



HAL
open science

Les adaptations pédagogiques mises en place pour l'apprentissage de la lecture chez l'enfant déficient auditif

Audrey Hien

► **To cite this version:**

Audrey Hien. Les adaptations pédagogiques mises en place pour l'apprentissage de la lecture chez l'enfant déficient auditif. Education. 2013. dumas-00868420

HAL Id: dumas-00868420

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00868420v1>

Submitted on 1 Oct 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**MASTER SMEEF
SPECIALITE « PROFESSORAT DES
ECOLES »
DEUXIÈME ANNEE (M2)
ANNEE 2012/2013**

**Les adaptations pédagogiques mises en place pour
l'apprentissage de la lecture chez l'enfant déficient auditif**

**NOM ET PRENOM DE L'ETUDIANT : HIEN Audrey
SITE DE FORMATION : Villeneuve d'Ascq
SECTION : M2-2**

**NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : Desbiens Agnès
DISCIPLINE DE RECHERCHE : Elèves à besoins éducatifs particuliers**

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

Institut **U**niversitaire de **F**ormation des **M**aitres
Ecole interne de l'Université d'Artois

Sommaire

Introduction	P.3
I. La déficience auditive	P.4
- Données statistiques	P.5
- La correction auditive	P.6
- Les modes de communication	P.8
- Les dispositifs de scolarisation	P.10
II. Les adaptations pédagogiques liées à la déficience auditive	P.11
III. Les adaptations pédagogiques mises en place pour l'apprentissage de la lecture	P.13
IV. Les hypothèses opérationnalisables	P.16
V. La démarche d'investigation envisagée	P.17
VI. La démarche d'investigation réalisée	P.19
VII. Recueil de données	P.21
VIII. Analyse des données	P.30
Conclusion	P.33
Bibliographie et références web	P.34
Liste des abréviations	P.35
Annexes	P.36

Introduction :

Portant un réel intérêt pour la langue des signes Française et l'enseignement depuis mon enfance, j'ai naturellement orienté mon parcours universitaire vers une licence de Sciences du langage option *Langue des signes française* pour ensuite entrer en Master professorat des écoles afin de progresser vers mon projet professionnel qu'est l'enseignement spécialisé.

Cet intérêt pour la surdité m'a permis d'acquérir des connaissances dans le domaine et de me poser de nombreuses questions sur l'enseignement donné aux élèves déficients auditifs. Cela a défini mon projet de mémoire qui portera sur ***les adaptations pédagogiques mises en place pour l'apprentissage de la lecture chez l'enfant déficient auditif.***

J'ai porté mon attention sur ce sujet car la loi 2005-102 du 11 février 2005, pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », définit tout d'abord le handicap mais également propose trois grands principes : la compensation, l'accessibilité et la place centrale de la personne handicapée dans son projet de vie. De plus, avant 2005, la loi du 30 juin 1975 évoquait l'obligation scolaire pour les élèves handicapés. Avec cette nouvelle loi, les enfants doivent être scolarisés, mais ils peuvent l'être en milieu ordinaire et dans un établissement proche de leur domicile : « Dans ces domaines de compétences, l'Etat met en place les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants, adolescents ou adultes handicapés ». On parle alors d'inclusion qui peut être individuelle ou collective.

En observant ces changements institutionnels, je me suis alors demandé quelle était la situation sur le terrain. Tout enseignant peut se retrouver dans la situation d'avoir un élève déficient auditif inclus dans sa classe et il doit organiser, adapter ses apprentissages pour les besoins de chaque élève. Mais qu'en est il plus précisément pour l'enfant malentendant ? Je vais donc m'intéresser aux adaptations pédagogiques mises en place pour l'enfant déficient auditif mais plus particulièrement à celles pour la lecture, qui fait partie intégrante de notre communication.

Afin de pouvoir répondre à cette question, il faut pouvoir en éclairer certains points.

I. La déficience auditive

Tout d'abord, une déficience auditive est une insuffisance concernant l'ouïe. La question des termes à employer pour évoquer la surdité est assez complexe puisque de nombreuses appellations existent. Il est possible de parler de déficience auditive, de surdité, de malentendants, de sourds ou de « devenu sourd ». Je vais donc faire un point sur ces noms au fur et à mesure de l'explication. La déficience auditive est le terme le plus utilisé par les spécialistes. Elle peut être classée de différentes façons comme le montrent plusieurs auteurs (Virole, 2006 ; Lepot-Froment *et al.*, 1996 ; Beaussant, 2003)

Du point de vue clinique

Il existe deux types de déficience : La déficience auditive de transmission et celle de perception qui peuvent être dues à des pathologies acquises (des maladies, des virus...) ou des pathologies congénitales.

La déficience auditive de transmission touche l'oreille externe ou moyenne, le tympan ou la chaîne ossiculaire. Elle peut être réversible grâce à un appareillage ou à une intervention chirurgicale et ne touche pas la fonction neurologique.

La déficience auditive de perception touche, quant à elle, l'oreille interne et surtout les cellules sensorielles (ciliées) de la cochlée. Elle concerne principalement les déficiences sévères ou profondes. Cela intervient donc sur la fonction neurologique et est irréversible mais corrigable sous certaines conditions grâce à des appareillages ou à l'implant cochléaire, émetteur fixé derrière l'oreille sous la peau et qui permet la transmission entre la cochlée et le cerveau par des impulsions électriques.

Du point de vue audiométrique

Les déficiences auditives sont également classées par des mesures audiométriques. Beaussant (2003) explique d'ailleurs de façon claire cette classification dans son livre. Les tests permettent « la mesure de la plus petite différence d'intensité de son perceptible par l'oreille humaine » et ce, en décibel (dB). Ces tests permettent l'évaluation du niveau de déficience que l'on peut répertorier en quatre catégories :

- la surdité légère si la perte est de 20 à 40 dB
- la surdité moyenne si la perte est de 40 à 70 dB

- la surdité severe si la perte est de 70 à 90 dB
- la surdité profonde si la perte est de 90 dB à 120 dB
- la surdité totale si la perte est supérieure à 120 dB.

Comme le dit Virole (2006) dans son ouvrage, « nous utiliserons dans ce chapitre le terme de d ficiency auditive pour bien distinguer l'objet traité dans ce chapitre, à savoir les aspects psychophysiologiques de l'audition d ficiante ». Mais, actuellement, la distinction peut être faite entre la d ficiency auditive et la surdité. On parle de d ficiency ou de malentendance lorsqu'il s'agit d'une surdité légère et moyenne ou lorsque celle-ci s'est déclarée de façon postlinguistique. La surdité, quant à elle, concernerait la surdité severe ou profonde ou si celle-ci s'est déclarée avant la période linguistique voire prénatale. On parlera aussi des « Sourds » avec une majuscule « pour désigner les membres de la communauté linguistique, culturelle et sociale des personnes sourdes » ajoute Virole (2006).

Grâce à cette typologie, l'accent peut être mis sur le fait que la surdité se décline en de nombreux cas et qu'elle peut également être acquise à différentes périodes de la vie. Virole (2006) classe également la d ficiency auditive par période d'acquisition :

- « la d ficiency précoce » quand celle-ci est génétique ou liée à une pathologie embryonnaire ou fœtale.
- « la d ficiency pré linguistique » quand elle survient entre la naissance et l'acquisition du langage.
- « la d ficiency linguistique » lorsqu'elle apparaît en même temps que l'acquisition du langage.
- « la d ficiency postlinguistique » lorsqu'elle survient après. Les personnes entrant dans cette dernière catégorie sont d'ailleurs appelées les « devenus sourds ».

La question subsidiaire de la d ficiency auditive étant résolue, il est possible de s'intéresser à une autre thématique liée au sujet des adaptations pédagogiques à mettre en place en lecture, pour l'enfant déficient auditif.

Données statistiques

Certains repères statistiques peuvent être donnés mais ce, avec précaution. En effet, il n'existe que peu d'études portant sur la d ficiency auditive et les chiffres présentés ne sont pas toujours les mêmes. Je me baserai donc sur plusieurs sources et principalement sur

« Les enquêtes HID » (Handicap Insertion Dépendance) effectuées par l'INSEE entre 1998 et 2002, celle de 2008 ainsi que sur le « Rapport Gillot » de 1998 évoquant le droit des sourds mais également sur les publications des « Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche » (RERS) de l'Education Nationale datant de 2012.

Selon ces sources, entre quatre et cinq millions de personnes sont touchées par une déficience auditive soit 7 à 9 % de la population. Plus de 60 % de ces personnes ont plus de 60 ans. De plus, un enfant sur mille devient sourd et chaque année, 200 enfants naissent sourds avec, pour 95% d'entre eux, des parents entendants.

L'utilisation des moyens de communication tels que la *LSF*, la *LPC* ou encore la *communication orale* est difficile à analyser et les chiffres trouvés ne se basent que sur des estimations. Environ 150000 personnes déficientes auditives pratiqueraient la *Langue des Signes Française* sans compter les personnes entendants qui seraient à peu près au même nombre, d'après Benoît Virole.

Les éléments statistiques qui nous intéressent davantage portent sur la scolarisation des enfants déficients auditifs. Selon la publication des « Repères et références sur les enseignements, la formation et la recherche » paru en septembre 2012, 3994 enfants déficients auditifs sont scolarisés en milieu ordinaire, dans le premier degré, soit en classe ordinaire soit en CLIS. Sur ce chiffre, 3313 le sont en classe ordinaire soit près de 80% d'entre eux. En prenant en compte le second degré, 7459 enfants déficients auditifs sont inclus en milieu ordinaire contre 3019 en milieu spécialisé soit en totalité 10478 élèves. Ces élèves sourds ou malentendants représentent donc, à l'école primaire, environ 0,06% de la totalité des élèves en France (3994 / 6716300).

La correction auditive

Plusieurs types de corrections auditives sont possibles afin de pallier la surdité, ou du moins pour atténuer la perte sonore.

Il existe des prothèses auditives de trois formes principales : le contour d'oreille qui se place comme son nom l'indique autour du pavillon ou l'intra-auriculaire qui, lui, se place dans le pavillon. Un microphone capte tous les sons environnants et les envoie en les

modulant à l'écouteur afin que celui-ci fasse la transmission de ces ondes sonores dans le conduit auditif jusqu'au tympan.

Il existe également l'implant cochléaire¹ qui est surtout mis en place pour les déficients auditifs profonds et qui agit directement sur l'oreille interne puisqu'il est installé sur la cochlée. La cochlée fait le lien entre le monde extérieur et le cerveau. Elle transforme les ondes sonores en ondes électriques prêtes à être envoyées au cerveau par le nerf auditif. L'implant permettrait donc de pallier la défaillance de la cochlée et de transmettre les informations sensorielles aux aires cérébrales adéquates.

Un microphone, placé sur le contour d'oreille, capte les sons et les transmet à un microprocesseur aimanté qui les code et les envoie par le biais d'une antenne aux électrodes implantées dans la cochlée.

Cette implantation nécessite une opération chirurgicale afin de placer les électrodes ainsi que l'aimant qui permet de maintenir les parties internes et externes ensemble.

Un troisième type d'implant peut être utilisé mais n'est pas aussi connu ; Il s'agit de l'implant auditif à ancrage osseux². Il est composé d'une partie implantée ou percutanée en titane appelée plus communément la vis et un appareil auditif qui vient se clipper dessus. Le but du boîtier est de transformer un son capté par le microphone en vibrations. Cette vibration est envoyée à l'implant qui la transmet à son tour à l'os de la mastoïde. Cet appareil permet de transmettre le son à l'oreille interne via les vibrations sans avoir besoin du tympan ni des osselets. Cet implant est donc plus utilisé lors de malformations auriculaires.

Nécessitant une opération chirurgicale, il n'est proposé, avant cinq ans, que sous la forme d'un bandeau. Il permet de compenser chez les bébés, enfants et adultes, certaines surdités de transmission, les surdités mixtes (transmission + perception) et peut restaurer la binauralité (pseudo-stéréophonie) dans des cas de surdités neurosensorielles unilatérales.

