ou indirect sur leur scolarité. Pour nous, le rôle « indirect » concerne la logopédiste. En effet, elle n'intervient pas dans la classe, contrairement à l'enseignante spécialisée et à la codeuse LPC. Cependant, son rôle est tout aussi important et elle peut tout à fait être présente lors des séances et des bilans. Interroger ces personnes a pour but

d'approfondir nos connaissances, de trouver certaines réponses techniques et de comprendre les dispositifs mis en place pour l'intégration de ces enfants dans les classes primaires. Il n'a pas été difficile de trouver les personnes citées ci-dessus car nous en connaissions déjà, à travers nos expériences personnelles et professionnelles.

Pour réaliser ces entretiens avec les enseignants intégrant ou ayant intégré un enfant atteint de surdité dans leur classe, nous avons pris contact avec le Service de l'Enseignement du canton du Jura. Effectivement, nous avons besoin de savoir quels étaient les enseignants de ce canton intégrant des enfants atteints de surdité pour l'année scolaire 2013-2014. Nous avons donc envoyé un mail au responsable de l'intégration au Service de l'Enseignement le vendredi 30 août 2013. Après avoir reçu la liste, nous avons effectué un premier choix d'enseignants. Celui-ci s'est porté sur les enseignants primaires, puisqu'il s'agit des degrés que nous avons choisis pour notre mémoire. Par la suite, nous avons établi un premier contact par mail avec les enseignants. Nous leur avons expliqué notre démarche, nos objectifs et notre procédure. Certains enseignants nous ont répondu rapidement, par mail ou par téléphone, en nous donnant leurs disponibilités afin de les rencontrer. D'autres, ont refusé ou alors n'ont pas donné suite à notre courriel. C'est pourquoi, nous avons dû les recontacter soit par message électronique, soit par téléphone afin d'obtenir une réponse.

Etant donné que nous n'avons pas reçu le nombre de réponses positives souhaité, nous avons recontacté par courriel le Service de l'Enseignement du canton du Jura le jeudi 31 octobre 2013. Nous leur avons demandé la liste des enseignants qui avaient un élève atteint de surdité dans leur classe durant l'année scolaire 2012-2013 dans notre canton. Une fois la liste reçue, nous avons sollicité par écrit les enseignants qui ne figuraient pas sur la liste 2013-2014. Au total, nous avons contacté 17 enseignants travaillant dans le canton du Jura qui ont ou qui ont eu un élève atteint de surdité dans leur classe.

Concernant l'enseignante spécialisée, Lorena a eu la chance d'effectuer la semaine de stage en pédagogie spécialisée durant le mois de septembre à ses côtés où elle a donc pu établir un premier contact. Durant cette période, Lorena a donc pu effectuer l'entretien avec l'enseignante spécialisée qui s'occupe des enfants sourds et malentendants du canton du Jura. Elle a également pris contact avec une des deux logopédistes puisque, comme cité dans le projet de mémoire, c'est une de ses connaissances.

Isaline, quant à elle a contacté la codeuse LPC ainsi qu'une des logopédistes puisqu'elle les connaît. Une des enseignantes que nous avons rencontrées

nous a proposé de nous rendre une matinée dans sa classe lorsque cette codeuse LPC était justement présente. Cette visite a été très enrichissante et nous a permis de nous rendre compte concrètement du déroulement de la leçon et du suivi d'une élève atteinte de surdité intégrée dans une classe dite ordinaire. Il était également bénéfique de voir le travail qui se fait entre l'enseignante et la codeuse LPC. Nous avons pu remarquer qu'il y a une collaboration intense entre chacune des deux, tout en gardant leurs rôles respectifs.

Lorsque nous avons pris contact avec toutes ces personnes, nous leur avons demandé si elles étaient d'accord que nous enregistrons les conversations avec un enregistreur vocal emprunté préalablement au service technique de la HEP BEJUNE du site de Porrentruy. Ceci avait pour but de retranscrire les entretiens par la suite afin d'avoir toutes les informations. Sans enregistrement, il est impossible de se souvenir de tout ce qui est dit même en prenant des notes. Les enregistrements permettent également d'indiquer diverses sonorités (rires, soupirs) ainsi que les marques d'accord hors phonologie (mmh, ahh, euh,...). Ce sont des éléments dont nous reparlerons dans la rubrique : *les méthodes et/ou techniques d'analyse des données*.

### **3.2.3 Entretiens**

Afin de récolter les informations dont nous avons besoin, nous avons choisi de réaliser des entretiens. Nous avons donc construit trois guides d'entretiens différents avec des questions ouvertes qui avaient pour but d'élargir la discussion et de l'enrichir. Mettre des questions fermées nous paraît inutile puisque les réponses sont brèves et que la personne ne développe pas ses propos.

Notre choix s'est porté sur les entretiens semi-directifs puisqu'il nous semble important de rencontrer les personnes, si celles-ci sont disponibles, et de pouvoir interagir avec elles. Si nous avons choisi d'envoyer nos guides d'entretien par email, les personnes auraient uniquement répondu aux questions et elles n'auraient peut-être pas suffisamment étayé leurs réponses. Alors qu'en les rencontrant, nous entrons dans une discussion où d'autres questions de notre part peuvent surgir. Cela permet aux personnes de s'exprimer librement. C'est la raison pour laquelle nous avons opté pour cette méthode de récolte de données. Par rapport aux réponses données par les personnes interrogées, nous pouvons rebondir sur celles-ci et les approfondir. Ces discussions nous permettent également de poser des questions auxquelles nous n'avons pas pensé mais qui sont pourtant fondamentales.

Cependant, deux guides d'entretien ont été envoyés par mail. Une des logopédistes, ayant un emploi du temps très chargé, a souhaité qu'on lui envoie un exemplaire. Le second guide a été envoyé à une enseignante des Franches-Montagnes, qui n'était pas disponible pour nous rencontrer. Toutes deux ont alors répondu aux questions par écrit et nous ont envoyé leurs réponses par courriel, tout en restant à notre disposition si nous souhaitions des compléments d'information. Au total, nous avons réalisé 11 entretiens entre septembre et janvier :

- sept entretiens avec des enseignants (dont un par mail)
- un entretien avec l'enseignante spécialisée
- deux entretiens avec les logopédistes (dont un par mail)
- un entretien avec la codeuse LPC

Nous avons réalisé un tableau récapitulatif comprenant toutes les informations temporelles concernant les rencontres effectuées, les visites en classe et les entretiens envoyés par mail. Celui-ci se trouve en annexe 5.

Comme dit précédemment, nous avons sélectionné l'entretien semi-directif. Nous avons vu, lors d'un cours de Recherche donné par Pierre Petignat en 2<sup>ème</sup> année à la HEP-BEJUNE qu'il existait différents types d'entretien (directif, semi-directif et non-directif). Nous avons privilégié l'entretien semi-directif puisqu'il est le plus approprié à notre récolte de données, qui est qualitative et non quantitative. C'est un dispositif qui nous a permis de poser des questions qui nous interpellaient, en lien avec notre thème. Celles-ci étaient plutôt générales au départ et se précisaient tout au long de l'entretien. Nous ne souhaitons pas mener uniquement des entretiens directifs où les personnes interrogées n'auraient pas eu la possibilité de s'exprimer librement et de nous fournir des informations prépondérantes auxquelles nous n'aurions pas pensé.

C'est la raison pour laquelle durant les entretiens, les personnes avaient une grande liberté d'expression, pouvaient ajouter des compléments et revenir sur une question précédente. En laissant cette liberté aux personnes interviewées, il était également plus facile pour nous d'obtenir des renseignements complémentaires en rebondissant sur ce qui a été dit. Il est arrivé à plusieurs reprises que nous posions des questions qui ne figuraient pas dans les guides d'entretien.

### **3.2.4 Guides d'entretiens**

Nous avons donc réalisé trois guides car nous posons des questions spécifiques au métier des personnes interrogées. Ces questions étaient donc variées. Ces trois guides ont été construits pour les enseignants des classes

intégrant l'enfant atteint de surdité, pour l'enseignante spécialisée. Le troisième a été élaboré pour la codeuse LPC et les deux logopédistes.

Concernant la construction de nos guides d'entretien, nous avons réalisé trois parties spécifiques : l'intégration, l'enseignement et l'expérience personnelle pour les enseignants et l'enseignante spécialisée. Concernant les logopédistes et la codeuse LPC, nous nous sommes concentrées sur deux parties, à savoir leur profession et leur expérience personnelle. Nous avons fait ce choix dans le but d'une part de structurer notre entretien et d'autre part pour partir du général et atteindre des propos beaucoup plus précis et personnels. Chaque questionnaire contient une dizaine de questions. Certaines questions que nous avons posées sont générales et nous les avons donc adressées aux enseignants et à l'enseignante spécialisée. D'autres questions se rejoignent pour les trois guides mais ne sont pas exactement les mêmes. Les trois guides d'entretiens se trouvent en annexes 2, 3 et 4.

### **3.3 Choix d'analyse des données**

Les données que nous avons récoltées sont des enregistrements audio. De ce fait, la retranscription nous paraissait évidente. En effet, selon Petignat (2013) « On considère généralement que l'analyse rigoureuse des entretiens n'est possible que si le contenu de leur enregistrement fait l'objet d'une transcription écrite. Passer du langage parlé au langage écrit ne va pas de soi. Ce n'est pas un simple travail d'exécution technique mais une opération complexe, comparable à celle d'un traducteur. » (p.1)

Comme cité plus haut dans notre travail, il est essentiel de mettre par écrit les divers entretiens effectués au préalable. Sans mettre les propos recueillis par écrit, il est impossible de faire une analyse rigoureuse. C'est pourquoi, nous avons pris la décision de les retranscrire et pour ce faire, nous avons dû nous mettre d'accord sur les règles d'écriture.

Il existe deux principaux types de transcription :

- la transcription intégrale
- la transcription élaborée.

La première consiste à reprendre la totalité des informations verbales, paraverbales et non verbales. C'est-à-dire que tous les détails sont mis sur papier qu'il s'agisse des inflexions de la voix, des accentuations, des chuchotements, du débit de parole, des hésitations, des pauses ou des silences. Les éléments non verbaux apparaissent tous également : sourire, rire,

clin d'œil, haussement des épaules. Tous ces éléments permettent d'imaginer la situation ou l'humeur de la personne interrogée à ce moment-là.

Concernant la seconde, elle est plus libre. En effet, les chercheurs peuvent eux-mêmes décider des modalités de transcription qu'ils veulent élaborer. Par exemple, les parasites de la parole tels que : euh, ben, bégaiements, répétitions, etc. peuvent être supprimés s'ils n'ont aucun intérêt pour l'analyse.

En ce qui nous concerne, nous avons opté pour une transcription élaborée. Pour notre travail, inscrire le temps écoulé, les marques d'accord hors phonologie ou encore les informations paraverbales ne nous semblait pas utile et pertinent.

Ce qui nous intéresse réellement est le contenu, ce qui est dit, et non l'environnement ou les conditions de l'entretien. Nous nous sommes mises d'accord sur les règles de transcriptions suivantes :

- ✚ différencier clairement les interlocuteurs par leur statut professionnel étant donné que le travail est de l'ordre de l'anonymat (*par exemple, enseignante, étudiante, logopédiste, etc.*)
- ✚ identifier les tours de parole à l'aide de tirets.
- ✚ les questions figurant dans les guides d'entretien sont mises en couleur.
- ✚ le vocabulaire, les tournures de phrases ainsi que les enchaînements des propos sont respectés.
- ✚ les retouches ont été apportées au niveau grammatical (*par exemple négation ou oubli de mots.*)
- ✚ Les parasites de la parole (ben, mmh, euh, bégaiement, répétition de mots) ont été supprimés.

Après s'être mises d'accord sur ces différentes règles, nous avons d'abord écouté tous les enregistrements une fois. Cette première écoute nous a permis de nous imprégner des données recueillies et de dégager quelques passages importants. Ensuite, nous nous sommes réparties le travail et chacune a retranscrit quatre à cinq entretiens.

Puis, nous avons rassemblé toutes les retranscriptions et avons fait une première lecture. Par la suite, nous avons procédé à une relecture où nous avons fait une sélection préalable des questions qui nous semblent les plus pertinentes et intéressantes à analyser. Nous avons ensuite surligné les passages, les phrases, les compléments qui ont attiré notre attention en les lisant.