Il facilite la compréhension dans le bruit et permet, posé sur l'oreille totalement sourde, de savoir d'où vient le son.

¹ Cf. Annexe n°1

² Cf. Annexe n°2

Les corrections auditives sont des moyens mécaniques et technologiques pour atténuer le handicap. Or, elles ne permettent pas de retrouver une audition « parfaite » ou du moins « normale ». Elles améliorent les capacités auditives restantes mais n'offrent pas toujours les changements radicaux attendus. Sur 20 ans d'expériences et de rééducation, un tiers des personnes appareillées a d'excellents résultats, un tiers en a des relativement corrects et le dernier tiers en possède des peu satisfaisants. De plus, la communauté sourde reproche aux spécialistes d'inciter les personnes concernées et leur famille à choisir ce type de correction surtout lorsqu'il s'agit d'enfants étant encore au stade pré-lingual. Pour eux, cela montre la volonté des médecins de vouloir « guérir » de la surdité comme étant une maladie et donc de se tourner davantage vers la *tradition oraliste* et non pas vers la *Langue des Signes Française*, qui pour cette communauté est une langue à part entière.

Les modes de communication

Plusieurs modes de communication existent pour les personnes sourdes ou malentendantes. Le choix appartient aux parents d'opter pour un mode de communication plutôt qu'un autre durant la scolarité de leur enfant malentendant. La Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) donne toutes les informations nécessaires pour que la famille puisse prendre une décision claire et juste pour l'enfant.

Tout d'abord, la *communication orale* peut être utilisée. Elle peut être *vocale* (Le Français oral) ou gestuelle, en *Langue des Signes Française*. Le Français oral repose sur l'audition ainsi que sur « la capacité à réaliser et à maîtriser les mouvements articulatoires et sur la maîtrise du Français » (SCEREN, 2009). Il peut s'appuyer sur de la lecture labiale qui consiste à reconnaître des éléments de la parole grâce à l'observation des mouvements labiaux, de la langue et des joues. Cette aide est assez compliquée puisque certains sons sont difficilement reconnaissables comme le [k] et d'autres se ressemblent comme le [p], le [b] et le [m] ou le [t], le [d] et le [n]. Cet appui est très fatigant et demande un grand effort de concentration. Il est surtout employé lors de la rééducation orthophonique.

Le *Langage Parlé Complété (LPC³)* est également une aide utilisée pour la compréhension du Français oral. Elle emploie la parole accompagnée d'un code utilisant des gestes non-significatifs près de la bouche afin de distinguer les sons qui se ressemblent. La compréhension est donc possible qu'avec la maîtrise du Français. L'intonation, les

³ Cf. annexe n°3

mimiques et les gestes sont donc très importants et cela nécessite également une grande concentration. Le LPC est efficace pour les enfants sourds sévères qui sont en cours d'acquisition des morphèmes syntaxiques. Il accroît la compréhension du langage oral et favorise la production du langage verbal.

La *communication orale* est très importante pour la tradition oraliste qui considère que, pour accéder à la société, toute personne déficiente auditive doit pouvoir comprendre et s'exprimer en Français oral. Les enfants sourds sont donc intégrés le plus possible et suivent une rééducation orthophonique. Cette conception de l'enseignement ne convient pas à tous les enfants déficients auditifs. Ils ne doivent pas avoir de troubles associés et doivent pouvoir assimiler un minimum les sons pour que cela soit utile. Ils doivent par ailleurs avoir reçu une éducation auditive ainsi qu'un environnement riche en échanges très tôt. Cette conception oraliste prend en compte la personne sourde comme étant handicapée avec quelque chose qui lui manquera toujours. (Virole, 2006)

La *Langue des Signes Française*⁴ repose, quant à elle, sur la vue, sur la capacité à réaliser des mouvements gestuels. Il ne s'agit pas de la transcription du Français en gestes : Le bimodalisme (*Français Signé*). Ce mode de communication est une langue visuo-gestuelle à part entière reconnue depuis quelques dizaines d'années seulement en France. Elle n'est pas universelle, chaque pays possède sa propre langue des signes qui varie aussi selon les régions en différents dialectes et qui possède sa propre syntaxe. Elle emploie des gestes et des expressions du visage qui la rendent très particulière, visuelle voire dérangeante dans notre société dans laquelle nous ne devons pas forcément montrer nos émotions.

Ce moyen de communication est utilisé par environ 150000 personnes déficientes auditives et presque autant de personnes entendant et, est reconnue depuis peu comme étant une Langue. Elle permet donc à tous ceux qui l'utilisent de posséder une même culture, que l'on appelle la culture sourde.

Cette culture se base sur une construction du monde différente en fonction de ce que les personnes sourdes et malentendantes perçoivent, avec leurs propres représentations.

Grâce à la lutte pour la reconnaissance de cette Langue, de nombreuses associations, écoles se sont développées. La culture sourde est en plein essor grâce au développement de nouvelles technologies et de l'interprétariat. En 2010, Le CAPES en Langue des Signes Française a d'ailleurs été créé.

⁴ Cf. Annexe n° 3

La *communication écrite* est également privilégiée dans notre société et elle reste une priorité à l'Ecole. Elle fait appel à la vue, à la maîtrise du code écrit et du Français. Elle fournit un support visuel nécessaire à la compréhension et reste une source d'informations fiable et stable.

La *communication totale*, quant à elle, fait appel à tous les moyens mis à disposition pour communiquer : la parole, les gestes, le dessin mais également le *Français Signé* ou bimodalisme. Elle ne peut être utilisée que de manière très ponctuelle car elle permet de pallier un problème de communication et de compréhension mais n'est pas un mode à privilégier puisqu'elle ne possède pas de grammaire, ni de forme particulière.

L'enseignement utilise de plus en plus le *bilinguisme* comme mode de communication. Il utilise un mélange de *LSF* pour la compréhension et la communication ainsi que du Français principalement écrit voire oral. Cette méthode d'enseignement fait ses preuves et permet aux élèves d'accéder au monde qui les entoure, à la société tout en pouvant communiquer facilement grâce à une langue qui ne nécessite pas une grande maîtrise du Français oral. Cela permet d'avoir « un pied dans chaque camp ».

En France, la loi⁵ définit de plus en plus les méthodes d'enseignement et de communications utilisées à l'école dans le cadre de la déficience auditive afin de permettre aux élèves de conserver leur choix dans le mode de communication et d'évoluer selon leurs besoins.

Les dispositifs de scolarisation

Selon le *projet personnalisé de scolarisation* (PPS) établi, un enfant malentendant ou sourd peut être accueilli selon différents dispositifs.

Il peut tout d'abord être scolarisé de façon individuelle dans un milieu ordinaire, entendant. Cette démarche n'empêche pas d'effectuer des regroupements ponctuels ainsi que des temps individualisés auprès de l'enseignant ou d'un enseignant spécialisé. L'enseignant adapte sa pédagogie pour inclure l'élève déficient auditif mais conserve les habitudes scolaires ordinaires pour ne pas retarder les autres élèves.

⁵ Cf. Annexe n° 4

La scolarisation peut également se faire de façon collective au sein d'une *Classe pour l'Inclusion Scolaire* (CLIS-2) pour l'enseignement primaire ou d'une *Unité Pédagogique d'Intégration* (UPI) pour l'enseignement secondaire. Les élèves sont regroupés dans une classe avec un effectif maximum de 12 élèves, dans un établissement non spécialisé et vont, selon leur PPS, sur certains temps scolaires dans une classe d'entendants. Ce dispositif permet de mettre en place des adaptations qui ne sont pas forcément faisables en classe ordinaire et qui sont nécessaires pour leurs besoins spécifiques. Il permet également aux élèves sourds de se côtoyer et donc de se créer une identité, de ne pas se sentir exclus. Cela donne également un espace de communication plus confortable et plus adapté à leurs besoins tout en les confrontant au monde entendant lors de l'inclusion.

La scolarisation se fait également au sein d'unités d'enseignements dans le secteur médico-social, dans des *établissements spécialisés*. Ce dispositif n'exclut pas des temps d'accueil dans une classe ordinaire. Il est surtout utilisé lorsque les dispositifs précédents ne peuvent être efficaces à cause de troubles associés ou de poly-handicaps.

Un dispositif bilingue peut également être mis en place et se présente sous différentes formes. *L'enseignant peut pratiquer la LSF lui-même avec du Français écrit. Il peut également co-enseigner avec un professeur sourd ou encore faire appel à un interprète (de fonction ou une personne pratiquant la LSF).*

II. Les adaptations pédagogiques liées à la déficience auditive

Selon le Dictionnaire Larousse 2008, une adaptation est « *le fait de s'adapter* », c'est-à-dire de se mettre en accord et de s'approprier à quelque chose. Ajouter le terme « pédagogique » à adaptation définit donc le fait d'adapter ses méthodes d'enseignement.

Accueillir un élève présentant un handicap, quel qu'il soit, demande des adaptations pédagogiques afin de « réduire la situation de handicap » (Bailleul et *al.*, 2009, 108). Le Bulletin Officiel n°13 du 1^{er} mars 2006 réaffirme cette idée en disant que « Tous les aménagements sont possibles dès lors qu'ils visent à compenser les difficultés scolaires liées au handicap. Ils doivent être consignés dans le *Projet Personnalisé de Scolarisation* (PPS) de l'élève concerné ».

Les adaptations se font tout au long de l'année et peuvent être déterminées par l'enseignant dans un projet individualisé avec l'aide de l'élève, de sa famille et/ou des professionnels

accompagnant l'enfant. Ce projet permet à l'enfant d'avoir ses propres objectifs à atteindre ainsi que des aménagements particuliers définis. Bailleul et *al.* (2009, 118) font d'ailleurs la typologie des adaptations pédagogiques des enseignants.

Il faut tout d'abord, ***aménager le cadre de travail***, c'est-à-dire, les conditions matérielles de travail comme l'organisation spatio-temporelle de la classe ainsi que les tâches ou les supports employés. Il faut également ***organiser des évaluations diagnostiques*** afin de répondre au mieux aux besoins de l'élève. *Les consignes peuvent être reformulées ou représentées à l'aide de pictogrammes* afin de faciliter la compréhension. L'enseignant doit faire de la ***pédagogie différenciée***. Il doit mettre en place des moyens propres à l'enfant, aménagés afin que ce dernier puisse compenser son handicap. Cela peut ***prendre en compte le temps*** qui lui est accordé dans certaines activités ou encore des supports lui permettant de contourner son handicap.

Le maître doit guider l'élève dans ses apprentissages, tenter de maintenir l'attention de ce dernier et de lui apporter une méthodologie à travers les enseignements. Les évaluations ne doivent pas « avoir moins d'exigence à l'égard de l'élève sourd en termes de connaissances et compétences attendues, mais plutôt de prendre la mesure des obstacles qu'il faut lever pour les évaluer justement et rigoureusement » selon le guide *Scolariser les élèves sourds ou malentendants*. Le point le plus important, à mon avis, est la valorisation de l'élève qui, par son handicap, a besoin d'un milieu sécurisant, dans lequel il a confiance afin de lui donner une base solide dans ses apprentissages.

Dans leur ouvrage, le SCEREN (2010) et Louis et *al.* (2006) donnent également des pistes d'aménagements possibles dans l'inclusion d'un jeune sourd.

Avant l'arrivée de l'élève, il faut présenter à la classe ce qu'est la surdité ou la malentendance afin d'ôter toute idée reçue qui pourrait nuire à l'inclusion.

Une fois l'enfant arrivé, il faut ***mettre en place des règles spécifiques*** afin qu'ils puissent se respecter eux-mêmes ainsi que leur travail.

Pour les apprentissages, il faut déjà placer l'élève à un endroit qui lui sera stratégique, afin qu'il puisse regarder ce qu'il se passe et en même temps, s'il est appareillé, qu'il puisse entendre clairement son professeur sans être gêné par d'autres bruits (deuxième rang). Il faut également ***favoriser tout ce qui est visuel*** (rétroprojecteur, télévision, images...) mais également ***maintenir ce contact entre l'élève et l'enseignant*** afin que ce dernier puisse capter toute son attention. Il peut, pour cela, être plus expressif, bien articuler ou encore développer son langage corporel. Un enfant sourd ou malentendant doit davantage se concentrer qu'un enfant entendant et maintenir cette attention est difficile. C'est pourquoi

il doit participer afin d'assimiler des connaissances et l'enseignant doit *mettre en place une pédagogie active qui favorise la manipulation et l'échange afin qu'il puisse construire ses propres apprentissages et les retenir grâce à sa mémoire visuelle et épisodique qui lui permet de faire le lien avec des expériences vécues antérieurement.*

Les adaptations pédagogiques s'établissent surtout sur la communication. Le but est de tout organiser pour que la communication soit possible que ce soit sur le plan spatial ou au niveau du rythme. En effet, le principal problème d'un enfant déficient auditif est qu'il n'accède pas comme tout le monde à la communication et qu'une fois celle-ci aménagée, le handicap est « amoindri » et l'enfant peut accéder davantage aux apprentissages.

Mettre en place des adaptations permettant à l'élève sourd de ne pas trop « subir » son handicap en classe n'est pas évident car il faut entièrement *repenser sa pédagogie.*

III. Les adaptations pédagogiques mises en place pour l'apprentissage de la lecture

Les programmes de l'Education Nationale de 2008 définissent l'apprentissage de la lecture en trois principales compétences, qui peuvent poser problème à l'élève sourd:

- savoir déchiffrer et reconnaître les significations des mots.
- savoir comprendre les textes qu'ils sont amenés à lire.
- savoir écrire seul des mots déjà connus, apprendre à rédiger de manière autonome un texte court.

L'importance du rôle de la structure phonologique n'est plus à prouver dans la lecture. Alors comment les enfants sourds, ne percevant pas ou très peu les sons et n'ayant pas ou peu de conscience phonologique font-ils afin d'accéder à la lecture ? Il leur est difficile d'allier un phonème avec sa graphie et pourtant, il s'agit là d'une étape importante dans l'acquisition de la Lecture. C'est pourquoi l'enseignant doit mettre en place des adaptations particulières. Dans la deuxième partie concernant la lecture, Dubuisson et *al.* (1998) font le point sur des enquêtes et des tests menés sur les lecteurs sourds bien que d'après eux, ces tests seraient inadaptés. Ils disent que « lire signifie se représenter mentalement un texte écrit avec plus ou moins de congruence entre le sens du texte et sa représentation ». Ils évoquent également l'idée suivante sur la lecture : « il est donc

habituellement postulé que les entendants doivent se représenter mentalement un mot sous sa forme orale pour avoir accès à sa signification » puisque travailler les mots oralement permet à la mémoire épisodique de transmettre un lexique à la mémoire à long terme qui pourra ainsi être réutilisé. Mais pour le *sourd*, cela doit être différent car *il ne peut s'appuyer sur cette phase orale pour retenir et réemployer du vocabulaire*. On peut alors se poser la question d'un transcodage particulier pour le lecteur sourd ainsi que de stratégies de déchiffrement. Selon Marschark, un auteur cité dans le livre de Dubuisson et *al.* (1998) « Les représentations mentales des mots décodés par les sourds semblent dériver d'une combinaison de lecture labiale, d'épellation manuelle, d'articulation et d'exposition à l'écrit » mais que séparément, ces méthodes sont inefficaces. Pour permettre la lecture, il faut que l'élève acquière des automatismes dans le traitement des informations. Toutes les connaissances qu'il aura au préalable sur le monde, les différentes formes d'écrits et sur la langue facilitera l'apprentissage de la lecture. De plus, avoir une langue communicationnelle déjà utilisée permet une meilleure représentation de l'écrit puisqu'il est possible d'en faire des inférences et d'expliquer ce dont il s'agit.

Pour les enfants sourds, le problème de base est l'assimilation de la combinatoire. Pour y remédier, l'enseignant peut mettre en place le *Langage Parlé Complété (LPC)* ou la *langue des signes Française* qui, selon Virole (2006), « a permis au XIX^{ème} siècle, l'apprentissage de la lecture sans passer par le langage parlé ». Il peut tout simplement mettre également en place *un code gestuel convenu avec l'élève afin de rapprocher un son à un geste*, comme il est expliqué par Louis et *al.* (2006, 182) pour les réponses pédagogiques liées à la lecture. Ce code disparaîtra une fois l'automatisme de la lecture enclenché.

Pour aider à l'apprentissage de la lecture, l'enseignant peut également utiliser des supports visuels rappelant des choses importantes ou faisant un résumé du texte en complément de ce dernier. L'échange doit être privilégié afin de donner diverses interprétations de la classe et d'inclure l'élève dans la recherche d'informations. *Une grille de lecture* reprenant des points importants ou des démarches méthodologiques apportant une aide, peut être distribuée ou construite avec l'enfant afin qu'il prenne des automatismes et qu'il soit actif dans son apprentissage, ce qui multipliera les inférences qu'il pourra réutiliser.

Le plus important pour l'enseignant est de s'assurer que l'élève comprend ce qu'il lit. En effet, Le déchiffrement étant un cap difficile à passer, certains élèves peuvent mettre plus de temps à acquérir cet automatisme et donc à en perdre du point de vue de la compréhension. *L'enseignant ne doit pas non plus stigmatiser l'élève sourd* en lui demandant à chaque fois

ce qu'il a compris ou non. L'élève risque de ne pas être à l'aise et de dire qu'il comprend alors que ce n'est pas le cas. Le maître peut donc demander à la classe entière de reformuler ou de répondre à certaines questions afin que l'élève puisse se raccrocher à cette explication pour comprendre ce qu'il ne percevait pas.

La langue écrite présente également des difficultés quant à la compréhension des éléments non-dits, aux inférences et cela peut poser énormément de problèmes aux élèves sourds. Il faut ainsi leur faire comprendre qu'autour du texte se trouve des éléments qui sont logiques mais non-dits. Naturellement, lorsque nous lisons un texte, nous nous faisons une représentation mentale de ce que nous sommes en train de lire et si dans un texte, nous voyons apparaître le mot « micro-onde », nous nous imaginons tout de suite que l'action se déroule dans la cuisine. Alors que pour un enfant sourd, cela ne se fait pas de cette façon. Il doit d'abord déchiffrer ce qu'il lit, première difficulté, puis il doit comprendre le fond du texte, deuxième difficulté, pour ensuite vérifier qu'il connaisse tout le vocabulaire, troisième difficulté et enfin se représenter la scène dans sa globalité alors que certains mots lui manquent.

Les adaptations concernant la lecture doivent dans un premier temps porter sur le déchiffrage et des outils, comme le Langage Parlé Complété, peuvent être un bon support. Ensuite, des adaptations sur la compréhension sont nécessaires. Ces adaptations sont surtout sur le plan communicationnel afin que l'enfant accède, grâce à l'échange au sens de ce qui est écrit.

La priorité, pour que l'enfant puisse accéder à la langue, est de lui permettre de construire au plus vite un langage, un vocabulaire riche et structuré en Français ou en LSF afin qu'il puisse se représenter le monde et ainsi organiser sa pensée.

Des supports adaptés comportant un grand nombre d'indices extratextuels comme les albums les bandes dessinées permettent d'entrer dans la lecture plus facilement. Ces choix pédagogiques reposent sur l'enseignant et sur sa connaissance des ses élèves.

Le guide « *Scolariser les élèves sourds ou malentendants* » donne des conseils pour travailler la lecture auprès de ce public à besoins éducatifs particuliers. Il peut être envisageable de séparer les élèves entendants et sourds pour certains enseignements de Français. De plus, la méthode de lecture utilisée peut être directe et analytique, sans passer par la grapho-phonologie selon le degré de surdité des élèves. Le système alphabétique s'acquiert donc par l'acculturation de l'élève à des textes écrits. Afin d'accéder aux sons, il est conseillé de partir des graphèmes et l'utilisation de la LSF ou du LPC utile afin de commenter ce qui est écrit et d'en faciliter la compréhension.

Beaucoup d'adaptations pédagogiques peuvent être mises en place afin d'accueillir un ou plusieurs élèves déficients auditifs en classe ordinaire et l'apprentissage de la lecture demande des adaptations supplémentaires rigoureuses. Dans les classes spécialisées, ces adaptations telles que l'utilisation d'un outil communicationnel ou de la LSF avec un travail orthophonique, sont mises en place mais qu'en est-il en classe ordinaire ?

Le problème principal qui se pose est donc de savoir quelles sont les adaptations que l'enseignant met en place pour l'apprentissage de la lecture chez l'enfant sourd et ce qui est efficace.

L'hypothèse générale que j'émet vis-à-vis de cette problématique est donc de **savoir si la simple connaissance des besoins suffit à modifier la pratique de l'enseignant**, ses représentations concernant les aides utiles à l'enfant déficient auditif et à **les rendre efficaces** dans l'apprentissage de la lecture.

IV. Hypothèses opérationnalisables

Deux hypothèses opérationnalisables émergent donc de l'hypothèse générale afin d'y répondre complètement. Dans un premier temps, *une information spécifique sur les besoins des élèves en situation de déficience auditive devrait aider l'enseignant de milieu ordinaire à affiner sa représentation du handicap auditif et des aides nécessaires*. Cela devrait également l'aider à adapter ses pratiques en conséquence.

Dans un second temps, *si l'enseignant parvient à mettre en place des aides à la lecture telles qu'une grille de relecture, des supports visuels adaptés ou encore un code gestuel, alors il devrait pouvoir aider l'élève inclus à développer des automatismes de lecture, à améliorer sa fluidité de lecture et sa compréhension*.

V. Démarche d'investigation envisagée

J'aurais aimé pouvoir comparer plusieurs situations avec des élèves inclus en milieu ordinaire n'ayant pas eu le même parcours : un n'ayant pas connu d'adaptations antérieures, un qui en bénéficiait et un venant d'une classe spécialisée.

Mais, la comparaison envisagée n'étant pas possible à cause du manque de terrains d'observation, j'ai donc décidé d'observer les adaptations pédagogiques mises en place pour la lecture dans une seule classe et si possible avec un élève n'ayant pas bénéficié auparavant dans son cursus d'aménagements particuliers.

Il m'a été proposé un terrain qui correspondait à mes attentes, c'est-à-dire un élève déficient auditif léger ou moyen qui bénéficiait ou non d'un appareillage puisqu'il n'était pas évident d'observer des élèves sourds sévères ou profonds, la majorité d'entre eux se trouvant en classe spécialisée.

La démarche d'investigation envisagée était la suivante. L'étude porterait sur un trimestre, au minimum, afin d'observer l'évolution des apprentissages grâce aux adaptations mises en place.

Dans un premier temps, il fallait que je puisse rencontrer l'enseignant assez rapidement, début janvier, afin de faire le point sur ses connaissances déjà acquises en lui donnant un premier questionnaire⁶ sur toutes les adaptations possibles liées à l'inclusion d'un élève handicapé et celles réellement utiles pour l'élève déficient auditif. Simultanément, j'aurais été observer durant deux ou trois demi-journées les pratiques de l'enseignant avec une grille d'observation⁷ reprenant les différents types de difficultés rencontrées par l'élève ainsi que les adaptations adéquates afin de faire le lien entre ses réponses au questionnaire et ce qu'il met réellement en place. Suite à mes observations, et si la situation s'y prêtait, j'aurais pu fournir moi-même l'information sur les adaptations possibles pour ce handicap, à l'enseignant voire à l'équipe pédagogique lors d'un conseil pédagogique ou d'une réunion de cycle. Cela aurait pu leur apporter des pistes dans le cadre d'une inclusion future. Suite à l'information, j'aurais redonné le questionnaire à l'enseignant mais ce, en ayant laissé du temps, environ un mois, entre l'information et le deuxième questionnaire afin qu'il puisse réfléchir et mettre en place les aménagements nécessaires. De plus, j'aurais pu modifier le questionnaire pour la deuxième fois puisque l'information donnée à

⁶ Cf. voir Annexe n°5

⁷ Cf. voir Annexe n°6

l'enseignant le rendra sans doute inapproprié bien que du temps soit passé entre les deux interventions. J'aurais également observé de nouveau ses pratiques pédagogiques durant deux ou trois demi-journées avec la même grille d'observation. Nous pourrions ainsi faire le point sur l'évolution de ses représentations et de ses pratiques vis-à-vis des adaptations liées à la déficience auditive.