Par exemple, dans le guide d'entretien, nous avons constitué la rubrique « expérience personnelle ». La majorité des questions de cette partie n'a pas pour but de répondre à notre question de recherche mais nous a permis d'approfondir nos connaissances, de comprendre certaines façons de faire, de se rendre compte de la réalité des choses dans le canton du Jura et de compléter notre problématique. En effet, certaines réponses nous permettront de comparer ce qui a été vu en théorie, à travers nos lectures et la réalité des faits sur le terrain, ceci dans le but de vérifier si ce qui est dit en théorie se fait réellement dans la pratique.

Concernant les enseignants, nous avons retenu les questions numéro deux, trois/quatre, cinq, six/sept et neuf. Les questions deux, trois, huit et dix ont été retenues pour les logopédistes ainsi que la codeuse et finalement les questions une, trois, six, sept et dix ont été sélectionnées pour l'enseignante spécialisée.

Nous avons choisi ces différentes questions puisque ce sont celles qui sont le plus à même de répondre à notre question de recherche. Ce n'est pas pour autant que les autres questions ne sont pas intéressantes, au contraire. Elles nous ont permis de combler nos lacunes théoriques, de compléter notre problématique et d'enrichir nos connaissances sur le sujet.

Pour présenter les résultats de notre récolte de données, nous avons établi des tableaux pour présenter les réponses brèves des questions qui ne nous sont pas utiles pour répondre à notre question de recherche et qui ne portent pas sur l'intégration (cf. annexe 6). Les réponses recueillies auprès des différentes enseignantes seront fusionnées. Cependant, chaque enseignante gardera ses propres réponses. Nous ne mettrons pas la réponse de l'enseignante no 4 sous le nom de l'enseignante no 1 par exemple. Toutes les enseignantes figureront pour chaque question.

Concernant les réponses des questions que nous analyserons, nous présenterons les propos les plus pertinents des différentes personnes interrogées que nous avons mis en évidence. Ceux-ci sont, d'après nous, les plus à même de répondre à notre question de recherche. Ensuite, nous comparerons les différentes réponses entre elles en nous appuyant sur les éléments théoriques de notre problématique ainsi que sur notre opinion et notre expérience personnelle.

De plus, comme nous avons interviewé sept enseignantes, une codeuse LPC, deux logopédistes et une enseignante spécialisée, nous établirons des liens entre les différentes professions. En effet, ces individus se complètent par leur

métier. L'intégration de l'enfant sourd ou malentendant ne peut pas se faire sans leur collaboration.

## 4. Présentation des résultats et analyse

### 4.1 Réponses des enseignantes

Pour commencer notre analyse, nous allons faire une synthèse de certaines questions. En effet, il s'agit des questions que nous n'allons pas analyser puisqu'elles ne nous sont pas utiles pour répondre concrètement à notre question de recherche. Nous allons comparer les réponses entre elles et donner notre point de vue.

#### 4.1.1 Intégration

A la question *Que pensez-vous de l'intégration ?*, toutes les enseignantes sont favorables à l'intégration, à part l'enseignante no5 qui pense que cela ne doit pas être systématique. Dans tous les entretiens, il est ressorti que c'est une expérience bénéfique et enrichissante pour les autres élèves aussi. Nous nous attendions à ce type de réponses bien que nous ne sommes pas persuadées que les enseignantes ont réellement dit ce qu'elles pensaient. Nous entendons par là qu'elles sont favorables à cette situation dans l'école, mais pas forcément pour elles-mêmes. Cependant, l'enseignante no 4 reste prudente à ce sujet et nous confie *« Je trouve que c'est bien mais que ce n'est pas toujours évident à gérer dans une classe. Il y a certains handicaps qui sont difficiles parce qu'on n'est pas enseignantes spécialisées. »*. Cela signifie qu'elle est favorable à l'intégration mais pas pour tous les handicaps. Les autres institutrices portent donc un regard positif sur l'intégration, ce qui ne nous a pas vraiment étonnées, car c'était ce que nous avions imaginé.

#### 4.1.2 Discussions et activités autour de la surdité

Aucune enseignante n'a réellement exploité le fait d'avoir un élève atteint de surdité dans la classe. La plupart en ont juste discuté avec les élèves afin de les informer et de les sensibiliser à la situation. Lorsque nous avons choisi de poser cette question, nous pensions plutôt à des activités spécifiques telles qu'une leçon sur la langue des signes, le LPC, ou encore des leçons de sensibilisation où les élèves se mettent à la place de l'élève atteint de surdité à travers des expériences. Une leçon de biologie plus spécifique sur le sujet aurait pu également être abordée. C'est ce qu'a fait, légèrement, l'enseignante no1 *« On n'a pas vraiment exploité ça. On a travaillé l'année passée sur les sens et là on a parlé de l'ouïe un tout petit peu plus à fond. »* Lorsque les explications sont plus approfondies, ce sont d'autres personnes (codeuse, enseignante spécialisée) qui viennent en parler aux élèves, les enseignantes n'étant pas suffisamment informées sur le thème. Nous pensons cependant que le sujet serait plus abordé avec les élèves.

#### **4.1.2 Expérience nouvelle ?**

Nous avons ensuite demandé aux enseignantes s'il s'agissait du premier élève atteint de surdit   qu'elles accueillait. Nous avons pos   cette question dans le but de nous informer et   ventuellement pour poser des questions plus approfondies selon la r  ponse donn  e. Pour quatre des enseignantes interrog  es, il s'agissait d'une exp  rience nouvelle. Pour les autres institutrices, le nombre reste tr  s faible (trois   l  ves au maximum)

#### **4.1.3 Inqui  tudes, difficult  s**

Pour les enseignantes qui vivaient cette exp  rience pour la premi  re fois, l'inqui  tude occupait une place pr  pond  rante, comme l'a expliqu  e l'enseignante no 1 « *J'  tais inqui  te. Je me disais « Mais comment est-ce que je vais r  ussir    lui apprendre    lire ? » J'avais vraiment souci au d  part.* » Les enseignantes ne connaissaient pas bien le sujet et les moyens qui   taient    leur disposition. L'enseignante 6 souligne qu'il y a des possibilit  s et qu'elles ne sont pas seules « *Je recommencerais volontiers.   a ne me fait plus souci. Je trouve qu'il y a des possibilit  s, de l'aide. On n'est pas seuls.* » Une enseignante am  ne tout de m  me une vision un peu plus n  gative en affirmant que l'ambiance de classe   tait variable en raison des r  actions des autres   l  ves.

#### **4.1.4 Informations durant le cursus professionnel**

Cette question nous int  ressait beaucoup, surtout par curiosit  . Nous nous doutions que les informations donn  es sur le sujet avaient   t   minces, voire inexistantes. En effet, un grand nombre de recherches et d'ouvrages ont   t   publi  s au cours des 15-20 derni  res ann  es. Avant cela, le handicap   tait un th  me dont on ne parlait pas beaucoup. Nous avons pu remarquer que pendant la formation de base, aucune des enseignantes n'a   t   inform  e. Nous pr  cisons tout de m  me que les enseignantes interrog  es sont exp  riment  es et leur formation date au minimum de 15 ann  es. Nous sommes conscientes que la formation a   norm  ment   volu   et que le sujet est mieux connu aujourd'hui qu'il y a une dizaine d'ann  es.

Cinq enseignantes ont   t   inform  es par l'enseignante sp  cialis  e du canton du Jura ou par la codeuse LPC.

## 4.2 Réponses de l'enseignante spécialisée

Ci-dessous, sont présentées les réponses des questions que nous n'analyserons pas en détail mais qui font tout de même l'objet d'une synthèse.

### 4.2.1 Combien d'enfants sont suivis dans le canton du Jura ?

Cette année, seize enfants sont atteints de surdité dans le canton du Jura, en âge de scolarité obligatoire mais ils ne sont pas tous suivis par l'enseignante spécialisée.

Il y a eu une grande évolution au cours de ces dix dernières années. Les élèves sont dépistés et donc pris en charge beaucoup plus tôt. Le retard scolaire est donc moins important, voire nul et l'enseignante spécialisée n'a pas besoin de leur apporter du soutien. Lors de l'entretien, elle nous a donné la réponse suivante qui appuie nos dires. *« Je dirais qu'un tiers qui sont intégrés n'ont pas de soutien pédagogique individualisé. Par contre, on les suit de loin avec un à deux bilans par année »*. Cependant, elle reste tout de même à disposition pour les enseignants en cas de besoin. Elle nous dit ceci : *« L'enseignant a quand même quelqu'un avec qui discuter »*.

De notre côté, au départ, nous pensions que tous les enfants atteints de surdité bénéficiaient de cours avec l'enseignante spécialisée, ce qui n'est pas le cas. Nous avons été surprises en bien, d'apprendre que certains enfants n'avaient pas besoin de soutien direct, puisqu'ils n'éprouvent pas de difficultés majeures ou spécifiques dans leur scolarité.

### 4.2.2 Evolution entre les appareils auditifs et l'implant cochléaire

Cette question nous semblait pertinente pour compléter notre problématique. Nous savions que l'arrivée de l'implant cochléaire avait amené des changements chez l'élève mais nous voulions savoir lesquels concrètement. Le changement majeur concerne le langage oral d'après l'enseignante spécialisée. Elle nous donne l'exemple suivant : *« Les élèves qui portaient des prothèses auditives, arrivaient avec un retard très, très important au niveau du langage malgré un entourage super investi et de bonnes compétences. Alors qu'aujourd'hui, les enfants implantés arrivent avec un langage pratiquement identique à un enfant ordinaire »*. Cet exemple prouve bien que la technologie a évolué au point de permettre aux enfants atteints de surdité sévère à profonde, d'apprendre à parler comme un enfant entendant. Il est vrai que grâce aux implants cochléaires, ces enfants s'entendent parler et surtout, ils entendent les personnes de leur

entourage parler. C'est pourquoi, les sons leur seront familiers et ils réussiront à les reconnaître et les prononcer plus facilement.

#### **4.2.3 Ces enfants doivent-ils suivre leur scolarité dans une institution spécialisée ?**

Cette question a fait débat dans plusieurs livres que nous avons consultés. Etant enseignante spécialisée, son avis et son point de vue avaient une certaine importance pour nous. De notre côté, nous avons souvent entendu dans la société, des personnes dire que les enfants atteints d'un certain handicap devaient suivre leurs scolarité dans une institution et non dans des classes régulières. Ces propos nous ont interpellées et interrogées. C'est pourquoi nous avons tenu à poser cette question à l'enseignante spécialisée qui est sur le terrain. Celle-ci nous a donné la réponse suivante : *« J'ai rarement rencontré des gens qui me disaient ça. Si c'est le cas, c'est peut-être juste un enseignant qui en avait marre. Maintenant, la grande tendance est l'intégration et on voit très bien les effets bénéfiques »*. Sa réponse nous a effectivement soulagées. De notre point de vue, nous trouvons normal et bénéfique qu'un enfant atteint d'un quelconque handicap soit intégré le plus possible dans des classes régulières. C'est pourquoi, ces propos ont contré, fort heureusement, nos premières représentations.

Elle n'écarte pas le fait, que certains enfants ont besoin d'être en institution. La raison pour laquelle ils devraient l'être est le fait qu'ils ne soient pas touchés que par la surdité par exemple, mais qu'ils rencontrent d'autres difficultés comme des traits autistiques ou autre.

### **4.3 Réponses de la codeuse LPC**

Comme précédemment, nous avons choisi de ne pas analyser certaines questions. Nous avons cependant reporté les réponses synthétisées de la codeuse LPC.

#### **4.3.1 Rôle**

L'élément principal à retenir est que la codeuse LPC est là pour faire le pont entre les personnes (enfant-enseignant) au niveau de la communication. Comme nous l'avons développé dans la problématique, le LPC est un moyen de communication très important et qui s'utilise énormément, surtout en Suisse.

#### **4.3.2 Objectifs des séances**

L'objectif est que l'élève devienne autonome. La codeuse a aussi une certaine responsabilité au niveau du vocabulaire. Elle doit essayer de le varier sans trop le simplifier afin de ne pas freiner l'élève dans son apprentissage *« On ne doit pas toujours utiliser du vocabulaire simplifié. Sinon, c'est nous qui empêchons l'enfant d'élargir son vocabulaire »*. C'est une notion à laquelle nous n'avions pas pensé. Mais il est vrai que c'est un élément très important et que le rôle de la codeuse, au niveau du langage et du vocabulaire est très important.