A peu près en même temps que l'étude des représentations de l'enseignant et de ses pratiques, il aurait fallu observer si l'adaptation des pratiques permettait à l'élève déficient auditif d'acquérir des automatismes de lecture, d'améliorer sa compréhension et sa fluidité de lecture. Pour cela, il aurait fallu voir le projet individualisé de l'enfant s'il y en a un, ou le projet personnalisé de scolarisation afin de voir ce qui a été mis en place pour l'aider dans l'apprentissage de la lecture. L'étude de l'aide apportée par les adaptations devait se faire sur du plus ou moins long terme afin de montrer l'évolution de l'enfant. Durant les demi-journées où je serais allé dans la classe, j'aurais consacré également un temps à l'observation de l'élève et de son comportement vis-à-vis d'adaptations particulières ou du moins pour voir comment il évolue dans la classe. J'aurais pu mettre en place une grille d'observation que j'utiliserais, avant et après la mise en place d'adaptations si celles-ci manquent. Il aurait donc fallu que j'aie observé cela en même temps que les représentations de l'enseignant mais pour étudier l'évolution de la lecture, cela aurait pris plus de temps après la mise en place des adaptations car l'enfant aurait dû se familiariser avec ces nouvelles pratiques. Je serais donc allé observer plusieurs fois avec la grille d'observation quelles adaptations sont mises en place, quelle est la réaction de l'enfant vis-à-vis d'elles et ce qui avait évolué depuis la fois précédente. Si les parents ainsi que l'enseignant me le permettaient, j'aurais également pu mettre en place un test de lecture qui me permettrait d'évaluer à différentes périodes les capacités de l'enfant en compréhension et en fluidité ainsi que d'observer les automatismes qu'il prend. Le test serait basé sur un niveau de lecture qui aurait été défini avec l'enseignant qui connaît le niveau de lecture de sa classe ainsi que celui de l'élève déficient auditif. Je me serais basé par la suite sur des textes différents mais d'un même niveau de lecture et des questions différentes afin de voir l'évolution de l'enfant. J'aurais enfin analysé les données en comparant les réponses de l'enseignant avant et après l'information fournie ainsi que les résultats des élèves tout au long de mon observation. Cela m'aurait donc permis de voir s'il y a corrélation entre l'adaptation des pratiques pédagogiques de l'enseignant, les connaissances des besoins des élèves ayant cette déficience et l'amélioration de l'apprentissage de la lecture.

VI. Démarche réalisée

La démarche que j'avais envisagée pour mener mes observations n'a pu se faire comme il est annoncé dans la partie précédente. J'ai dû adapter ma démarche d'investigation à la situation qui se présentait et j'ai réorienté mes observations vers une comparaison de deux types de scolarisation grâce à un second terrain d'observation.

Le premier lieu d'enquête se trouve à Carvin, dans une classe de CE1 dans laquelle est inclus individuellement un élève déficient auditif moyen. Je devais y aller six fois et suite au peu d'informations récoltées ainsi qu'à un problème personnel, je n'y suis allée que quatre fois. De plus, la plupart des visites ont eu lieu le matin et l'élève, que je nommerai élève A, arrivait à neuf heures suite à sa séance d'orthophonie.

En effet, lors de la première visite, l'enseignante m'a expliqué que mis à part sa surdité, l'élève A ne voulait plus travailler n'y aller à l'école puisqu'il n'aimait pas cela. Elle m'a également dit que je ne pourrais pas observer tout ce que je voulais à cause de son comportement et qu'il valait mieux que je recherche un autre terrain d'observation pour étayer mon mémoire. J'ai tout de même observé les pratiques en classe à l'aide de la grille d'observation, lors de la deuxième et troisième visite, ainsi que d'une prise de note afin de pouvoir obtenir des premiers éléments sur le sujet.

Je lui ai donné le questionnaire à remplir lors de ma deuxième visite, durant laquelle j'ai également appris qu'elle avait déjà reçu une information d'une enseignante du SSEFIS concernant la surdité ainsi que sur les adaptations à mettre en place en classe ordinaire pour accueillir un élève déficient auditif. Le questionnaire était surtout préparé dans le cadre d'une inclusion en classe ordinaire avec un enseignant qui ne connaissait pas ou peu les adaptations nécessaires dans le cadre d'une surdité. Or, ayant déjà des connaissances sur le sujet, je n'ai pu ni lui fournir une information, qui me semblait dénuée de sens ici, et je n'ai également pas pu redonner mon questionnaire une deuxième fois puisque cela dépendait de l'information donnée.

Il avait été convenu que j'observerai la lecture chez cet enfant lors de séances avec l'enseignante spécialisée mais cela n'a pu se faire puisque celle-ci était absente aux moments voulus. Mais, lors de la deuxième visite, les enseignants ont eu une réunion avec l'inspectrice et l'enseignante a laissé sa classe à une assistante d'éducation. Les élèves travaillaient en autonomie sur des fiches en mathématiques et français, j'en ai donc profité

pour rester auprès de l'élève A et de travailler avec lui sur ses feuilles et ainsi voir son niveau de lecture et de compréhension à partir d'exercices simples.

La troisième visite, quant à elle, a surtout été consacrée à de l'observation des pratiques avec la grille d'observation.

Puisque mon enquête n'avancait plus et que je n'observais rien de plus, l'enseignante m'a de nouveau conseillé de chercher autre chose pour voir et comparer avec d'autres inclusions.

Ma directrice de mémoire m'a alors proposé un autre terrain d'observation qui a réorienté mon observation : *une CLIS – 2 avec 6 élèves*. Cette classe se trouve à Liévin au sein de l'établissement Jean Macé avec un service d'éducation spécialisée et de soins à domicile (SESSAD). Cette classe n'entrait pas dans le cadre de l'inclusion individuelle mais cela m'a permis de donner une autre optique à mes recherches, de faire la comparaison entre l'inclusion individuelle et collective et de voir les dispositifs mis en place ainsi que leurs effets sur les élèves.

Ces derniers sont tous dans une scolarisation privilégiant le mode de communication orale. L'enseignante utilise cependant la Langue des Signes en tant que support langagier avec les enfants, les parents étant d'accord pour fonctionner de la sorte.

Je suis allée dans cette classe deux demi-journées durant lesquelles l'enseignante a mis en place beaucoup de lecture afin que je puisse observer au maximum les pratiques.

Durant les deux visites, j'ai observé à l'aide de la même grille d'observation que pour l'inclusion individuelle. L'enseignante a répondu au questionnaire lors de la deuxième journée, bien que le questionnaire ne soit pas approprié à la situation. En effet, elle avait effectué la formation CAPA-SH ainsi qu'une formation en *Langage Parlé Complété* et suivait actuellement des stages en *Langue des Signes*. J'ai donc pensé qu'il était inutile voire inapproprié de lui fournir une information concernant les adaptations à mettre en place. Ayant vu deux types de scolarisations différentes durant mon enquête, sa participation au questionnaire me permet de faire la comparaison entre les représentations, les idées de ces deux enseignantes et voir quelle sont les différences entre les deux classes. Pour attester du niveau de lecture des élèves, je n'ai pas fait de tests à proprement parler, j'ai pu observer plusieurs séances de lecture-compréhension et aider les élèves moi-même lors de blocages. Le temps en CLIS est compté et les emplois du temps sont très organisés donc il était difficile de dégager un créneau pour mener ces tests.

Dans la démarche que j'envisageais, j'évoquais également une grille d'observation que je mettrais en place pour observer le comportement de l'élève afin de voir si les représentations de l'enseignant ainsi que ses pratiques pouvaient se répercuter sur l'élève. J'ai plutôt décidé de prendre des notes, dans un premier temps pour faciliter mon observation et ne pas avoir à jongler entre les grilles d'observations et dans un second temps car l'observation sur le second lieu ne se basait pas que sur un élève seulement et il m'aurait fallu plus de temps et de grilles à raison d'une par élève et par journée d'enquête. En effet, je ne pouvais pas tout observer à chaque visite et j'ai donc cherché à faire au mieux pour observer le maximum de choses.

VII. Recueil des données⁸

Dans un premier temps, je parlerai des données recueillies sur les adaptations mises en place pour l'apprentissage de la lecture pour l'élève A dans la classe de Carvin, puis j'évoquerai ce qui a été observé dans la CLIS de Liévin pour enfin analyser et comparer le tout dans une troisième partie.

Tout d'abord, sur le plant contextuel, l'élève A, de la classe de CE1 de Carvin, est appareillé aux deux oreilles. Sa surdité a été déclarée tardivement et s'amplifie. L'utilisation de la langue des signes est peut être envisageable et la situation de cet élève doit être de nouveau étudiée pour lui permettre de s'épanouir au mieux dans les apprentissages.

Le questionnaire que j'ai donné à l'enseignante supposait que celle-ci n'avait pas eu d'informations concernant la surdité. Or cela n'était pas le cas. Dans le cadre de l'inclusion de l'élève A, l'enseignante a répondu que cela dépendait à la question sur la nécessité d'adaptations particulière dans le cadre de l'inclusion d'un enfant appareillé.

Pour les adaptations spécifiques à cocher dans la dernière question, elle a retenu :

(Les éléments en italique sont des éléments de réponses ajoutées à côté des adaptations)

-Mettre au premier rang. *Deuxième rang*

⁸ Cf. Annexes n° 7-8-9-10-11-12

- travailler en groupes
- réduire le nombre d'exercices
- adapter les exigences pédagogiques. *Vocabulaire pauvre*
- laisser la classe fonctionner le plus normalement possible
- utiliser des supports adaptés.

Elle a également noté à côté de « ralentir le débit de parole » qui n'est pas coché : « difficile en classe complète ».

Lors de ma première visite, j'ai surtout observé le comportement de l'élève A. Il se déconcentre facilement et dessine beaucoup au lieu de suivre les activités. Il n'écoute pas vraiment ce que l'enseignante dit. Sa parole est tout à fait compréhensible.

Lors de ma deuxième visite, j'ai pu observer qu'il avait des difficultés de lecture et surtout pour déchiffrer les mots. D'après l'enseignante, le fait que sa surdité soit déclarée tardivement, il n'a pas été pris en charge assez rapidement et a ainsi accumuler du retard.

L'enseignante fit une activité sur le son [e]. Elle proposa une liste de mot affichée au tableau grâce au rétroprojecteur et donna à chaque élève une ou plusieurs étiquettes avec des mots de natures différentes. Les élèves devaient aller placer leur étiquette sur le tableau en dessous du mot qui ressemblait le plus au leur. Ils se sont tous levés en même temps

Durant cette activité, l'élève A bouge beaucoup et bavarde. Lorsque l'enseignante l'interroge, il dit qu'il ne sait pas donc l'enseignante l'encourage et l'aide à comprendre son étiquette.

A côté de ça, il fait un lien entre deux mots qui n'était pas demandé : [lier] / [ter]. L'enseignante le laisse s'exprimer et lui demande de montrer au tableau les deux mots concernés. L'élève A a ainsi été valorisé par son essai.

La récitation de la poésie se fait de manière plus ou moins aisée ; La diction est plus lente et plus coupée entre chaque phrase. Il ne cherche pas le regard de l'enseignante ou des autres élèves et fait des gestes durant la récitation. Il a cherché le regard de l'enseignante pour lui demander ce que signifiait le mot « rougit ». Ce mot a été défini grâce à des gestes de l'enseignante, son explication ainsi que celles d'autres élèves dont le vocabulaire est plus proche du sien.

Un autre exercice avait pour but de passer de l'écriture des nombres en chiffres à l'écriture en lettres, sur une ardoise. Cela posa beaucoup de problème à cet élève bien que l'affiche soit au tableau.

Durant cette deuxième visite, j'ai observé, grâce à la grille d'observation, le comportement de l'enseignante vis-à-vis de l'élève ainsi que les adaptations mises en place pour accueillir l'élève A dans sa classe.

Du point de vue *des adaptations matérielles*, des supports visuels sont utilisés comme le rétroprojecteur pour faciliter l'étude des mots lors de l'exercice ou encore des affichages en classe pour que l'élève garde une trace de ce qui a été vu précédemment. Il est en effet important de permettre à l'élève de faire le lien entre ces apprentissages et les précédents afin de favoriser l'apprentissage de nouvelles connaissances à partir de celles déjà acquises.

Un code couleur est employé pour les cahiers comme dans de nombreuses écoles afin de faciliter le repérage des outils à prendre et donc éviter de perdre un temps précieux pour les apprentissages.

Les adaptations spatio-temporelles concernent surtout le placement de l'élève et de l'enseignante. L'élève A se trouve au centre, au deuxième rang de la classe afin de lui permettre de bien voir au tableau. De plus, il doit mettre des lunettes n'ayant pas une bonne vue. Cette place lui permet également d'avoir une visibilité du groupe-classe entier mais ce, en regardant autour de lui et en se retournant. En effet, l'élève déficient auditif ne doit pas se trouver au premier rang car il a besoin d'avoir un repère visuel, un autre élève qui se retourne par exemple, pour comprendre que son attention doit se focaliser sur un élément qui se trouve derrière lui. Il peut être ainsi vite déconcentré par ce qui se passe autour de lui si les élèves qui sont devant se retournent pour des bêtises d'autres camarades ou pour des bavardages.

L'enseignante, quant à elle, se place principalement en face de lui, au bord de son rang afin d'être toujours visible lorsqu'elle s'adresse à la classe.

Un exemple montre bien la différence lorsqu'elle se place autre part. Elle demanda à la classe de prendre chacun leur ardoise alors qu'elle était au fond de la classe. L'élève A n'a pas réagi tout de suite et a regardé autour de lui au bout de quelques instants. Il n'a pas entendu la première demande de l'enseignante et lors de la deuxième, alors qu'elle se trouvait toujours en retrait, il répondit avec un temps de retard qu'il avait entendu.

Mme R. met également en place *des adaptations pédagogiques*. Lors de la deuxième visite, je n'ai pu observer qu'une prise en charge de l'élève par l'enseignant. Elle l'aida à comprendre les consignes de ce qui était demandé et le guide dans ses activités.

Au niveau du *langage et de la communication*, elle s'adaptait beaucoup à l'élève A. Elle utilisait des gestes pour pointer, montrer ce qu'elle attendait. Elle accentuait son intonation et articulait clairement afin de se faire comprendre. De plus, son visage était expressif pour montrer à l'élève A si elle était contente ou non de ce qu'il était en train de faire et elle cherchait constamment à maintenir le contact visuel avec lui.

Elle adaptait également son comportement à cet élève et faisait preuve d'une grande patience. Elle l'encourageait et essayait de le faire participer au maximum et le guidait dès que possible dans les activités.

La troisième visite se déroula un lundi matin. L'élève A est arrivé plus tard suite à sa séance d'orthophonie. La classe avait commencé à travailler sur de la grammaire avec des mots à analyser et à relier entre eux pour former des groupes nominaux ou des phrases. L'élève A est arrivé durant cette activité et a rattrapé en cours de route en étant intégré dans l'activité par l'enseignante. Elle lui a donné une étiquette avec un mot et il devait se placer à côté d'un autre mot pour que cela ait du sens. La matinée se poursuivit par de la lecture d'un roman de jeunesse. Pour qu'il puisse rattraper le retard dans la lecture, l'enseignante interrogea des élèves afin de lire à haute voix le chapitre commencé. L'élève A n'écouta pas et s'occupait de ranger ses affaires. Il n'ouvra pas son livre jusqu'à ce que l'enseignante le lui demande. Il jouait avec ses pages de livres et tapait dessus.

Les élèves devaient lire un passage d'un roman, seuls en silence. Pour l'élève A, l'enseignante s'est placée à côté de lui et l'a fait lire à son rythme en pointant du doigt la ligne sur laquelle il était. Elle l'aidait lorsque le mot ou la phrase était compliqué. Par contre, elle ne le fit pas reformuler ce qu'il avait compris que ce soit à deux ou lors de la mise en commun.

Durant cette matinée, j'ai également pu constater avec l'enseignante que l'élève A possédait un vocabulaire pauvre, ce qui accroît la difficulté à se représenter ce qu'il lit ainsi que le monde qui l'entoure. Par exemple, il ne comprenait pas le mot « infirmière ».

Il continue à avoir un comportement non scolaire, il n'écoute pas, joue avec tout ce qu'il peut et remue beaucoup sur sa chaise. De plus, du fait de sa surdité, il émet des bruits ou parle fort ; Ce qui peut occasionner une gêne pour les autres élèves.

Durant cette troisième visite, j'ai également observé les pratiques et les adaptations mises en place grâce à la grille d'observation. J'ai pu en retirer les éléments suivants.

Au niveau des *adaptations matérielles*, l'enseignante a de nouveau utilisé le rétroprojecteur mais ce, avant son arrivée dans la classe. Cela lui a sans doute permis de voir grâce à l'explication de l'enseignante ainsi que du support visuel où la classe en était dans l'activité.

Pour la lecture, l'élève A put sortir un sous-main avec des lettres manuscrites, des sons et leurs écritures afin qu'il puisse se débrouiller et essayer de prononcer les mots correctement. Les affichages en classe permettent également à l'élève de se repérer durant l'activité de grammaire.

Les exercices concernant l'activité de lecture étaient simplifiés pour cet élève afin qu'il puisse prendre plus de temps sur la lecture et la compréhension du texte.

Pour les *adaptations spatio-temporelles*, l'élève A n'a pas changé de rang ni de table mais seulement de place afin qu'il puisse un minimum bouger lors des changements de place en classe. En effet, ce changement est important pour les élèves et ne pas le laisser prendre part à cela, ne lui permet pas d'être réellement inclus dans l'organisation de la classe, dans son fonctionnement. L'enseignante faisait également attention à se placer devant l'élève afin de garder le contact visuel.

Durant les activités, différentes *adaptations pédagogiques* ont été mises en place. En effet, l'élève qui se trouvait à côté de lui, lui a, à plusieurs reprises, expliqué ce qu'il fallait faire ou répété les consignes énoncées par l'enseignante. Cette dernière a pris en charge l'élève pour la lecture silencieuse et n'est restée qu'à côté de lui. Elle lui a plusieurs fois reformulé des consignes, des éléments qui avaient été dit plus tôt ou lorsqu'il était absent.

Pour la *communication*, l'enseignante a de nouveau utilisé des gestes et du pointage pour montrer où il fallait regarder. Elle accentuait son intonation et parlait de façon claire. Elle cherchait à maintenir le contact visuel avec l'élève et était expressive.

De par la différence de contexte et du type de scolarisation, les observations menées dans le cadre de la CLIS à Liévin sont quelque peu différentes.

En effet, cette classe est composée de six élèves dont quatre ont un niveau général équivalent à un CM1/CM2, que l'on va appeler les « grands » et deux un niveau de CP/CE1 que l'on va appeler les « petits ». De plus, l'organisation de la classe est totalement différente. Chaque élève possède son propre emploi du temps qui est rythmé selon les séances d'orthophonie, de psychomotricité, d'inclusion en classe ordinaire et les temps en CLIS.

Ayant fourni le même questionnaire à cette enseignante qu'à celle de classe ordinaire, voici les éléments qui en sont ressortis.

Elle a répondu, qu'en effet, des adaptations particulières étaient nécessaires dans le cadre de l'inclusion d'un enfant appareillé. Pour le choix des adaptations à retenir, elle a coché les éléments suivants :

(Des éléments supplémentaires ont été écrits à côté des réponses, ils seront de nouveau marqués en italique).

- Mettre des affichages
- Utiliser un vidéoprojecteur
- Travailler en groupes
- Utiliser des gestes
- Utiliser des mimiques. *Mimogestualité*
- Utiliser des supports visuels
- Faire du tutorat par plusieurs élèves
- accentuer l'intonation
- Laisser la classe fonctionner le plus normalement possible
- Organiser particulièrement le tableau
- Utiliser un code de couleurs
- Utiliser des supports adaptés.

D'autres éléments étaient aussi écrits à côté de réponses non cochées comme le fait de mettre l'élève au deuxième rang, qu'il faille parler le plus normalement possible ou encore prendre l'élève à part par un éducateur lorsqu'il s'agit d'une inclusion. Elle a également

émis l'hypothèse de dispense de certaines matières comme l'anglais puisqu'il s'agit d'apprendre une langue supplémentaire alors que le vocabulaire français n'est pas acquis.

Les deux visites se sont effectuées de la même manière. J'ai pris des notes sur ce que j'ai pu observer et j'ai rempli ma grille d'observation.

Lors de la première visite, les « petits » étaient en activité de lecture-déchiffrage sur le son [f]. La feuille d'exercice était composée de nombreuses images en couleurs ainsi que d'un signe en LPC et de l'image du mouvement labial à effectuer. L'activité de lecture se basait surtout, comme le préconise le guide *scolariser les élèves sourd et malentendants*, sur l'étude des graphèmes pour ensuite faire un lien avec les sons grâce au LPC.

Pendant ce temps, les « grands » étaient en lecture-compréhension sur une nouvelle. L'enseignante leur a demandé de lire à haute voix les passages demandés afin que je puisse attester de leurs capacités de lecture. La lecture est tout à fait compréhensible bien que des sons restent difficiles à prononcer comme le [s] ou le [m] qui devient un [b].

Certains mots simples posent problème au niveau de la compréhension du vocabulaire. Par exemple, une des élèves ne comprenait pas ce que signifiait le mot « baignoire » alors qu'elle en voit une tous les jours chez elle.

La difficulté de cet exercice repose sur le fait de savoir se détacher de la forme du texte et de comprendre l'histoire.

L'enseignante m'a expliqué que, pour ces activités de lecture-compréhension, soit elle passe d'abord par l'explication du texte puis les élèves font les questions, soit ils lisent seuls pour faire ensuite les questions de façon détaillée tous ensemble. Le but de cet exercice est surtout de les entraîner à ne pas revenir sur le texte, ils doivent se focaliser sur ce qui est raconté et essayer de répondre directement aux questions. Si un retour au texte est nécessaire, les élèves doivent y surligner la bonne réponse. Les élèves pouvaient également utiliser le dictionnaire pour comprendre la signification de certains mots. Mais j'ai surtout pu observer la coopération dans cette classe. En effet, lorsqu'un élève ne comprend pas ce qu'il lit, un autre élève vient aussitôt lui expliquer grâce à des signes ce que cela signifie.

La leçon de grammaire portait sur les compléments circonstanciels. Les élèves ont eu beaucoup de difficulté à trouver le sujet. En effet, pour eux, l'ordre logique de la phrase veut que le sujet soit en première position suivi du verbe et du complément. Or, dès qu'ils voient un nom, ils l'assimilent au sujet voire même des fois ils considèrent que le

déterminant peut être le sujet. Le retour métacognitif sur la langue ne s'effectue pas de la même façon avec des élèves sourds. Ils ne perçoivent pas forcément la double dimension du mot en tant que mot utilisé dans une phrase, dans un contexte et un mot étudié à part, dans sa dimension linguistique.