#### **4.3.3 Prise de contact**

Une demande de soutien est faite au Service d'aide à l'intégration. Ensuite, une séance est organisée afin de voir les éléments à mettre en place. Si les parents souhaitent que leur enfant bénéficie du LPC, une demande à l'AI est faite et les choses se mettent ensuite en place.

#### **4.3.4 Déroulement d'une séance**

L'élément principal est la position. On doit être en face de l'élève et lui permettre d'avoir une vision large. La codeuse cite également la différence avec les élèves qui portent désormais un implant cochléaire *« Maintenant, comme l'enfant entend (implant cochléaire), on doit faire attention à ne pas trop coder. Il y a une complicité qui s'installe surtout au niveau du regard »*.

#### **4.3.5 Evolution des progrès**

Si l'élève argumente les propos de la codeuse, cela signifie qu'il a compris. Elle précise *« Si on code et que l'élève te répond ou fait des apartés, des remarques pertinentes dans le thème, des remarques appropriées. Voilà, là il est dedans. Alors qu'un élève qui est là, passif, qui attend et qui fait ce que tu lui dis... »* Il s'agit donc d'observations minutieuses et ce sont des progrès

qu'elle peut observer surtout lorsqu'elle communique avec lui. Elle souligne que les observations se font à long terme et il y a un échange lors des séances. En posant cette question, nous ne pensions pas que les progrès étaient perçus de manière aussi subtile.

#### **4.3.6 Différences entre ses élèves**

La codeuse définit trois types de différence : auditives, scolaires et caractérielles. Cette dernière caractéristique nous a beaucoup étonnées. La codeuse justifie sa réponse de la manière suivante : *« Il faut qu'on s'entende car si on est dix ans l'une en face de l'autre et que ça ne passe pas... La participation et l'investissement des parents sont un facteur très important »*. C'est finalement peut-être un des critères les plus importants quant à l'évolution de l'élève. S'ils n'ont pas de plaisir à travailler ensemble, qu'il y a des tensions, l'apprentissage peut être freiné.

#### **4.3.7 Différences entre les appareils auditifs et l'implant cochléaire**

La codeuse LPC voit clairement et distinctement des différences entre les deux moyens. Son métier est totalement différent si elle est avec un élève portant un implant cochléaire : *« Avec un enfant non implanté, on ne fait que coder. Alors qu'avec un enfant implanté, on va adapter, construire, apporter ce qu'il faut... »*. La codeuse doit donc s'adapter à son élève. C'est clairement un aspect dont nous n'avons pas conscience. Si elle doit adapter sa manière de communiquer, cela signifie que l'enseignante doit le faire aussi. C'est notamment pour des éléments comme celui-ci que la communication entre les professionnels et l'enseignante est si importante.

## **4.4 Réponses des logopédistes**

Pour terminer, voici les réponses des questions une, quatre, cinq, six, sept, neuf, onze et douze posées aux deux logopédistes.

### **4.4.1 Le métier de logopédiste**

Chaque logopédiste a sa spécialité. La première travaille surtout avec les enfants atteints de bégaiements alors que la seconde est spécialiste en surdité. La logopédie, de manière générale, est la thérapie du langage.

### **4.4.2 Objectifs**

La logopédiste no 1 nous donne les objectifs durant les séances alors que la seconde parle de manière beaucoup plus générale. La première logopédiste précise le fait que les objectifs sont variables selon les progrès et la vitesse à laquelle avant l'enfant. Du fait qu'une des deux logopédistes n'est pas spécialisée dans la surdité, leurs visions sont différentes. Nous trouvons les objectifs de la seconde logopédiste très intéressants et pertinents : *« Le premier objectif est de permettre à l'enfant de grandir en accord avec lui-même et les autres. Il faut lui permettre de s'intégrer au mieux dans le milieu entendant et de pouvoir se maintenir au niveau scolaire »*.

### **4.4.3 Prise de contact**

En construisant notre guide d'entretien pour les logopédistes, nous nous sommes questionnées sur la prise de contact. Est-ce les enseignants qui prennent contact avec elles ou les parents ou le médecin ? C'est pourquoi, nous avons tenu à poser cette question aux deux logopédistes interrogées. Celles-ci, nous ont toutes les deux informées que les parents se chargeaient de les contacter. La première explique le processus : *« Ce sont toujours les parents qui nous expliquent la situation par téléphone. Ils aimeraient un bilan, souvent sur conseil de l'enseignante ou du pédiatre. La deuxième appuie les dires de la première en disant : Ce sont en principe les parents de l'enfant qui prennent contact sur le conseil du médecin consulté »*. Elles stipulent bien les deux que ce sont les parents qui les contactent. Cependant, ça ne vient généralement pas d'eux seuls, mais sur conseil de l'enseignant ou encore du médecin de l'enfant. Cela montre déjà une certaine collaboration entre les pairs qui entourent l'enfant. De notre côté, nous pensions que c'était l'enseignante qui, soit prenait contact avec la logopédiste, soit encourageait les parents à le faire. Notre hypothèse n'était pas totalement fautive mais en aucun cas, l'enseignante ne peut prendre la décision seule.

#### **4.4.4 Déroulement d'une séance**

Il nous paraissait judicieux de poser cette question. Ceci, afin de nous rendre compte du travail qu'accomplissait l'enfant, et en quoi ce travail pouvait favoriser ou non son intégration. Les deux logopédistes nous disent qu'il n'existe pas de séance type puisque chaque enfant est différent et a ses propres difficultés ou carences. Cependant, la logopédiste no 2 nous donne plus de détails pour que nous comprenions son travail avec l'enfant. Elle nous dit la chose suivante : *« L'idée est de partir de ce que l'enfant maîtrise pour lui donner confiance et d'y intégrer un à un les éléments plus difficiles à acquérir ».*

Une fois que la communication est installée et que le langage verbal apparaît, un travail sur la précision de l'articulation et la structuration de la phrase peut se faire en parallèle. Donc le plus important pour elle est que l'enfant se sente bien en sa compagnie pour pouvoir travailler le mieux possible. Ici encore, il est intéressant d'apprendre qu'une bonne collaboration peut jouer un rôle prépondérant. Si l'enfant ne se sent pas bien, il ne progressera pas. Au contraire il se bloquera. Ceci entraînera des difficultés supplémentaires. C'est pourquoi, le fait d'installer un climat de confiance permettra à l'enfant de progresser dans le but de l'aider dans sa scolarité ainsi que dans sa vie sociale.

#### **4.4.5 Evolution des progrès**

En posant cette question, nous étions conscientes que tous les enfants ne progressent pas à la même vitesse. Cependant, nous voulions savoir si les enfants atteints du même degré de surdité rencontraient des similitudes ou non. La logopédiste no 1, nous confie qu'elle a un contact régulier avec les parents et l'enseignante de la classe. Cela lui permet de savoir si l'enfant transpose ses progrès également à l'école et à la maison ou s'il est capable de le faire uniquement lors des séances de logopédie. La logopédiste no 2, elle, définit deux façons principales de progresser : *« Soit lentement et régulièrement, soit par paliers. Les progrès peuvent mettre parfois plusieurs mois à arriver. Il faut les apprécier sans se projeter trop loin. On progresse petit à petit et on se donne des buts atteignables ».* Ses propos rejoignent donc ceux de l'enseignante spécialisée. Il est primordial de fixer des objectifs atteignables aux enfants afin de les motiver. Grâce à ces discussions, nous sommes également convaincues que c'est élément très important.

Grâce à cette question, nous avons appris qu'il existait tout de même deux classifications de progression pour les enfants, ce que nous ignorions auparavant.

#### **4.4.6 Différences entre les enfants qu'elles suivent**

Les enfants sont évidemment tous différents comme déjà dit précédemment. Cependant, la seconde logopédiste affirme qu'il y a des similitudes entre les enfants atteints de surdité qu'elle suit : *« Caractère affirmé et volontaire, difficulté de compréhension de la langue, accès compliqué à l'abstraction (jeux de mots, sens figuré, etc.) un grand sens de l'observation »*. Cette réponse nous indique bel et bien, que malgré leurs différences, puisque chaque individu est unique, des traits similaires se retrouvent chez ces enfants atteints de surdité.

Nous n'avons pas pensé au point de l'abstraction. En effet, nous avons été tout d'abord surprises par cette information. Puis, avec du recul et de la réflexion, nous nous sommes rendu compte qu'en effet, un enfant atteint de surdité ne pouvait pas comprendre les jeux de mots comme nous le parvenons. Ceci est un facteur important à prendre en compte en tant que future enseignante. Si un jour nous accueillons un enfant touché par ce handicap dans notre classe, nous devons également réfléchir à ce point.

#### **4.4.7 Evolution entre les appareils auditifs et l'implant cochléaire**

La logopédiste no 1 n'a pas pu répondre à cette question puisqu'elle ne suit qu'un enfant atteint de surdité. Par contre, tout comme la codeuse LPC et l'enseignante spécialisée, la seconde logopédiste a remarqué qu'il y avait une grande évolution au niveau de la communication. Elle nous répond : *« Il est absolument évident que les implants cochléaires ont apporté un confort de communication et d'apprentissage conséquent. La maîtrise de la langue est bien meilleure aussi bien sur le plan de l'expression que de la compréhension »*. Cette réponse nous a réjouies. En effet, nous étions contentes d'apprendre que cette précieuse évolution aide tout le monde. Autant les enfants éprouvent moins de difficulté de langage, autant les enseignants ont moins de souci à se faire et les parents sont soulagés car leur enfant peut suivre une scolarité plutôt normale.

Au départ, nous nous attendions à ce changement, à cette progression. Par contre, nous ne savions pas ce qu'avaient pu changer concrètement ces implants cochléaires. Grâce à ces différents entretiens, nous avons découvert cette révolution. Effectivement, les enfants s'entendant parler assimilent plus facilement les sons et les mots puisqu'ils les entendent raisonner dans leur tête. Ce qui n'est pas le cas avec un appareil auditif.

## 4.5 Analyse détaillée des données

### 4.5.1 La collaboration

Nous avons demandé à toutes les personnes que nous avons interrogées comment elles collaboraient entre elles, que ce soit au niveau de l'organisation ou au niveau de l'enseignement. Cette question était essentielle pour nous car nous pensons que la collaboration était un élément clé pour une intégration réussie. De manière globale, nous avons ressenti une grande collaboration entre toutes les personnes qui entourent l'élève atteint de surdité. Chacune d'entre elles ont parlé de ce sujet de manière très positive et semblaient satisfaites de cette collaboration.

Cinq enseignantes sur sept ont mentionné que leurs élèves respectifs étaient suivis par la même enseignante spécialisée. Pour certains élèves, cette dernière n'a pas besoin de venir en classe. En effet, les élèves se débrouillent bien et n'ont pas besoin de soutien. Elle travaille également de manière différente selon les élèves qu'elle suit mais c'est un point qui sera détaillé dans la partie « *Les méthodes de travail* ». Cependant, des séances en réseau sont tout de même organisées. Donc, à l'unanimité, tous les élèves sont suivis, de près ou de loin, par l'enseignante spécialisée. Le nombre d'heures de soutien varie selon les difficultés de l'enfant.

L'enseignante spécialisée s'entretient avec les enseignantes comme nous l'a expliqué l'enseignante no 4 : « *Avec l'enseignante spécialisée, on se retrouve lors de petits moments pour discuter de ce qui a été fait ou ce qui doit être fait. Elle reprend avec l'élève les choses où il a eu des difficultés, ou elle fait la même chose que ce que l'on est en train de faire* ». Ces moments d'échange leur permettent de faire le point sur les leçons à venir. La codeuse LPC profite également du fait qu'elle soit dans l'école pour discuter à la fin de chaque leçon avec l'enseignante. Elle mentionne le fait que c'est très important que l'enseignante sache que leurs rôles respectifs sont différents.

Il est essentiel qu'un climat de confiance soit instauré. L'enseignante spécialisée est là pour aider et non pour juger l'enseignant. Parfois, elle lui donne des conseils ou lui suggère d'autres pistes qui conviendraient mieux à l'enfant. Lorena a pu observer une telle situation lors du stage de pédagogie spécialisée et a remarqué qu'il s'agissait de moments délicats car tous les enseignants n'acceptent pas les conseils donnés. Certains les considèrent comme des remarques négatives au lieu de les accueillir comme une aide. De plus, cela peut être un réel enrichissement professionnel comme Le Capitaine (2004) l'affirme : « *La présence de ces professionnels, rendue nécessaire par la présence des enfants handicapés, offre une occasion, voire*

*impose, des échanges. [...] Les échanges sont considérés comme un enrichissement professionnel qui améliore les pratiques, à la fois du point de vue de l'état d'esprit que d'un point de vue plus pratique » (p.178). Il s'agit donc de conseils et non de jugements. Nous pensons qu'il faut profiter des conseils d'une spécialiste et lui poser des questions. Cela ne peut être qu'un bénéfice pour notre pratique professionnelle et pour améliorer notre enseignement. La plupart des enseignantes disent avoir été rassurées à partir du moment où l'enseignante spécialisée ou la codeuse LPC sont apparues dans la classe. Ce sont les propos qu'a tenu l'enseignante no 6 lorsqu'on lui a demandé comment elle avait vécu cette intégration : « Je recommencerais volontiers. Ça ne me fait plus souci. Je trouve qu'il y a des possibilités, de l'aide. On n'est pas seul(e)s ». Aucune enseignante ne s'est plainte du manque de collaboration ou du manque d'aide. Cela démontre que la structure mise en place leur convient et est efficace.*

En plus de ces moments de discussions, l'enseignante spécialisée mentionne un élément très important qui permet un très bon suivi: le cahier de liaison. Celui-ci donne à chacun la possibilité de savoir ce qui a été fait avec les autres intervenants et permet d'avoir un fil rouge. Le cahier de liaison est ainsi un autre élément de collaboration. Cela démontre qu'il y a un suivi très pointu, chose que nous ignorions. Nous étions conscientes qu'il y avait des séances et que les personnes communiquaient entre elles, mais pas que cela était aussi précis. Nous trouvons que le cahier de liaison est un très bon outil. Si l'élève change d'école, c'est un très bon moyen de voir ce qui a été fait auparavant, les choses mises en place et où l'enfant en est resté dans ses apprentissages.

L'importance de la collaboration est à nouveau présente dans les deux réponses données par les logopédistes. Même si celles-ci ne sont pas présentes en classe, elles jouent tout de même un rôle, mais qui est indirect. En effet, elles collaborent avec les enseignants pour leur donner des pistes et avoir des retours sur les progrès observés. La logopédiste no 2 mentionne à quel point cette collaboration est indispensable : « *Un travail en réseau est indispensable (logo, enseignant, parents, codeuse, thérapeute, etc.). L'enfant doit sentir une cohérence entre tous les intervenants* ».

La collaboration passe également par l'information. En effet, nous avons relevé le fait que la plupart des enseignantes avaient obtenu des renseignements sur la surdité avant l'arrivée de l'enfant. Aucune d'entre elles ne savaient réellement comment l'aborder et n'ont pas abordé ce thème durant leur formation. C'est également une recommandation qu'évoque la seconde logopédiste : « *Il est indispensable que chacun soit bien informé sur*

*la surdité, ses effets et sur ce handicap qui ne se voit pas et qu'on a tendance à oublier quand tout va bien* ». Nous trouvons que c'est une très belle phrase qui reflète bien la réalité de la société dans laquelle nous vivons.

Du coup, quatre enseignantes sur les sept interrogées ont eu une séance d'informations, soit avec l'enseignante spécialisée, soit avec la codeuse LPC. Elles ont ainsi pu en savoir davantage sur la surdité, ses effets, ses conséquences et la manière de l'aborder en classe. L'enseignante no 5 a mentionné que cela l'avait beaucoup aid e. Nous avons été surprises que de telles séances soient organisées. En effet, nous pensions que les enseignantes devaient se débrouiller elles-mêmes pour récolter des informations sur ce handicap et pour préparer l'arrivée de l'élève. Or, les choses sont très bien structur es et c'est l'enseignante spécialisée elle-même qui propose ces séances. Cela démontre une fois de plus que les choses sont très bien structur es. Nous trouvons qu'il est important d'informer au maximum les personnes qui encadreront et qui côtoieront l'enfant atteint de surdité. Par ces informations, l'enfant vivra mieux son arrivée dans la classe car les choses seront tout de suite mises en place.

L'hypothèse que nous avons formulée au début de notre travail concernant l'importance de la collaboration est vérifiée. Nous avons posé l'hypothèse que la collaboration était très importante et c'est assurément le cas. Chaque personne a insisté sur l'importance de la communication et de la collaboration. Les séances en réseau ont une prépondérance et permettent réellement de regrouper tout le monde et de faire le point. Mais ce qui est surtout ressorti de ces entretiens et qui nous a frappées, c'est l'importance qu'a l'enseignante spécialisée. En effet, c'est elle « le noyau » de cette collaboration. Elle suit tous les élèves atteints de surdité, de près ou de loin. C'est également elle qui organise, gère et convoque les personnes aux séances en réseau. Toutes les enseignantes l'ont mentionnée dans leur discours lorsqu'on leur a demandé quelles étaient les personnes qui intervenaient en classe. Dans le canton du Jura, c'est une référence en ce qui concerne l'enseignement spécialisé et plus spécifiquement la surdité.

Toutes les enseignantes ont amené une vision positive de cette collaboration, ce qui nous a étonnées. Nous pensions que certaines étaient peut-être mécontentes du système. Nous avons cette idée parce que nous-mêmes n'étions pas informées de ce qui était mis en place concernant l'organisation et la structure. Mais il est vrai, qu'après nous être informées et avoir pu échanger avec toutes ces personnes, nous avons le sentiment que l'encadrement est précis et suivi. Les enseignantes ne sont pas seules face à l'intégration.

#### **4.5.2 Les séances en réseau**

Les séances en réseau constituent la partie primordiale de cette collaboration. Pour chaque enfant atteint de surdité dans le canton du Jura, des séances en réseau sont mises en place. Cela est mis en place dans le but que toutes les personnes qui travaillent de près ou de loin avec l'enfant se retrouvent pour discuter ensemble de l'évolution des progrès de l'enfant et des éléments à mettre en place par la suite. Les logopédistes ont mentionné l'importance de ces séances en réseau.

Celles-ci leur permettent d'évaluer la situation, les progrès qui ont été faits et les adaptations à mettre en place. Les personnes présentes aux séances ne sont pas toujours les mêmes. En effet, tous les enfants atteints de surdité ne sont pas suivis par les mêmes types de personnes. Certains ont uniquement de la logopédie, alors que d'autres ont peut-être du LPC, de la physiothérapie si un autre handicap est décelé. Quoi qu'il en soit, l'enseignante spécialisée et l'enseignante de la classe sont toujours présentes à ces séances.

La collaboration entre ces personnes permet à l'enfant de sentir une cohérence autour de lui et une harmonisation. Ringler (2000)  voque également l'importance de ces séances en réseau et les bénéfices que cela engendre sur l'intégration de l'enfant.

L'enseignante spécialisée nous a expliqué comment les séances étaient organisées : *« Mon dernier rôle est de gérer les séances, qui ont lieu minimum deux fois par année. Le but est de vérifier si les aides sont adéquates, si elles sont adaptées ou s'il y a d'autres aides à chercher. Les séances se font toujours avec la présence des parents »*. Cette dernière précision, concernant les parents, nous paraît capitale. En effet, nous avons parfois tendance à l'oublier, mais les parents ont une place fondamentale dans cette collaboration et rien ne peut être mis en place sans leur accord. La codeuse LPC a d'ailleurs précisé ce point en disant qu'elle ne peut pas pratiquer le langage parlé complété avec un élève, même si cela est recommandé par l'enseignante spécialisée ou d'autres professionnels, si les parents s'y opposent.

Quant au nombre des séances en réseau, elles peuvent varier. Mais en général, elles ont lieu deux à trois fois par année. Ce chiffre ne nous a pas étonnées car nous pensions que ces réunions avaient lieu à la fin de chaque semestre, ce qui est le cas. Cependant, si une personne souhaite une séance en cours d'année car quelque chose ne va pas, l'enseignante spécialisée

peut tout à fait l'organiser. Le nombre de séances par année n'est donc pas fixe et peut varier selon les difficultés de l'élève.

Il est évident que l'enseignante, la logopédiste, l'enseignante spécialisée et la codeuse LPC communiquent également en-dehors de ces séances en réseau. Celles-ci ont juste un titre officiel et font l'objet d'un rapport écrit où des adaptations peuvent être discutées ensuite. A la fin d'une séance, les personnes peuvent demander des leçons de soutien supplémentaires. Cela fait donc l'objet d'une demande au service de l'intégration.

### **4.5.3 Les stratégies de communication**

Lors de nos différents entretiens, nous avons posé la question des stratégies de communication aux différents intervenants. Ceci, dans le but de découvrir leurs stratégies ou moyens mis en place pour parvenir à communiquer avec ces enfants atteints de surdité. Avant ces entretiens, de notre côté il était clair que des stratégies étaient mises en place pour communiquer avec ces enfants. En effet, nous étions persuadées que ces enfants avaient davantage de difficultés à communiquer et à suivre les cours comme les autres. Ces représentations s'étaient également construites sur les bases des reportages réalisés par les médias par exemple. En effet, comme nous l'avons déjà dit dans notre problématique, un individu atteint de surdité n'est pas muet mais il rencontre des difficultés puisqu'il ne s'entend pas parler, et n'entend pas les autres sans ses appareils auditifs ou son implant cochléaire. Lors de nos entretiens, nous avons été agréablement surprises, car toutes les enseignantes mettent des stratégies de communication en place. Toutefois, nous pensons que celles-ci étaient plus conséquentes, mais de nos jours, grâce à la performance des appareils auditifs et des implants cochléaires, les prises en charge sont moins lourdes que par le passé.

Les stratégies de communication sont très similaires, il s'agit :

- du positionnement face à l'élève
- du support visuel
- de situer le contexte
- de bien articuler lorsqu'elles parlent
- de répéter les consignes.

Tous ces comportements sont cités comme exemple à suivre dans l'ouvrage de Nicole Tagger (1994), intitulé *La communication avec un jeune sourd*. Pour rebondir avec notre problématique, cette auteure donne une multitude d'exemples pratiques, simples et utiles pour apprendre à communiquer avec

un sourd. Elle dit : « *La communication peut être facilitée du côté des entendants par un minimum de précautions pragmatiques élémentaires* ». de plus, elle ajoute qu'on ne peut pas se satisfaire d'une réponse positive lorsqu'on demande à l'élève s'il a compris. Nous devons le vérifier. Cette théorie s'est vérifiée dans la pratique puisqu'une enseignante nous confie : « *Je lui pose souvent des questions pour voir si elle a compris ou pas. En général, je lui fais un petit résumé pour en être persuadée* ». Cette enseignante applique donc cette théorie avec son élève atteint de surdité. L'enseignante no 6 souligne également cette importance car cela lui a jou  des tours. « *Il faut toujours s'assurer qu'elle ait compris, A plusieurs reprises, j'étais persuadée que les consignes étaient comprises et au final, je me suis rendue compte que l'élève n'avait pas du tout compris ce que j'avais dit* ». Cet exemple prouve encore une fois que la théorie de Nicole Tagger est bel et bien vraie, utile et vérifiée dans la pratique.

Comme cité plus haut, les enseignantes préconisent les supports visuels. La logopédiste no 2 le fait également, car ceux-ci deviennent des outils écrits sur lesquels l'enfant atteint de surdité peut s'appuyer. Le visuel est quelque chose de très important pour les enfants touchés par ce handicap. En effet, comme tous les sons ne sont pas perçus, les images aident à leur compréhension. Pour appuyer ces dires, la logopédiste nous donne l'exemple suivant : « *Les apprentissages doivent être facilités par un maximum de supports visuels écrits simples et lisibles sur lesquels l'enfant pourra s'appuyer* ». Elle nous fait part d'une citation qui est la suivante : « *Les paroles disparaissent alors que les écrits restent* ». Cette citation nous plaît beaucoup car elle illustre très bien ce que nous avons pu lire dans les ouvrages ou encore ce que nous avons pu apprendre lors de nos différentes interviews.

Cette même logopédiste ajoute trois stratégies de communication qu'elle utilise. Celles-ci sont :

- le LPC
- la langue des signes
- la lecture labiale

Ce sont des outils que nous avons définis et expliqués dans notre problématique. Elle adapte ces moyens de communication selon les élèves. « *Comme avec n'importe quel autre élève, la communication est la base de tous les apprentissages* ». nous dit-elle.