Lors de la deuxième visite dans cette CLIS, j'ai pu prendre en charge les élèves, les aider durant leurs activités en autonomie pendant que l'enseignante s'occupait des « petits ». En début de matinée, elle a emmené les élèves dans la salle informatique afin de travailler sur la construction de phrase ainsi que sur du vocabulaire. Cela permet de travailler à partir d'un autre support ainsi que sur des textes plus proches des élèves (ex : les animaux) et de pouvoir s'auto-corriger.

Après le retour en classe, les élèves ont des rituels. Les « grands » écrivent en quelques lignes ce qu'ils ont mangé hier, le temps qu'il fait ainsi que ce qu'ils ont fait pendant que les « petits » font quelques lignes d'écritures avec l'enseignante. Suite à ces activités, les six élèves ont des tâches bien réparties pour organiser la classe et se préparent à travailler.

L'enseignante a ensuite lancé une activité sur les inférences. Les élèves avaient des petits textes à lire et devaient retrouver des informations non exprimées. Cette tâche était particulièrement difficile par rapport à l'écrit. En effet, lorsque les élèves ne comprenaient pas ce qui était recherché ou le lien entre la question et le texte. Je leur réexpliquais en signant et en parlant en face d'eux et ils comprenaient plus ou moins rapidement selon les élèves et leurs capacités. Les élèves ont également utilisé le dessin entre eux pour se faire comprendre les différents éléments. Un élève m'a d'ailleurs rejoint pendant que j'expliquais le verbe « se savonner » à une autre élève. Elle ne comprenait pas ce que je voulais dire et je ne voyais plus comment lui montrer autrement. L'élève en question est donc venu et grâce à son vocabulaire, ses gestes et sa façon d'exprimer, elle comprit plus facilement.

L'activité suivante portait comme la dernière visite sur la lecture-compréhension de la nouvelle pendant que les « petits » continuaient à travailler sur la reconnaissance du [f], son qui posait problème puisqu'il ressemble au [ʃ] et au [v].

La lecture de la nouvelle pose beaucoup de difficulté pour une des quatre élèves qui lit correctement mais qui manque de vocabulaire. Celui de la maison par exemple n'est pas acquis y compris celui de localisation comme « en dessous », « sur », ou encore « à côté de ».

Grâce à la grille d'observation, plusieurs adaptations ont été relevées lors des deux visites. En effet, au niveau des *adaptations matérielles*, les murs de la classe étaient pleins d'affichages permettant aux élèves d'avoir des supports visuels. De plus, la classe ainsi que les affichages étaient organisés en deux parties. Les « grands » sont sur une rangée de tables individuelles et les « petits » sur un ensemble de quatre petites tables. Les deux groupes ont un tableau chacun et les affichages étaient placés de sorte que selon leur place, ils soient bien visibles. Des sous-mains ainsi qu'un code de couleurs étaient mis en place afin que les élèves puissent s'organiser et se débrouiller seuls.

L'enseignant se place de sorte à être visible par tous les élèves auxquels ils s'adressent.

Des adaptations pédagogiques sont forcément mises en place du fait que la classe soit une CLIS. Des fiches de travail en autonomie sont mises dans des bannettes pour qu'ils puissent avancer à leur rythme. Etant en petit effectif, l'enseignante prend en charge de manière presque individualisée les élèves et ces derniers peuvent échanger davantage entre eux. Elle reformule et explique également tous les mots nouveaux.

La communication, quant à elle, est également adaptée. Bien que les élèves n'aient pas pour projet la communication en *Langue des Signes*, les parents ont accepté que l'enseignante la pratique pour favoriser les échanges et la compréhension. Le pointage et le *LPC* sont également employés. L'enseignante cherche le contact visuel, articule et accentue son intonation pour se faire comprendre par ses élèves.

Son comportement est axé sur le travail individualisé. Elle guide, encourage et observe ses élèves.

Lors de la première visite, l'enseignante a également utilisé des exercices comportant des dessins pour les plus petits afin que le mot soit compris.

VIII. Analyse des données

L'enquête de terrain avait deux buts: *voir si une information donnée à l'enseignant de milieu ordinaire permettait à celui-ci de modifier sa représentation du handicap et ainsi adapter sa pratique mais également si l'adaptation des pratiques favorisait l'acquisition d'automatismes de lecture ainsi que l'amélioration de cette dernière, dans sa fluidité et sa compréhension.*

Suite aux observations, il est possible de voir que les deux enseignantes ont reçu une information concernant la surdité et les adaptations pédagogiques à mettre en place. Cependant, l'enseignante de CLIS, a suivi une formation spécifique afin d'enseigner à ce type d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Les adaptations en lecture ainsi que dans les pratiques de classe sont prévues pour ce public alors que l'enseignante en classe ordinaire organise surtout l'espace de la classe et intervient personnellement pour aider l'élève déficient auditif. En effet, le questionnaire donné montre que l'enseignante de CLIS a une connaissance plus poussée des adaptations nécessaires. Lors du remplissage, elle émettait des commentaires (*d'où les ajouts en italique*) sur chaque proposition.

D'après ce que j'ai pu observer durant mon enquête, les deux enseignantes ont donc pris en compte l'information qu'elles ont reçue pour adapter leurs pratiques.

La connaissance de la surdité ainsi que des adaptations à mettre en place permet donc à l'enseignant de modifier ses pratiques afin de favoriser les apprentissages pour cet élève.

De plus, les deux lieux d'observation sont totalement différents. L'école A s'inscrit dans une *inclusion individuelle* utilisant la communication orale alors que l'école B avec la CLIS, met en place une inclusion collective et favorise la communication orale tout en utilisant *la LSF, le LPC* et la mimogestualité pour faciliter la compréhension.

Selon l'enseignante de l'école A, si l'élève bénéficie d'un appareillage, il n'est pas nécessaire de mettre en place des adaptations alors que pour l'enseignante de la CLIS, les adaptations sont obligatoires et elles se mettent en place automatiquement. Cette classe de l'école B est beaucoup plus organisée en fonction du handicap mais a pour but de laisser la classe fonctionner le plus normalement possible. Les élèves ne doivent pas être considérés comme ayant des capacités « inférieures » mais plutôt avec lesquels il faut pouvoir s'y

prendre autrement. Il n'est pas question de supprimer des exercices, des disciplines ou d'alléger les contenus. Le but est de les faire avancer à leur rythme.

La deuxième question était de *savoir si, puisque l'enseignant a reçu une information sur la surdité et sur ses adaptations et qu'il en met en place, l'enfant acquiert davantage d'automatismes de lecture et améliore ainsi sa fluidité et sa compréhension.*

Dans les deux classes, j'ai pu voir des adaptations mises en place par les enseignants ainsi qu'en lecture. Dans la classe A, l'enseignante ne pouvait s'occuper que de l'élève A et devait faire en sorte d'avancer avec tous les élèves. Les adaptations mises en place concernaient surtout la communication et l'organisation spatio-temporelle.

Dans la CLIS, les adaptations portaient surtout sur la communication également mais les moyens utilisés étaient plus adaptés. L'enseignante utilisait *la langue des signes* ainsi que le langage parlé complété. Cela permettait aux élèves de mieux visualiser ce qui était dit et ainsi faciliter la compréhension des textes.

Dans la CLIS, les moyens engagés pour faciliter la lecture faisaient leurs preuves. En effet, les « grands » utilisent cette méthode depuis quelques années et la lecture est meilleure. Les élèves de ce groupe n'ont pas le même niveau en lecture puisque certains ont bénéficié de la CLIS plus tardivement que d'autres. Une des élèves n'est là que depuis la rentrée 2012 et a fait des progrès considérables. D'après l'enseignante, à son arrivée, son vocabulaire était extrêmement pauvre et elle déchiffrait les textes comme un élève du niveau CP/ CE1. Fin avril, début mai, cette même élève a développé sa lecture. Elle lit plus facilement et sa compréhension est meilleure. Elle possède actuellement un niveau plus proche du CE2. De plus, bien que son vocabulaire soit toujours pauvre, *il se développe grâce aux interactions entre élèves sourds.*

En effet, ce point est primordial pour l'évolution de l'élève ainsi que de sa lecture. Un élève qui se sent entouré, avec des élèves qui lui ressemblent avance beaucoup plus vite que lorsqu'il se retrouve seul dans une classe ordinaire.

Bien entendu, cette hypothèse est difficilement observable puisque *tout dépend du parcours de chaque élève.* Certains seront plus à même de s'intégrer dans une classe ordinaire alors que d'autres auront besoin de se retrouver entre pairs pour avancer dans leurs apprentissages. De plus, *le choix du mode de communication ainsi que le degré de surdité peut influencer sur la scolarité et sur les apprentissages* bien que cela ne soit pas toujours le cas puisque l'élève de CLIS qui se débrouille le mieux en lecture est un enfant sourd profond mais qui ayant bénéficié de la langue des signes, du LPC ainsi que d'un

suiwi beaucoup plus individualisé a pu développer ses capacités de lecture de façon presque semblable à celui d'un élève sans déficience auditive.

Cependant, selon les observations menées, il est possible de voir que si l'enseignant met en place des adaptations particulières permettant *une meilleure représentation mentale de ce qui est écrit, la lecture est facilitée*. On peut donc affirmer que, selon le type d'adaptations, certaines comme les adaptations communicationnelles sont indispensables pour améliorer les capacités de lecture des élèves. En effet, les principaux handicaps engendrés par la surdité étant un handicap communicationnel et une mauvaise représentation du monde, une fois des adaptations mises en place pour y remédier, l'élève sourd développe plus facilement une image mentale de ce qui l'entoure et ainsi peut acquérir plus facilement la lecture.

La deuxième hypothèse sur le rôle des adaptations dans l'apprentissage de la lecture peut être validée mais il faudrait mettre en place d'autres investigations pour voir quelles sont celles qui ont véritablement un rôle bénéfique et celles qui sont plus ou moins superflues.

Conclusion

Ce mémoire porte sur les adaptations pédagogiques à mettre en place pour l'apprentissage de la lecture chez l'enfant déficient auditif. Les hypothèses à vérifier étaient de voir *si une information sur la surdité ainsi que sur les adaptations pédagogiques à mettre en place permettait à l'enseignant de modifier ses pratiques et si cette adaptation des pratiques favorisait l'apprentissage de la lecture chez l'enfant déficient auditif que ce soit au niveau de sa capacité de lecture ou de sa compréhension.*

L'intérêt de ce mémoire est surtout d'apporter des connaissances sur la surdité ainsi que sur les adaptations possibles. Cela peut être utile pour des enseignants qui vont accueillir un élève déficient auditif dans leur classe et voir ce qui peut être efficace ou non.

Selon l'enquête menée, *il peut être affirmé qu'une information permet à l'enseignant d'adapter ses pratiques et que mises en place, ces pratiques peuvent améliorer la lecture chez les élèves.*

Il ne faut cependant pas oublier que chaque enfant possède sa personnalité ainsi que son *propre parcours*. Il ne nécessite pas forcément les mêmes adaptations que d'autres. De plus, l'enseignant peut avoir reçu une information et ne pas la mettre en pratique en temps voulu.

L'observation menée n'a pas été évidente puisque les deux terrains d'observation n'entraient pas dans le cadre d'une inclusion en classe ordinaire sans information préalable mais cela m'a permis de faire évoluer mes recherches et de comparer les adaptations mises en place dans deux types de scolarisation différentes, une en classe ordinaire et une en CLIS.