La seconde logopédiste ajoute encore : « *Il est nécessaire d'avoir une dynamique naturelle de la parole pour permettre de rendre les mots visibles*

(lectures labiales) ». Pour rebondir une nouvelle fois avec notre problématique, Nicole Tagger (1994) est du même avis « Le langage adressé à l'enfant sourd doit être naturel. » (p.30) Cela signifie qu'il est inutile de ralentir considérablement le débit de la parole ou de parler beaucoup plus fort lorsqu'on s'adresse à une personne atteinte de surdité. La plupart des gens ont ce mauvais réflexe. Il suffit de bien articuler et de parler à une vitesse normale lorsqu'on s'adresse à un individu atteint de surdité.

La codeuse LPC aide également l'enfant par le visuel. En effet, lorsqu'elle code, l'enfant regarde les lèvres de la codeuse ainsi que la main qui code. Pour pratiquer le LPC, la codeuse nous explique ses stratégies : « *Je me place en face de l'élève. On cherche la bonne position pour que l'élève voit bien l'enseignante et dans la mesure du possible le reste de la classe. Il y a une complicité qui s'installe au niveau du regard* ». Pour établir le lien avec notre problématique, Bonnet, Mangeret et Nowak(2010) expliquent également qu'il est difficile pour l'élève de gérer les prises de parole. Lorsqu'il regarde la codeuse, il ne voit pas ce que l'enseignante dit, de même lorsque des élèves parlent, il ne parvient pas non plus à les distinguer. Ceci est un point que relève également la codeuse. Cette dernière nous précise bien qu'elle recherche l'endroit adéquat pour permettre à l'enfant d'avoir une vision globale de la classe.

Nous n'imaginions pas que le message pouvait être interrompu aussi facilement entre la codeuse et l'enfant. Car effectivement, lorsque l'élève regarde ses camarades, il perd le message codé. Cet aspect nous l'avons tout d'abord découvert lors de nos entretiens, puis nous avons eu l'opportunité de l'observer lors de notre visite dans une classe. Nous nous sommes rendu compte que le regard était primordial et très aiguë de la part de l'enfant atteint de surdité. Cependant, il est vrai que lorsque celui-ci veut regarder son camarade qui est en train de parler, inévitablement il ne lit plus le code. Par contre, si son camarade articule suffisamment bien, il réussira à lire la majorité du message sur les lèvres de ce dernier et à en comprendre le sens général.

Pour illustrer ces faits, l'enseignante no 3 nous explique que les élèves sont attentionnés et font des efforts pour être compris de l'élève sourd. « *Les autres élèves font aussi beaucoup attention à leur articulation lorsqu'ils lui parlent* ». Cet exemple prouve que les élèves fournissent un effort qui démontre leur volonté d'aider leur camarade à comprendre ce qu'ils disent. Ils lui parlent en face en articulant bien pour qu'il parvienne à lire sur les lèvres. Selon nous, cette stratégie est très bénéfique non seulement pour l'enfant atteint de surdité, mais également pour les autres enfants, puisqu'ils apprennent à parler distinctement.

Par contre, il n'y a qu'une seule élève qui est suivie par la codeuse LPC, alors que nous pensions que la majorité des enfants pratiquaient le LPC et qu'ils en avaient besoin en classe pour certaines leçons. Ceci est dû aux nouveaux moyens mis en place de nos jours, tels que le micro qui favorise l'autonomie plus rapidement.

La pertinence de l'utilisation du micro nous questionne. La majorité des enseignantes ont mentionné qu'elles ne l'utilisaient pas, ou alors très peu. L'enseignante no 2 évoque : « *L'élève préfère fonctionner sans le micro car ça le stigmatise* ». L'enseignante no 3 nous répond clairement : « *Je n'utilise jamais le micro* ». L'enseignante no 6 nous confie qu'elle utilise parfois le micro. La raison qui a été donnée, en plus de la stigmatisation de l'élève est la fatigue de celui-ci, car tous les sons sont amplifiés.

A notre connaissance, c'est le seul matériel disponible actuellement pour améliorer l'audition de l'élève durant les leçons. Mais clairement, les enseignantes ne sont pas convaincues de son efficacité d'après les réponses qu'elles nous ont données.

Un autre point important que nous avons pu relever au niveau de la communication est l'implant cochléaire. Celui-ci a réellement permis à l'élève de progresser. Grâce à cela, il entend absolument tout, il peut développer un langage presque identique à celui d'un enfant entendant. C'est un élément que nous avons développé dans la problématique. En 2000, Jean-Marie Boillat, dans l'œuvre intitulée *L'implant cochléaire, nouvelles perspectives dans l'éducation d'un enfant sourd*, affirme qu'un enfant implanté très tôt aura le même niveau de langage qu'un enfant entendant. Cette théorie a également été explicitée par l'enseignante spécialisée, la codeuse LPC ainsi que la logopédiste. L'enseignante spécialisée affirme la chose suivante : « *Si je compare avec les élèves que j'ai suivis il y a une dizaine d'années, ils arrivaient avec un retard très important au niveau du langage. Alors qu'aujourd'hui, ils arrivent avec un langage pratiquement identique à un élève ordinaire* ». La codeuse LPC complète les propos de l'enseignante spécialisée en disant : « *Avec un enfant non implanté, on ne fait que coder. Alors qu'avec un enfant implanté, on va adapter, construire, apporter ce qu'il faut. Nous avons donc dû adapter notre métier* ». Et pour finir, la seconde logopédiste confirme tous ces dires en les complétant : « *Il est clairement évident que les implants cochléaires ont apporté un confort de communication conséquent. La maîtrise de la langue est bien meilleure aussi bien sur le plan de l'expression que de la compréhension* ». Tous ces propos concrets démontrent bien l'importance de l'implant cochléaire et ses

avantages. De plus, la pratique coïncide totalement avec la théorie de Jean-Marie Boillat.

Pour notre part, nous étions conscientes que l'arrivée de l'implant cochléaire est comparable à une « révolution ». Cependant, nous n'imaginions pas que celui-ci présentait autant de points positifs. Nous pouvons affirmer que grâce à celui-ci, les enfants atteints de surdité profonde à sévère parviennent à adopter un langage oral pratiquement identique à un enfant entendant. C'est pourquoi, c'est un facteur bénéfique à l'intégration de ces enfants.

A notre étonnement, aucune n'a souligné de problème majeur de communication. Les éventuelles difficultés résident lors des leçons d'EPS car il est très difficile de demander aux élèves de ne pas faire de bruit alors qu'ils sont dans le feu de l'action. Les salles étant grandes et l'acoustique moins bonne qu'en classe, l'élève atteint de surdité y rencontrera davantage de difficultés et de ce fait, devra faire preuve d'encore plus de concentration et d'attention, ce qui engendrera une fatigue supplémentaire pour lui.

#### **4.5.4 Aspects positifs et négatifs liés à l'intégration**

Cette question nous intéressait et nous voulions récolter l'avis de toutes les personnes gravitant autour de l'enfant sourd. Nous souhaitions obtenir des exemples concrets sur leurs expériences respectives.

Le point de vue de l'enseignante spécialisée est très positif. Pour elle, le seul point négatif est au départ, pour l'enseignante. Voici comment elle justifie sa réponse : « *Ca peut générer de l'angoisse de la part de l'enseignante qui apprend qu'elle devra intégrer un enfant différent avec ce type de handicap. Dès qu'on ne se sent pas à la hauteur, on peut avoir beaucoup de craintes* ». C'est en effet ce qu'ont affirmé les enseignantes no 2 et 6. Avant l'arrivée de l'élève, elles étaient soucieuses et ressentaient de la pression. Nous pensons que cette réaction est compréhensible et provient de la peur de mal s'y prendre avec l'enfant sourd.

Lorena, qui a été, durant trois semaines, dans une classe de stage où se trouvait un élève atteint de surdité a pu également faire part de son ressenti. Elle n'a relevé aucun point négatif, si ce n'est l'angoisse de mal faire les choses, vis-à-vis de l'élève.

Le plus important, pour l'enseignante spécialisée, est que l'enfant intégré sente qu'il a sa place, tout comme les autres enfants de son village. La stimulation est bien plus élevée que s'il était placé dans une classe spéciale. Dans le documentaire *Sourds et scolarisée de l'école à l'université* que nous

avons visionné, provenant du centre régional de documentation pédagogique (2009), un spécialiste mentionnait qu'il y avait une réelle stimulation en côtoyant des enfants entendants et non des enfants atteints du même handicap. Malgré cela, l'enseignante spécialisée précise tout de même l'élément suivant : *« Il ne faut pas mettre la barre trop haute, au niveau de la stimulation intellectuelle. Cela pourrait dégoûter l'enfant et le faire décrocher »*. C'est un élément d'une certaine importance que nous aborderons plus en détails dans la partie *« les adaptations »*.

Tout comme l'enseignante spécialisée, les enseignantes ne voient que des points positifs à l'inclusion de ces élèves dans leur classe. L'élément qui ressort le plus souvent est l'apprentissage de la tolérance et du respect d'autrui, comme nous l'a expliqué l'enseignante no 6 : *« Ça leur a permis de voir qu'il était possible de dialoguer autrement (LPC). Ils apprennent aussi la tolérance, à être attentifs aux autres »*.

En ce qui concerne les autres élèves de classe, cela ne demande pas de grandes adaptations de leur part. Les choses auxquelles ils doivent faire attention sont de bien articuler lorsqu'ils parlent, ne pas crier et faire en sorte que l'élève atteint de surdité puisse les voir. C'est un point qu'a relevé l'enseignante no 3 : *« Ce n'est pas un grand investissement. Ils doivent juste parler un peu plus doucement. Les autres élèves font aussi beaucoup attention lorsqu'ils lui parlent »*. Selon l'enseignante spécialisée, cela leur permet de ne pas se focaliser sur eux-mêmes, mais de faire attention aux autres. Nous trouvons cet élément important, afin que les élèves se rendent compte que nous ne sommes pas tous pareils, que nous pouvons communiquer de différentes manières et qu'il est important de respecter et d'aider les autres, lorsqu'ils en ont besoin.

Seule l'enseignante no 5 a tenu des propos qui nous ont quelque peu surprises. Elle a estimé que pour le reste de la classe, travailler sur l'acceptation des autres était une perte de temps. Cette affirmation nous interpelle et nous questionne. Est-ce vraiment une perte de temps que d'apprendre le respect à ses élèves ? Si nous devons nous positionner, nous affirmerions le contraire. En tant que futures enseignantes, un de nos devoirs sera de sensibiliser les élèves au respect, à la tolérance et à la différence.

#### **4.5.5 Rôles des personnes encadrant l'élève**

Nous avons choisi de poser cette question, afin de nous rendre compte des rôles de chaque intervenant ainsi que de leur influence sur l'intégration de ces enfants.

La personne qui a le rôle le plus important d'après nos entretiens est l'enseignante spécialisée. Celle-ci nous a expliqué et défini ses cinq rôles. Premièrement, elle accompagne et aide l'enfant dans sa scolarité. Celle-ci nous dit : *« J'apporte des moyens qui lui sont adaptés pour qu'il puisse suivre le plus possible au même rythme que les autres »*.

Cet exemple démontre bien qu'elle n'est pas uniquement présente pour aider l'enfant dans ses apprentissages mais qu'il est important que l'enfant atteint de surdité puisse avancer au même rythme que les autres. C'est pourquoi, elle veille surtout sur l'intégration sociale. Elle appuie nos dires en déclarant: *« J'accompagne aussi l'enfant dans sa différence en veillant à ce que son intégration sociale se fasse bien »*.

Cela prouve concrètement que son rôle n'est pas uniquement d'accompagner l'enfant dans ses apprentissages scolaires mais également de veiller à son intégration sociale. Durant la semaine de stage lors du mois de pédagogie spécialisée, Lorena a eu l'opportunité d'observer une semaine type avec cette enseignante spécialisée. Elle a pu se rendre compte que l'enseignante spécialisée portait une attention particulière à l'intégration des enfants. Elle observait par exemple comment l'élève en question se comportait avec ses camarades et vice-versa ou même, comment l'enfant se sentait dans l'école par ses comportements. C'est pourquoi, nous pouvons affirmer qu'elle a un rôle très important dans l'intégration de ces enfants touchés par la surdité.