Afin de vérifier totalement le rôle des adaptations dans l'apprentissage de la lecture, *il pourrait être envisageable d'analyser la fréquence d'utilisation des adaptations et celles qui sont réellement efficaces sur les capacités de lecture. Cela permettrait d'avoir une vision plus approfondie des adaptations qui seraient efficaces.*

Bibliographie :

- BAILLEUL M., BATAILLE P., LANOE C., MAZEREAU P., 2009, *Ecole et Handicap*, Paris, SUDEL
- BEAUSSANT M., 2003, *La scolarité d'un enfant sourd*, Paris, Edition L'Harmattan.
- DUBUISSON C., BASTIEN M., 1998, *Lecture, écriture et surdité*, Montréal, Edition Logiques.
- LE CAPITAINE J.Y., 2005, *Des enfants sourds à l' cole ordinaire*, Paris, Edition L'Harmattan.
- LE POT-FROMENT C., CLEREBAUT N., 1996, *L'enfant sourd- communication et langage*, Bruxelles, Edition De Boeck.
- LOUIS J.M, RAMOND F., 2006, *Scolariser l'élève handicapé*, Paris, Edition Dusnod.
- Ministère de l'Education nationale- Direction générale de l'enseignement scolaire, 2009, *Scolariser les élèves sourds ou malentendants*, CNDP.
- Ministère de l'Education Nationale, 2012, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, DEPP.
- SCEREN, 2010, *Mathématiques et surdité*, collection ASH -*Adapter les pratiques pour scolariser tous les élèves*, Lyon, CRDP de Lyon.
- VIROLE B., 2006, *Psychologie de la surdité*, Bruxelles, Edition De Boeck.

Référence Web :

- www.education.gouv.fr
- www.legifrance.gouv.fr
- Rapport Gillot : www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/984001595/index.shtml

Liste des abréviations

LSF : Langue des Signes Française

LPC : Langage Parlé Complété

PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation

CLIS : Classe pour l'Inclusion Scolaire

UPI : Unité Pédagogique d'Inclusion

SESSAD : Service d'Education Spéciale et de Soins A Domicile

SSEFIS : Service de Soutien à l'Education Familiale et à l'Intégration Scolaire

Annexes :

Annexe n°1 : Schéma d'un implant cochléaire

Annexe n°2 : Schéma d'un implant auditif à ancrage osseux

Annexe n°3 : Codage en Langage Parlé Complété (LPC) et alphabet en LSF

Annexe n°4 : Références aux lois

Annexe n° 5: Sondage vierge sur les besoins éventuels d'adaptations d'élèves appareillés
auditivement

Annexe n°6 : Grille d'observation vierge

Annexe n° 7: Convention d'observation pour l'école de Carvin

Annexe n°8 : Convention d'observation pour l'école de Liévin

Annexe n° 9: Sondage rempli par l'enseignante de Carvin

Annexe n° 10: Grille d'observation remplie pour la classe de Carvin

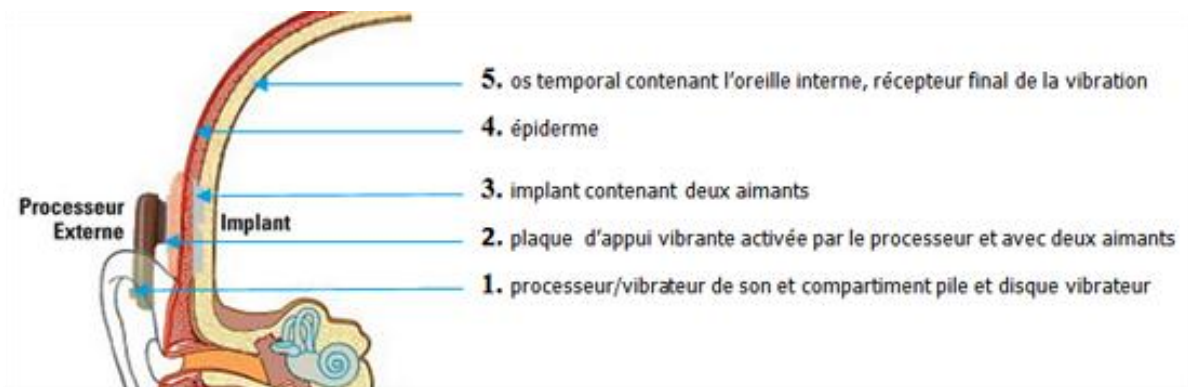
Annexe n° 11: Sondage rempli par l'enseignante de la CLIS de Liévin

Annexe n° 12: Grille d'observation remplie pour la CLIS de Liévin.

Annexe n°1 : Schéma d'un implant cochléaire



Annexe n°2 : Schéma d'un implant auditif à ancrage osseux



Annexe n°3 : Codage en Langage Parlé Complété et Alphabet en LSF.



Position côté.

a (ma)
o (maux)
œ (teuf-teuf)
et toute consonne
suivie d'un e muet
(âme) ou isolée (Tom)



Position pommette.

ẽ (main)
ø (feu)



Position bouche.

j (mi)
ɔ̃ (ton)
ɑ̃ (man)



Position menton.

ɛ (mais)
u (mou)
ɔ (fort)



Position gorge.

œ̃ (un)
y (tu)
e (fée)



d (dos)
p (par)
ʒ (joue)



k (car)
v (va)
z (base)



s (sel)
R (rat)



b (bar)
n (non)
y (lui)



t (toi)
m (mare)
f (fa)



l (la)
j (chat)
ʃ (vigne)
w (oui)

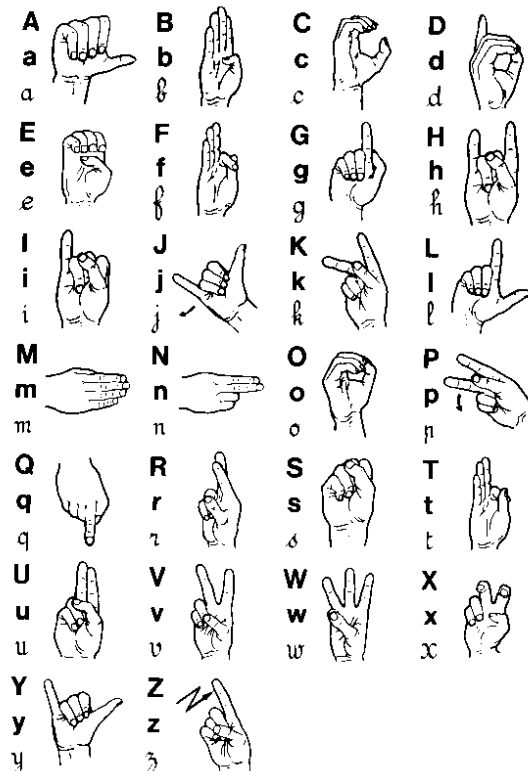


g (gare)



j (fille)
ŋ (camping)

et toute
voyelle non
précédée d'une
consonne
(âge)



Annexe n°4 : Références aux lois

Code de l'Éducation :

- VI. Article L112-3 : « Dans l'éducation et le parcours scolaire des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue LSF/ Français et une communication en Langue Française est de droit »
- VII. Article R351-21 : « Afin d'éclairer le libre choix entre les deux modes de communications prévus par l'article L112-3 du code de l'éducation, une information est délivrée au jeune sourd et, le cas échéant, à ses représentants légaux s'il est mineur ou majeur protégé. Cette information est assurée par la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) ».
- VIII. Article R351-23 : « L'équipe pluridisciplinaire élabore le projet personnalisé de scolarisation inclus dans le plan personnalisé de compensation en respectant le mode de communication choisi. Le projet personnalisé de scolarisation précise, si nécessaire, les conditions d'accompagnement du jeune par des personnels qualifiés ».

Décret n° 2006-509 du 3 mai 2006 : Définition et modalités du bilinguisme

Circulaire n°2008-109 du 21 août 2008 : définition des conditions de mise en œuvre du programme de langue des signes française à l'école primaire

Annexe n°5 : Sondage vierge sur les besoins éventuels d'adaptations d'élèves appareillés auditivement

Pensez-vous que dans le cadre de l'inclusion d'un enfant appareillé il faille des adaptations particulières ?

- Oui
- Non
- ça dépend

Si non, est-ce parce que :

- L'enfant déjà appareillé entend désormais parfaitement tous les sons de la classe.
- Il rattrapera son retard de lui-même.
- Autre raison :

.....
.....
.....

Si oui, pensez vous qu'il soit utile de mettre en place :

- Mettre des Affichages
- Mettre l'élève à part dans la classe
- Utiliser un vidéoprojecteur
- Mettre l'élève au premier rang
- Travailler en groupes
- Faire du tutorat par un seul élève
- Utiliser des gestes
- Utiliser des mimiques
- Ralentir le débit de parole
- Le placer sur une table individuelle
- Réduire le nombre d'exercices
- Adapter les exigences pédagogiques
- Utiliser des supports visuels
- Dispenser de certaines matières
- Faire du tutorat par plusieurs élèves
- Accentuer l'intonation
- Mettre l'élève au centre de la classe
- Laisser la classe fonctionner le plus normalement possible (déplacements...)
- Organiser particulièrement le tableau
- Utiliser un code de couleurs
- Utiliser des supports adaptés
- Limiter les exposés oraux
- prendre en charge l'élève seulement séparément.

Annexe n°6 : Grille d'observation vierge

	Première visite	Deuxième visite
<u>Adaptations matérielles – difficultés de compréhension</u>		
• <u>Utilisation de supports visuels :</u>		
- Télévision		
- Rétroprojecteur		
- Images / Illustrations/ photos		
- Vidéoprojecteur		
- Ordinateur		
-Affichages et légendes		
- Utilisation d'un code de couleurs		
-Utilisation de l'environnement immédiat		
-Organisation du tableau		
• <u>Utilisation de supports adaptés :</u>		
- Présence d'écrits, d'images		
- Cahier outil		
- Sous-main		
-Porte-vue d'aide		
• <u>Pour les exercices :</u>		
- Exercices à trous		
- Photocopies		
- Utilisation de couleurs		
• Absence d'adaptations		
<u>Adaptations spatio-temporelles - difficultés perceptives et organisationnelles</u>		
• <u>place de l'élève :</u>		
- Au centre		
- Sur le côté (proche des supports visuels)		
- Placement/ visibilité du groupe complet		
• <u>Place de l'enseignant :</u>		
- Enseignant en face de l'élève		
• Adaptations du temps des activités		
• Limitation des déplacements en classe		
• Absence d'adaptations		
<u>Adaptations pédagogiques- difficultés de mise en activité</u>		
• Travail différencié par petit groupes		
• Documents fournis en avance		

• Adaptation des consignes :		
- Prises en charges par les élèves		
- Prises en charge par l'enseignant		
- Reformulation		
- Explication des mots nouveaux/ non-compris		
• Manipulation/ expérimentation		
• Mise en place du tutorat		
• Dispense de matières		
• Adaptation de l'évaluation :		
- Simplification des questions		
- Réduction du nombre d'exercices		
• Absence d'adaptations		
Adaptations langagières –difficultés communicationnelles		
• Mise en place d'un langage corporel		
• Utilisation de gestes		
• Utilisation du pointage		
• Utilisation de mimiques		
• Utilisation de la LPC		
• Utilisation de la LSF		
• Accentuation de l'intonation		
• Ralentissement du débit de parole		
• Prise de conscience du rythme et de l'intonation nécessaire		
• Contact physique		
• Contact visuel		
• Articulation claire		
• Expressivité du visage		
• Absence d'adaptations		
Adaptations comportementales de l'enseignant – difficultés de maintien en activité		
• Guidage (aide personnalisé...)		
• Patience		
• Observation de l'élève		
• Encouragements		
• Absence d'adaptations		

Annexe n° 7: Convention d'observation pour l'école de Carvin



Nord Pas de Calais

à M^{me} Heudre

Nom, Prénom de l'étudiant(e)
Hien Audrey

Mme, M. l'Inspecteur – Inspectrice de l'Éducation nationale
de la circonscription de ...