En plus de ces deux rôles importants, autant au niveau de l'intégration que du temps de travail, elle soutient l'enseignant de la classe intégrant un enfant atteint de surdité dans sa classe. Elle nous confie : *« Je veille aussi à ce qu'il ne se sente pas seul par rapport à l'intégration de ces enfants »*.

Lors de la semaine de stage durant le module d'enseignement spécialisée, Lorena a pu constater l'importance de ce soutien. En effet, il est important que les enseignants puissent discuter et partager leurs craintes et leurs doutes avec l'enseignante spécialisée. Celle-ci les rassure et leur donne une multitude de conseils pour qu'ils se sentent rassurés. La plupart des enseignants sont passablement ouverts et apprécient les remarques. D'autres cependant, prennent les remarques de l'enseignante spécialisée comme un jugement au lieu de les accueillir comme des conseils ou des aides. Il est important de se sentir soutenu et épaulé lors de telles situations d'intégration.

Un quatrième rôle important à nos yeux est le fait qu'elle informe les autres élèves de l'école ou au moins de la classe qui intègre l'enfant atteint de surdité. Elle définit son quatrième rôle comme suit : *« Mon rôle auprès des autres enfants est de les informer, de leur expliquer pourquoi l'enfant atteint*

*de surdité a des mesures plus particulières avec les intervenants qui l'entourent. »*

Cela montre bien qu'il est également important pour elle et pour les enfants d'expliquer sa présence ainsi que son métier. Ils ont le droit d'être informé puisqu'ils travailleront aussi avec elle. De plus, toutes les enseignantes qui sont épaulées par cette enseignante spécialisée, nous ont dit que c'est elle qui avait expliqué ce handicap   la classe. *« C'est l'enseignante spécialisée qui est venue en classe et qui a parlé de la surdité. »*

De plus, elle a expliqué à la classe qu'elle viendrait une à deux fois par semaine dans celle-ci pour travailler avec eux et pas seulement avec l'enfant atteint de surdité. De notre côté, nous trouvons intéressant et très bien, que l'enseignante spécialisée explique son rôle ainsi que ses interventions dans la classe. Il nous paraît important que tous les enfants soient au courant et que les choses soient transparentes entre eux, pour qu'une certaine confiance s'installe.

Pour terminer, son dernier rôle est d'organiser et de planifier les séances en réseau, les bilans. Lors de notre interview, l'enseignante spécialisée explique bien à quoi servent ces séances : *« Le but est de vérifier si les aides sont adéquates, si elles sont adaptées ou s'il y a d'autres aides à chercher. Les séances se font toujours avec la présence des parents ».*

Ces séances sont donc primordiales pour le suivi de l'enfant et pour la suite de son parcours scolaire. Le fait que les parents soient présents n'est pas anodin. Ceux-ci ont également leur mot à dire. Le but est de créer un partenariat avec ces derniers afin qu'ils se sentent écoulés, entendus et compris. De plus, étant avec leur enfant tous les jours, ils remarqueront également les progrès qui se font et ce qui n'est pas encore acquis ou suffisamment pris en charge.

Au départ, nous n'imaginions pas que l'enseignante spécialisée était à la tête de tous ces rôles. Pour nous, il était évident qu'elle accompagnait l'élève et qu'elle soutenait l'enseignante. Par contre, nous ne pensions pas qu'elle devait préparer et organiser seule les bilans. Nous croyions que ces rencontres étaient gérées par une personne du Service de l'enseignement. Nous réalisons donc qu'elle a un rôle plus que prépondérant dans l'intégration de ces élèves.

La codeuse LPC a tout un autre genre de rôle. En effet, celle-ci répète à l'aide du code ce que dit l'enseignante. Si l'élève n'a pas compris, elle réexplique avec d'autres mots ou d'une manière différente. Dans le documentaire *Sourds et scolarisée de l' cole à l'université*, provenant du centre régional de documentation pédagogique (2009), une codeuse LPC

partage cette idée. Son rôle consiste à répéter ce que dit la maîtresse et les camarades et non à expliquer à la place de ceux-ci. Par contre, elle a également un rôle dans l'intégration de l'enfant atteint de surdité. Pour appuyer nos observations faites en classe et nos dires, nous nous référons à sa réponse donnée. *« Je peux interagir avec les autres élèves mais dans le but d'intégrer l'enfant et pas d'intervenir auprès d'un autre élève ».*

Cette réponse nous est plus qu'utile puisque notre thème du travail de recherche est justement l'intégration des enfants atteints de surdité. La codeuse nous précise bien qu'elle joue un rôle dans l'intégration de ces enfants dans la classe. Elle va l'aider à acquérir des moyens de communication pour que l'enfant devienne autonome et parvienne à discuter avec les autres. C'est pourquoi, certes son rôle est de coder ce que disent les personnes, mais par ce code, elle va aider l'enfant à s'intégrer dans le groupe classe et dans la société.

Les logopédistes, elles, sont unanimes. Elles ne jouent aucun rôle dans la classe de l'élève directement. Par contre, les deux affirment qu'elles suivent de très près les enfants en gardant un contact régulier avec les autres partenaires. *« J'ai des séances 2-3 fois par année pour l'enfant malentendant que je suis donc j'ai quand même des contacts réguliers avec tous les partenaires de l'enfant ».* La première logopédiste nous dit la chose suivante : *« Pas directement dans la classe mais je communique avec les enseignants des deux adolescentes sourdes que je suis ».*

D'où, l'essentiel de communiquer et de collaborer avec les différents individus qui entourent l'enfant. Ce contact régulier va permettre à l'enfant de s'intégrer de mieux en mieux auprès de ses camarades en mettant en place des stratégies de communication. C'est pourquoi, nous pouvons affirmer que grâce à tout ce soutien, l'enfant parviendra à s'intégrer plus facilement. D'une part parce qu'il va comprendre ce qu'on lui dit. D'autre part, parce qu'il sera suivi dans ses apprentissages pour qu'il puisse suivre au même rythme que les autres. Et pour finir, parce qu'il pourra communiquer avec les autres, en ayant une bonne locution grâce aux séances de logopédie.

Nous pouvons donc affirmer que le rôle de chaque personne qui entoure l'enfant est influent sur son intégration scolaire et sociale.

#### **4.5.6 Les méthodes de travail**

Cette question a été posée car nous voulions savoir ce que les logopédistes, la codeuse LPC et l'enseignante spécialisée travaillent particulièrement avec des enfants atteints de surdité. Le fait de savoir si elles travaillent sur des axes précis ou plutôt globalement, nous permet de comprendre quels sont leurs

rôles respectifs et quels apprentissages elles privilégient. Nous pensions que seuls le langage, l'articulation et le travail des sons étaient privilégiés par les logopédistes. Or, il s'avère que les logopédistes abordent également les éléments scolaires : rédaction des résumés, vocabulaire apparaissant dans les travaux scolaires, expressions de la langue française. La première logopédiste a mentionné qu'elle aborde même le thème des émotions car l'enfant qu'elle suit avait des comportements violents à l'école. Donc nous avons réalisé que le travail qu'elles effectuent avait un impact direct sur l'intégration de ces enfants.

Un élément d'intégration important a été cité par l'enseignante spécialisée. Elle sélectionne les travaux qu'elle effectue avec l'enfant sourd lorsque les autres élèves sont présents. C'est-à-dire qu'elle essaie dans la mesure du possible d'étudier les mêmes fiches, d'utiliser les mêmes outils, etc. *« Quand je reste en classe, j'essaie de faire la même chose que ce que font les autres. [...] Mais je vais me permettre de rester plus longtemps sur une notion, je m'adapterai à l'enfant atteint de surdité. »* Ainsi, l'élève ne se sent pas différent aux yeux des autres. Il en va de même pour le matériel : *« En classe, j'essaie de prendre le matériel qui est dans la classe pour travailler. [...] J'essaie d'être le plus proche possible de ce que font les autres, mais si je vois que l'élève est trop perdu. Je sors de la classe et je vais travailler totalement différemment pour arriver au même objectif »*. Nous trouvons cette méthode intéressante. Les choses que cette spécialiste met en place peuvent paraître minimales, mais ce sont tous ces petits détails qui font que l'élève ne sente pas cette différence. En tout cas, elle n'est pas accentuée par le travail de l'enseignante spécialisée.

Cette dernière adapte également ses leçons en fonction du nombre d'élèves. Contrairement à ce que nous pensions, il est tout à fait possible qu'elle travaille avec un groupe d'élèves, tandis que l'enseignante s'occupe de l'autre partie de la classe. Elle nous a expliqué que cela dépendait des enseignantes ou du travail qu'il y avait à faire. Finalement, la présence de l'enseignante spécialisée profite à toute la classe et peut aider d'autres élèves sans oublier que sa priorité est bien sûr l'élève atteint de surdité.

Elle cite également qu' *« elle essaie de faire passer beaucoup d'informations par le visuel. »*. Les enseignantes et les logopédistes avaient déjà cité cet élément. Pour elle, cela a une influence positive sur les apprentissages de l'élève. . Tagger(1994) dans le livre *La communication avec un jeune sourd*, tient le même discours que les personnes que nous avons interrogées *« L'enseignement au jeune sourd doit être visuel. Toute situation de transmission d'informations basée sur l'audition doit être aménagée pour les*

élèves.» (p.25). Nous pensons que, non seulement, c'est bénéfique pour l'élève atteint de surdité, mais c'est également un avantage pour tous les autres élèves de la classe, puisque certains élèves sont plutôt auditifs, alors que d'autres apprennent mieux s'ils ont des supports visuels. Cela consiste donc à améliorer, de manière générale, les apprentissages des élèves. Le Capitaine (2006) est du même avis et pense qu'il s'agit d'un élément facile à mettre en place et bénéfique pour tous : « Que l'on pense à des choses aussi simples que de visualiser le message ou la consigne, à la reformulation plutôt que la répétition, à la différenciation, etc..., autant de dispositifs qui bien souvent contribuent à une facilitation des apprentissages, aussi pour ceux qui entendent. » (p.3)

Jusqu'à maintenant, nous avons vu que l'enseignante spécialisées pouvait travailler seule avec les élèves ou prendre un groupe. Ce n'est pas le cas pour toutes les personnes que nous avons rencontrées.

En effet, la codeuse LPC se concentre uniquement sur l'élève atteint de surdité. Contrairement à l'enseignante spécialisée qui travaille donc parfois avec des groupes d'élèves, la codeuse LPC ne pratique pas cela. De plus, elle n'intervient pas au niveau pédagogique. Nous voulions savoir quel était son rôle dans l'intégration de l'élève, car nous ne savions pas ce qu'elle faisait concrètement avec l'élève et comment elle travaillait avec lui. Cela nous a surpris qu'elle n'intervienne jamais au niveau pédagogique. Nous savions que son rôle principal était la communication mais nous pensions qu'elle pouvait parfois donner des indications pédagogiques. Son rôle est donc beaucoup plus subtil et réside uniquement dans l'axe de la communication. Elle répète, réexplique, reformule avec d'autres mots ce que dit l'enseignante. Si l'élève n'a toujours pas compris ce qu'il devait faire, à ce moment-là, la codeuse se réfère à l'enseignante. Au niveau de la communication, elle utilise parfois d'autres moyens, tels que les gestes, les mimes. C'est un élément qui peut beaucoup aider l'enfant atteint de surdité, comme le cite Nicole Tagger (1994) : « Pour l'enfant sourd, la micro-gestualité joue un rôle fondamental dans la communication ; rappelons que de la parole de son interlocuteur, il ne perçoit que le mouvement des lèvres, l'image labiale et les expressions du visage. » (p.12). Même si nous sommes totalement d'accord avec le fait que la micro-gestualité est un élément très positif qui peut beaucoup aider l'enfant, il ne perçoit pas uniquement les éléments cités par Tagger. Etant donné qu'ils sont dorénavant très bien appareillés, l'enfant arrive à entendre des sons. Les gestes sont surtout utiles lorsqu'il faut expliquer des expressions.

Les logopédistes, quant à elles, ont des manières différentes de travailler. La logopédiste no 1 ne différencie pas sa méthode travail par rapport aux autres enfants qu'elle suit. La seconde logopédiste donne beaucoup plus de détails mais précise que les séances sont très différentes les unes des autres : « *L'idée est de partir de ce que l'enfant maîtrise pour lui donner confiance et d'y intégrer un à un les éléments plus difficiles à acquérir* ». Elle procède donc par étapes. Elle souligne notamment que son travail s'adapte au rythme et aux notions scolaires toujours plus complexes. Cela signifie donc qu'elle adapte son travail également en fonction de la pression scolaire. C'est un élément qui nous a surprises, car nous ne pensions pas qu'elle tenait compte de cela, mais qu'elle travaillait surtout sur la parole et la manière de s'exprimer. Il en va de même pour le vocabulaire qu'elle travaille régulièrement avec l'enfant. Nous nous sommes donc rendu compte qu'elle s'appuyait énormément sur ce qui était demandé et travaillé à l'école.

Cette question nous a permis de constater que les méthodes de travail et les manières de procéder sont différentes d'une personne à une autre. La raison principale est que les objectifs de chaque spécialiste est différente. L'enseignante spécialisée se base sur les apprentissages. La codeuse travaille uniquement la communication, tandis que les logopédistes travaillent sur divers éléments.

#### **4.5.7 Les adaptations**

Lorsque nous avons choisi ce thème pour notre travail de Bachelor, une de nos interrogations étaient liées aux adaptations. Pour nous, il n'était pas clair que les élèves atteints de surdit e suivaient le m eme programme que les autres enfants. Lorena, lors de son stage de rentr ee en deuxi eme ann ee d' etude ça la HEP, a eu l'opportunit e de travailler dans une classe o u un enfant atteint de surdit e  etait int egr e. Elle a alors pu remarquer que l' el eve en question suivait tr es bien en classe et qu'il avait exactement le m eme programme que les autres  el eves. Cependant, nous n' etions pas certaines que ce proc ede se d eroule avec les autres enfants sourds int egr es. C'est pourquoi, il nous a paru judicieux de poser cette question aux diff erentes enseignantes interrog ees ainsi qu'ça l'enseignante sp ecialis ee.

L'enseignante sp ecialis ee nous donne son avis par rapport aux adaptations  a effectuer : « *Je r efl echis  egalement aux objectifs et au fait de diminuer les exigences dans certains domaines. Il s'agit donc d'adapter le programme de mani ere  a ce que l' el eve puisse  evoluer et rester int egr e avec les autres* ». Ici, l'enseignante sp ecialis ee insiste sur ces adaptations, afin que l'enfant puisse rester avec ses camarades de classe. En effet, il est important qu'il puisse se

sentir bien dans la classe tout en progressant avec les autres. C'est pourquoi, il faut parfois revoir les exigences du PER à la baisse. Puisque si les objectifs sont trop élevés pour l'élève, il pourrait perdre sa motivation et avoir le sentiment qu'il n'y arrivera pas. Il s'agit d'être réaliste et de ne pas submerger l'enfant de travail. Nous pensons que si certains enfants se sentent accaparés par le travail, ils pourraient se braquer et se mettre à l'écart des autres enfants. Ceci provoquerait un mal-être pour l'enfant et celui-ci ne se sentirait alors pas intégré dans le groupe classe.

En interrogeant les enseignantes, cinq de celles-ci insistent sur le fait qu'il est primordial que la classe soit calme et que les élèves ne crient pas. C'est un élément sur lequel insiste également Tagger(1994) en écrivant que la classe idéale doit être calme et peu sonore afin que l'élève malentendant puisse se concentrer sur le cours. C'est une remarque qui nous a étonnées venant des enseignantes du cycle 1 (surtout 1-2H). En effet, les deux enseignantes ont rapporté que les élèves avaient appris à parler doucement. Nous avons eu confirmation de ce fait lorsque nous sommes allées dans la classe de l'enseignante no 3. Nous avons également vu que les élèves se plaçaient en face de l'élève atteint de surdité lorsqu'ils voulaient lui parler. C'est un point que plusieurs enseignantes ont relevé lors des entretiens. C'est pourquoi, nous pouvons affirmer que ces adaptations sont importantes autant pour l'élève atteint de surdité que pour les autres élèves de la classe. Ceux-ci se responsabilisent et participent pleinement à l'intégration de l'élève touché par ce handicap sensoriel qu'est la surdité.

Par rapport aux adaptations ou aux différents gestes utiles à mettre en place, deux enseignantes notent l'importance de la place qu'a l'élève sourd dans la classe. *« Je fais attention à mettre les bancs de façon à ce que tous les élèves se voient. » « Il faut faire attention à la place qu'il occupe ».*

La question de la place de l'élève dans la classe est une préoccupation auxquelles toutes les enseignantes sont confrontées. Dans la littérature, une des principales adaptations est justement la place de l'élève. Tagger (1994) déclare : *« La place idéale est : ni trop près, ni trop loin, ni trop isolée : celle d'où l'on peut tout voir. C'est-à-dire au deuxième rang entre deux camarades et dos à la lumière. »* (p.24) Lors de nos observations, il est vrai que les enfants touchés par ce handicap ne se mettent pas face à la fenêtre s'il y a du soleil. La raison est simple, ils seraient éblouis, dérangés par le soleil et ne pourraient pas voir les lèvres de l'enseignant ou du camarade qui aurait pris la parole. C'est pourquoi, grâce à la littérature, à nos observations et aux différents entretiens, nous avons pris conscience de l'importance de cette place pour l'élève. Ce sont de précieux conseils qui aident l'enfant et qui lui permettent , encore une fois, de s'intégrer plus facilement.

En posant la question de la place de l'élève dans la classe, la majorité des enseignantes nous ont répondu qu'elles n'avaient pas de grandes adaptations à mettre en place.

Ce qui nous a surprises est que seule l'enseignante no5 a abordé le sujet des objectifs scolaires. Elle nous a confié la chose suivante : *« Il fallait parfois adapter la quantité de travail et les objectifs en écriture pour l'élève »*.

Donc, contrairement à toutes les autres, l'enseignante no 5 a dû elle-même parfois adapter le travail et les objectifs. Nous tenons à préciser que l'élève, en plus de sa surdité, souffrait de problèmes de concentration et de motricité fine. A ce sujet, l'enseignante spécialisée, a également relevé cet aspect : *« Si l'enfant ne souffre que de surdité, on sait exactement ce qu'il faut mettre en place. En revanche, si l'élève a d'autres difficultés, alors les obstacles sont multipliés et il est plus difficile de mettre des choses en place. »*

C'est pourquoi, il est important que ces enfants soient encadrés et que chacun soit attentif à ces différents points. Tout ceci est aménagé dans le but de les aider non seulement dans leur intégration scolaire, dans leurs apprentissages et dans leur intégration sociale. De notre côté, nous pouvons certifier, par nos lectures et nos observations, que tous ces facteurs sont à prendre en compte. Lors de notre matinée d'observation, nous avons pu remarquer que ces adaptations étaient très importantes pour l'enfant atteint de surdité. Nous avons pu constater que lorsqu'un élève oublie de se mettre en face de l'élève atteint de surdité ou qu'il parle en courant, l'enfant sourd ne va pas comprendre et se sentira perdu. Il va alors cesser de communiquer avec le camarade en question et chercher quelqu'un d'autre.

L'élément qui nous a le plus frappées concerne les adaptations au niveau de l'enseignement. Au départ, nous étions convaincus que les enseignantes devaient adapter leurs manières d'enseigner et faire des différenciations en proposant des fiches, des exercices, des méthodes différentes. A notre étonnement, durant les entretiens, aucune enseignante n'a mentionné qu'elle adaptait son enseignement. Ce que nous avons constaté n'est certainement pas une généralité puisque nous n'avons pas interrogé tous les enseignants intégrant un enfant atteint de surdité. Il s'agit d'un fait qui nous a été rapporté par l'ensemble des enseignants interrogés.

De plus, nous pensions que certains enfants auraient des difficultés scolaires liées à leur déficience auditive. Ceci a été démenti car toutes les enseignantes nous ont confié que leurs élèves n'avaient aucun retard au niveau scolaire. Au contraire, une institutrice nous a même appris que son élève avait de très bons résultats scolaires. S'il y a un problème au niveau de

l'enseignement, c'est l'enseignante spécialisée qui va s'en charger, reprendre la matière avec l'élève en l'amenant de manière différente, avec un autre matériel, etc.

## 5 La conclusion

### 5.1 Résultats en lien avec la question de recherche

Pour rappel, notre question de recherche était la suivante :

**« Comment un enseignant primaire inclut-il un élève sourd ou malentendant dans sa classe ? »**

Grâce aux divers entretiens effectués et aux personnes rencontrées, nous avons pu récolter des pistes concrètes qui nous permettent de répondre en partie à notre question de recherche. En effet, nous n'avons étudié qu'une petite partie du thème de l'intégration et nous sommes conscientes qu'il s'agit d'un sujet riche et complexe.

Nous avons au départ de notre travail formulé quatre hypothèses :

1. Il est possible que les enseignants soient favorables à l'intégration/inclusion mais que s'ils avaient le choix, ils préféreraient que ces élèves soient placés dans des classes spécialisées.
2. Nous pensons que le fait d'intégrer/inclure un élève atteint de surdité demande beaucoup de travail aux enseignants.
3. Il nous semble que la communication ne doit pas être évidente entre l'élève atteint de surdité, l'enseignante et le reste de la classe.
4. Nous pensons également qu'il y a une grande collaboration (séances, bilans, etc.) entre l'enseignant et les personnes qui travaillent autour de l'enfant.

En règle générale, les réponses à ces hypothèses ont été surprenantes et nous nous sommes rendu compte que nos représentations et nos a priori concernant l'intégration des élèves atteints de surdité sont, pour la majorité, fausses et hors de la réalité.

Aucune enseignante n'a prétendu être contre l'intégration. Certaines ont émis quelques conditions, telles que l'effectif de la classe réduit ou le type de handicap dont l'élève est atteint. Cela démontre qu'il y a quelques réticences vis-à-vis de l'intégration et que certaines ne se montreraient pas si favorables à l'intégration s'il s'agissait d'un élève atteint d'un autre handicap. Mais la majorité des enseignantes ont une réaction positive vis-à-vis de cette intégration, car, comme elles nous l'ont dit, les adaptations à mettre en place ne sont pas conséquentes. Les réponses qu'elles nous ont données étaient très positives et beaucoup nous ont dit qu'elles étaient rassurées et qu'elles reprendraient volontiers un élève en intégration.

Il est vrai que nous avons pris conscience, à travers les entretiens, que les adaptations se font surtout aux niveaux du visuel et de la gestion de classe, mais très peu au niveau de l'enseignement. Nous avons pu remarquer que cette partie est prise en charge par l'enseignante spécialisée. Celle-ci va modifier les éléments de manière à ce qu'ils soient compris et assimilés par l'élève. Cependant, l'enseignante adapte tout ce qui concerne la communication, que ce soit entre elle et l'élève ou le reste de la classe. Il s'agit surtout d'habitudes à prendre et de gestes à automatiser de manière à rendre la communication plus facile.

Concernant celle-ci, là encore, nous avons été surprises par les réponses données par les enseignantes. Elles affirment que la communication avec l'élève atteint de surdité n'est pas quelque chose de difficile mais qu'il s'agit de petites choses à mettre en place, au début de l'année scolaire. Elles ont surtout souligné l'importance du calme dans la classe, que ce soit pour la compréhension ou la fatigue de l'élève. Etant donné qu'il doit tout de même fournir plus d'efforts pour se concentrer et arriver à comprendre ce qui est dit, il est important que les autres élèves soient conscients que s'ils crient ou s'ils discutent entre eux, cela provoquera une g ne. Ces sons seront amplifiés (grâce aux appareils auditifs) et perturberont la compréhension de l'élève appareillé. Même si nous pensions que la communication serait beaucoup plus compliquée, nous sommes néanmoins, ravies d'apprendre que cela se passe très bien. Cela prouve notamment les progrès qui ont été faits, en particulier au niveau de l'implant cochléaire et les effets bénéfiques que cela a sur l'intégration, que ce soit sociale ou scolaire.

Concernant la collaboration, notre hypothèse a été vérifiée. Nous avons vraiment eu le sentiment que les personnes travaillaient ensemble, avec de mêmes objectifs et en s'entraidant. Leur but premier est le bien-être de l'élève sourd dans l'évolution de ses apprentissages. Les séances en réseau appuient davantage notre hypothèse car elles permettent à l'élève de sentir une réelle cohérence entre les personnes qui l'entourent. De plus, elles permettent de faire des adaptations si l'élève en a besoin, de mettre d'autres choses en place, de faire le point, de rassembler les observations que chacun a pu faire. La présence des parents est également indispensable et très bénéfique car ce sont eux qui passent le plus de temps avec l'enfant. Ils peuvent faire part de ce qu'ils remarquent à la maison, des progrès qu'ils constatent. Nous rappelons que ce sont eux qui prennent les décisions finales et qui donnent leur accord aux propositions faites par les diverses personnes présentes aux séances.

Tous ces entretiens nous ont permis de constater que les choses évoluent positivement, au niveau de l'intégration, même s'il reste encore des choses à améliorer et à mettre en place. Cependant, le fait d'avoir rencontré des personnes qui ont fait l'expérience de l'intégration et qui en font un bilan positif est très encourageant pour la suite et montre qu'avec une structure et des moyens adéquats, tout cela est possible.

## **5.2 Difficultés rencontrées**

Certaines difficultés se sont présentées lors de la réalisation de ce travail. La plus importante d'entre elles a été d'orienter notre travail en sélectionnant nos idées. En effet, au départ le thème était clair pour nous mais nous ne parvenions pas à nous canaliser dans une direction. Il est vrai que le thème que nous avons choisi est vaste et que nous ne pouvions pas tout explorer. C'est pourquoi, avant de débiter notre travail, nous avons pris du temps pour réfléchir et sélectionner les idées principales en ne nous perdant pas. Ces choix ont été possibles grâce aux différentes lectures, discussions, renseignements, etc. que nous avons entrepris.

Une fois ce travail effectué, il a alors été plus facile de chercher la littérature adéquate à notre sujet.

Lors de la rédaction du mémoire, certaines incompréhensions ont surgi. Il nous paraissait difficile pour certaines parties d'atteindre le nombre de mots indiqué dans le Guide. De plus, nous nous étions trop focalisées sur la thématique de la surdité dans notre problématique. Grâce aux entretiens avec notre directeur de mémoire, M. Humbert-Droz, nous avons pu prendre conscience des modifications à faire et nous nous sommes mises d'accord sur les modalités du Guide.

Une autre grande difficulté, a été de trouver des enseignants primaires volontaires et disponibles pour répondre à nos questions. Tout d'abord parce qu'il n'y a pas autant d'enfants atteints de surdité dans le canton du Jura, que nous le pensions. Ensuite, parce que les enseignants ne nous répondaient pas ou alors nous ont répondu ne pas pouvoir nous aider car ils n'avaient pas encore assez d'expérience dans le domaine. C'est pourquoi finalement, nous avons interrogé une enseignante du cycle secondaire ainsi que des enseignantes qui ont intégré des enfants atteints de surdité durant l'année scolaire 2012-2013, pour compléter nos données. C'est une difficulté à laquelle nous ne pensions pas être confrontées et qui nous a quelque peu déroutées, dans le sens où certains enseignants n'ont donné aucune suite à nos courriels. Nous pouvons tout à fait comprendre que certains instituteurs avaient d'autres engagements ou qu'ils n'avaient pas le temps de nous

recevoir. Nous aurions simplement souhaité une réponse de leur part. De plus, lors de la prise de contact, nous avons spécifié le fait que même si leur réponse était négative, ils devaient nous en informer, ceci dans le but de nous organiser au mieux.

Toutes ces difficultés nous ont obligées à réagir aux imprévus en cherchant d'autres solutions pour avancer. Même si certaines étapes ont été compliquées, réaliser ce mémoire nous a apporté beaucoup de choses positives, que nous pourrions réutiliser à l'avenir.

Nous avons choisi de faire notre travail de Bachelor ensemble parce que cette thématique nous intéressait toutes les deux pour des raisons différentes. Grâce aux expériences que nous avons vécues, nous avons pu compléter nos idées, nous informer, échanger et partager nos points de vue.

Le fait de travailler à deux peut avoir quelques inconvénients mais les nombreux avantages prennent rapidement le dessus. Le principal inconvénient se manifeste dans la forme du travail. Effectivement, notre travail doit contenir le double de mots que celui d'un étudiant qui aurait choisi de travailler seul. Donc il est vrai que lorsque nous avons reçu les consignes de travail où étaient inscrites les modalités, nous avons été surprises.

### **5.3 Apports et points positifs**

Nous nous sommes également aperçues que toutes les enseignantes parlaient d'intégration, alors qu'en réalité, il s'agit du phénomène de l'inclusion. Ce ne sont pas les écoles qui sont inclusives puisque cela n'existe qu'à Martigny et dans le canton du Tessin. Cependant, la manière de fonctionner de la classe où se trouve un enfant sourd ou malentendant, correspond totalement au mode inclusif. Puisque chacun d'entre eux fait partie de la classe à part entière et est présent à tous les cours. S'ils avaient été en intégration, ils ne seraient présents que quelques heures par semaine dans une classe régulière. Ce sont des enfants qui ont des besoins éducatifs, qui ont besoin d'adaptations, surtout au niveau de la communication. Les enseignantes sont donc très vigilantes à ce sujet et y prêtent beaucoup d'attention.

Par contre, le fait de travailler en duo a un très grand avantage au niveau de la motivation. Il est vrai que c'est un long travail qui se réalise sur plusieurs mois. Il arrive qu'à certains moments, une étudiante ressente une baisse de motivation. Dans ce cas, l'autre étudiante est là pour la soutenir et l'épauler

ce qui n'est pas possible en effectuant son travail individuellement. Pour nous, cela a été réellement une force de travailler à deux.

Un autre point positif et important à nos yeux est qu'en travaillant en duo, nous avons eu la possibilité de comparer, confronter nos opinions, de donner notre avis, de partager nos idées, ce qui nous permet de discuter ensemble. Ces discussions ont généralement été très fructueuses, puisque notre duettiste peut nous donner des informations auxquelles nous n'avions pas pensé. Cela nous permet de voir les choses sous un autre angle et d'avoir une plus grande ouverture d'esprit en élargissant notre champ de vision. De plus, nous avons toutes deux des approches différentes de la surdité, ce qui a été un réel enrichissement car nous avons partagé nos des points de vue respectifs et ce fut très intéressant d'écouter ce que l'autre personne pensait.

Du point de vue professionnel, ce travail nous a donné une multitude d'informations que nous ignorions auparavant. Dans quelques mois, nous serons diplômées et sur le terrain. C'est pourquoi, le fait d'avoir étudié et approfondi le thème de l'intégration d'un enfant atteint de surdité, nous aidera tout au long de notre parcours professionnel. Car si un jour, effectivement nous sommes appelées à intégrer un enfant souffrant de ce handicap dans notre classe ou encore dans l'école ou nous serons employées, nous aurons déjà quelques pistes d'action. Mais nous gardons évidemment en tête que notre travail ne représente qu'une petite partie de ce qu'est l'intégration et les variations que cela engendre selon le degré de handicap.

Ce fut également très intéressant de nous renseigner sur les moyens mis en place dans le canton du Jura. Pour un enseignant, il est primordial de connaître les lois et l'Ordonnance scolaires. Cela nous a donc permis d'aller consulter ces documents qui nous seront très utiles dans notre pratique professionnelle.

Le fait de réaliser des entretiens nous a également donné l'opportunité d'aller à la rencontre des enseignants, de créer des liens et d'observer différentes manières d'enseigner. Nous avons également pu découvrir des écoles, des classes avec des systèmes différents de ceux que l'on connaît. Certaines enseignantes ont pris le temps de nous faire découvrir la totalité de l'école et nous parlions souvent, avant de commencer l'entretien, de l'aménagement de la classe, de son organisation. Durant les rencontres, nous étions à l'aise car toutes les personnes ont été très accueillantes. Nous n'hésitions pas à poser d'autres questions, qui ne figuraient pas dans le guide d'entretien. A la fin de l'entretien, beaucoup d'enseignantes nous ont demandé où en était

notre travail, comment se déroulaient nos études. L'ambiance était chaleureuse et conviviale.

Interroger des personnes qui avaient un rapport plus étroit ou plus spécifique avec l'enseignement nous a évidemment permis de percevoir l'enseignement d'une autre manière. Rencontrer chacune de ces personnes a été un réel plaisir et nous avons beaucoup appris à travers chacune de ces rencontres.

#### **5.4 Si nous allions plus loin...**

Si nous devons aller plus loin et continuer ce travail, nous irions interroger d'autres enseignantes, afin d'obtenir plus de points de vue. Nous pensons cependant qu'il serait intéressant d'interroger des instituteurs qui ont accueilli un élève atteint de surdité il y a plusieurs années. En effet, nous avons remarqué qu'il y a une forte évolution chez les élèves atteints de surdité, notamment grâce à l'arrivée de l'implant cochléaire. Nous pensons que l'intégration de ces élèves était plus complexe il y a une quinzaine d'années et nous trouverions intéressant d'obtenir leur avis et les souvenirs qu'ils gardent de ces intégrations.

## Les références bibliographiques

### Ouvrages

- ✚ Beaussant, M. (2003). *La scolarité d'un enfant sourd*. Paris : L'Harmattan
- ✚ Bertrand, T. & Sagot, J. (2008). *Des aides techniques pour l'accessibilité à l'école*. Suresnes : Editions de l'INS HEA.
- ✚ Bonnet, M., Mangeret, T., Nowak, M. (2010). *Mathématiques et surdité. L'accueil des enfants sourds et malentendants en classe ordinaire ou spécialisée*. Lyon : CRDP de l'académie de Lyon.
- ✚ Brahier, A. (2012). *Accueillir les élèves, une rentrée réussie et positive*. Support de cours. Porrentruy.
- ✚ Brahier, A. (2013). *Autour de l'intégration des élèves en situation de handicap*. Support de cours. Porrentruy.
- ✚ Debru eres, C. & Vaney, L. (2002). *4 modèles de scolarisation*. Université de Genève.
- ✚ Deschamps, J.-P., Manciaux, M., Salbreux, Vetter et Zucman(1981). *L'enfant handicapé et l' cole*. Paris : Flammarion médecin-sciences.
- ✚ Doudin, P.-A. & Ramel, S. (2009). *Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en œuvre*. Neuchâtel : Conférence des directeurs des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin (CDHEP)
- ✚ Gillig, J.-M. (1999). *Intégrer l'enfant handicapé à l' cole*. Paris : DUNOD
- ✚ Le Capitaine, J.-Y. (2004). *Des enfants sourds à l' cole ordinaire*. Paris : L'Harmattan
- ✚ Le Capitaine, J.-Y. (2006). *L'intégration : une inclusion en trompe-l' cil*. Nantes : Institut public pour jeunes sourds et malentendants La Persagot re
- ✚ Louis, J.-M., & Ramond, F. (2006). *Scolariser l'élève handicapé*. Paris : Dunod.
- ✚ Parietti, C. (2011). *Exposé sur la surdité en lien avec la logopédie*.

- ✚ Perregaux, C. (1994). *Odysee, accueils et approches interculturelles*. Neuchâtel : Corome.
- ✚ Petignat, P (2013). *Support de cours*. Porrentruy.
- ✚ Ringler, M. (1998), *L'enfant différent*. Paris :Dunod.
- ✚ Ringler, M. (2000). *L'enfant déficient en 40 questions*. Paris : Dunod.
- ✚ Tagger, N. (1994). *La communication avec un jeune sourd. Petit manuel à l'usage des enseignants qui accueillent un élève à déficient auditif dans leur classe*. Lyon : ARCI, presses universitaires de Lyon.

### **Emissions – reportage**

- ✚ Emission Sept à Huit : <http://www.rts.ch/emissions/signes/4428488-a-l-ecole-avec-l-implant.html> [reportage visionné en juin et novembre 2013]
- ✚ Emission SIGNES : <http://www.rts.ch/emissions/signes/4428488-a-l-ecole-avec-l-implant.html> [reportage visionné en mai 2013]

### **Sites internet consultés**

- ✚ Association de parents d'enfants déficients auditifs dans le Jura : [www.ajpeda.ch](http://www.ajpeda.ch) [consulté en juin et août 2013]
- ✚ Association suisse de parents d'enfants déficients auditifs : [www.aspeda.ch](http://www.aspeda.ch) [consulté en septembre 2013]
- ✚ Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée <http://www.szh.ch/fr/Plateforme-dinformation-pour-la-pdagogie-spcialise-en-Suisse/Pdagogie-spcialise-scolaire/Intgration-scolaire/Antwort-2/page34012.aspx> [consulté en février 2014]