Madame, Monsieur

Étudiant(e) en Master 2 Sciences et Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, spécialité « Professorat des écoles », je réalise un mémoire de recherche dont le thème est le suivant :

Les adaptations pédagogiques mises en place en classe ordinaire pour l'apprentissage de la lecture chez l'enfant déficient auditif

De manière à pouvoir recueillir des données à analyser et exploiter dans le cadre de ce mémoire de recherche à visée professionnelle, il m'est nécessaire de prendre des informations sur le terrain, soit en observant quelques séances de classe, soit en rencontrant des enseignants titulaires. Ainsi, je vous prie de bien vouloir m'autoriser l'accès à :

nom de l'école et ville à préciser Ecole Jules Verne à Carvin

au sein de la classe de (niveau à préciser) CE1 M M M M

aux dates suivantes 02/01 - 31/01 - 18/03 - 02/04 - 09/04 - 08/04

Mon numéro d'assurance responsabilité civile est le 769904072338 P50 auprès l'assurance ci dénommée LMDE.

L'IUFM a souscrit auprès de la MAIF (numéro de police 2223664H) une assurance pour les activités effectuées dans le cadre du Master SMEEF spécialité « Professorat des écoles ».

Je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'assurance de ma considération respectueuse.

Le 14/01/2013

Signature de l'étudiant

CADRE RESERVE A L'ADMINISTRATION

AVIS DU RESPONSABLE PEDAGOGIQUE DE SITE

avis favorable avis défavorable

En cas d'avis défavorable, motivation : _____

Date : 13/12/2012

Signature

Nom et statut du directeur de mémoire : A. Desbriens maître de conférence en psychologie

AVIS DU DIRECTEUR DE MEMOIRE

avis favorable avis défavorable

En cas d'avis défavorable, motivation : _____

Date : 12/12/12

Signature

Nom et prénom du directeur de l'école : _____

AVIS DU DIRECTEUR DE L'ECOLE

avis favorable avis défavorable

En cas d'avis défavorable, motivation : _____

Date : le 14/01/2013

Signature

Nom et prénom de l'enseignant : Mme Rommes

AVIS DE L'ENSEIGNANT

avis favorable avis défavorable

En cas d'avis défavorable, motivation : _____

Date : 14/01/13

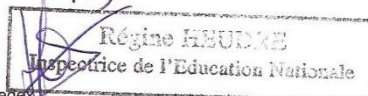
Signature

ACCORD / DESACCORD DE L'EN DE CIRCONSCRIPTION

Date : 14/01/13

Signature

Direction
365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq Cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr



Institut Universitaire de Formation des Maîtres
École interne de l'Université d'Artois



Annexe n° 8 : Convention d'observation pour l'école de Liévin



Nord Pas de Calais

Nom, Prénom de l'étudiant(e)
Hiem Audrey

à M^{me} Picques

Mme, M. l'Inspecteur – Inspectrice de l'Education nationale
de la circonscription de ... Liévin

Madame, Monsieur

Etudiant(e) en Master 2 Sciences et Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation, spécialité « Professorat des écoles », je réalise un mémoire de recherche dont le thème est le suivant :

Les adaptations pédagogiques mises en place en classe ordinaire pour l'apprentissage de la lecture chez l'enfant déficient auditif.

De manière à pouvoir recueillir des données à analyser et exploiter dans le cadre de ce mémoire de recherche à visée professionnelle, il m'est nécessaire de prendre des informations sur le terrain, soit en observant quelques séances de classe, soit en rencontrant des enseignants titulaires. Ainsi, je vous prie de bien vouloir m'autoriser l'accès à :

nom de l'école et ville à préciser Ecole Jean Macé à Liévin

au sein de la classe de (niveau à préciser) CUS

aux dates suivantes _____

Mon numéro d'assurance responsabilité civile est le 769304072338P⁵⁰ auprès l'assurance ci dénommée LMDE.

L'IUFM a souscrit auprès de la MAIF (numéro de police 2223664H) une assurance pour les activités effectuées dans le cadre du Master SMEEF spécialité « Professorat des écoles ».

Je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'assurance de ma considération respectueuse.

Le 03/04/2013

Signature de l'étudiant

CADRE RESERVE A L'ADMINISTRATION

AVIS DU RESPONSABLE PEDAGOGIQUE DE SITE

avis favorable avis défavorable

En cas d'avis défavorable, motivation : _____

Date : 06/04/2013

Signature

Nom et statut du directeur de mémoire : A. Desbriens, Maître de conférence en psychologie

AVIS DU DIRECTEUR DE MEMOIRE

avis favorable avis défavorable

En cas d'avis défavorable, motivation : _____

Date : 21/04/13

Signature

Nom et prénom du directeur de l'école : M^r Desnully D. dien

AVIS DU DIRECTEUR DE L'ECOLE

avis favorable avis défavorable

En cas d'avis défavorable, motivation : _____

Date : 4/04/2013

Signature

Nom et prénom de l'enseignant : M^{me} Demone

AVIS DE L'ENSEIGNANT

avis favorable avis défavorable

En cas d'avis défavorable, motivation : _____

Date : 3/04/2013

Signature

ACCORD / DESACCORD DE L'EN DE CIRCONSCRIPTION

Date : le 3/4/13

Signature

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq Cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

Institut Universitaire de Formation des Maîtres
École interne de l'Université d'Artois

UNIVERSITÉ D'ARTOIS

Annexe n° 9: Sondage rempli par l'enseignante de Carvin

Annexe n°3 : Sondage sur les besoins éventuels d'adaptations d'élèves appareillés auditivement *En lecture*

Pensez-vous que dans le cadre de l'inclusion d'un enfant appareillé il faille des adaptations particulières ?

- Oui
- Non
- ça dépend

Si non, est-ce parce que :

- L'enfant déjà appareillé entend désormais parfaitement tous les sons de la classe. ←
- Il rattrapera son retard de lui-même.
- Autre raison :

.....
.....
.....

Si oui, pensez vous qu'il soit utile de mettre en place :

- Mettre des Affichages
- Mettre l'élève à part dans la classe
- Utiliser un vidéoprojecteur
- Mettre l'élève au premier rang (*2ème rang*)
- Travailler en groupes
- Faire du tutorat par un seul élève
- Utiliser des gestes
- Utiliser des mimiques
- Ralentir le débit de parole (*difficile en classe complète*)
- Le placer sur une table individuelle
- Réduire le nombre d'exercices
- Adapter les exigences pédagogiques (*vocabulaire pauvre..*)
- Utiliser des supports visuels
- Dispenser de certaines matières
- Faire du tutorat par plusieurs élèves
- Accentuer l'intonation
- Mettre l'élève au centre de la classe
- Laisser la classe fonctionner le plus normalement possible (déplacements...)
- Organiser particulièrement le tableau
- Utiliser un code de couleurs
- Utiliser des supports adaptés
- Limiter les exposés oraux
- prendre en charge l'élève seulement séparément.

Annexe n° 10: Grille d'observation remplie pour la classe de Carvin

	Première visite	Deuxième visite
Adaptations matérielles – difficultés de compréhension		
• <u>Utilisation de supports visuels :</u>		
- Télévision		
- Rétroprojecteur		pas bon pas sûr pour lui
- Images / Illustrations/ photos		
- Vidéoprojecteur		
- Ordinateur		
-Affichages et légendes		
- Utilisation d'un code de couleurs	+ cahiers	
-Utilisation de l'environnement immédiat		
-Organisation du tableau		
• <u>Utilisation de supports adaptés :</u>		
- Présence d'écrits, d'images		
- Cahier outil		
- Sous-main		fiche plastifiée
-Porte-vue d'aide		
• <u>Pour les exercices :</u>		
	Dimplifca	
- Exercices à trous		
- Photocopies		
- Utilisation de couleurs		
• Absence d'adaptations		
Adaptations spatio-temporelles - difficultés perceptives et organisationnelles		
• <u>place de l'élève :</u>		
- Au centre	X	2 ^e rang
- Sur le côté (proche des supports visuels)		
- Placement/ visibilité du groupe complet	regarde autour de lui	
• <u>Place de l'enseignant :</u>		
- Enseignant en face de l'élève		
• Adaptations du temps des activités		
• Limitation des déplacements en classe		
• Absence d'adaptations		
Adaptations pédagogiques- difficultés de mise en activité		
• Travail différencié par petit groupes		
• Documents fournis en avance		

• Adaptation des consignes :		
- Prises en charges par les élèves		1 par dist. b
- Prises en charge par l'enseignant	11	1 lecture 11
- Reformulation		1 par ce qui c maguel 1
- Explication des mots nouveaux/ non-compris		
• Manipulation/ expérimentation		
• Mise en place du tutorat		
• Dispense de matières		
• Adaptation de l'évaluation :		
- Simplification des questions		1 simpl. 1/2 exo
- Réduction du nombre d'exercices		
• Absence d'adaptations		
Adaptations langagières –difficultés communicationnelles		
• Mise en place d'un langage corporel		
• Utilisation de gestes	1	11
• Utilisation du pointage		11 mots
• Utilisation de mimiques		
• Utilisation de la LPC		
• Utilisation de la LSF		
• Accentuation de l'intonation	1	1
• Ralentissement du débit de parole		
• Prise de conscience du rythme et de l'intonation nécessaire		ca; ms chuchotant c 1 mot
• Contact physique		
• Contact visuel	1	1
• Articulation claire	1	1
• Expressivité du visage	1	11
• Absence d'adaptations		
Adaptations comportementales de l'enseignant – difficultés de maintien en activité		
• Guidage (aide personnalisé...)	1	1 aide lecture 11
• Patience		
• Observation de l'élève	1	
• Encouragements	1	
• Absence d'adaptations		

Annexe n° 11 : Sondage rempli par l'enseignante de la CLIS de Liévin

Annexe n°3 : Sondage sur les besoins éventuels d'adaptations d'élèves appareillés auditivement

Pensez-vous que dans le cadre de l'inclusion d'un enfant appareillé il faille des adaptations particulières ?

- Oui
- Non
- ça dépend

Si non, est-ce parce que :

- L'enfant déjà appareillé entend désormais parfaitement tous les sons de la classe.
- Il rattrapera son retard de lui-même.
- Autre raison :

.....
.....
.....

Si oui, pensez vous qu'il soit utile de mettre en place :

- Mettre des Affichages
- Mettre l'élève à part dans la classe
- Utiliser un vidéoprojecteur
- Mettre l'élève au premier rang *2^e*
- Travailler en groupes
- Faire du tutorat par un seul élève
- Utiliser des gestes
- Utiliser des mimiques *mimo-gestuel*
- Ralentir le débit de parole *normal*
- Le placer sur une table individuelle
- Réduire le nombre d'exercices
- Adapter les exigences pédagogiques
- Utiliser des supports visuels
- Dispenser de certaines matières *anglais ?*
- Faire du tutorat par plusieurs élèves
- Accentuer l'intonation
- Mettre l'élève au centre de la classe *2^e*
- Laisser la classe fonctionner le plus normalement possible (déplacements...)
- Organiser particulièrement le tableau
- Utiliser un code de couleurs
- Utiliser des supports adaptés
- Limiter les exposés oraux
- prendre en charge l'élève seulement séparément. *pour inclusion ?
↳ par un éduc
AVS*

Annexe n° 12 : Grille d'observation remplie pour la CLIS de Liévin

	Première visite	Deuxième visite
Adaptations matérielles – difficultés de compréhension		
• <u>Utilisation de supports visuels :</u>		
- Télévision		
- Rétroprojecteur		
- Images / Illustrations/ photos	dessin	
- Vidéoprojecteur		
- Ordinateur		f
-Affichages et légendes	ac image	
- Utilisation d'un code de couleurs		
-Utilisation de l'environnement immédiat		
-Organisation du tableau		
• <u>Utilisation de supports adaptés :</u>		
- Présence d'écrits, d'images		
- Cahier outil		
- Sous-main		
-Porte-vue d'aide		
• <u>Pour les exercices :</u>		
- Exercices à trous		
- Photocopies		
- Utilisation de couleurs		
• Absence d'adaptations		
Adaptations spatio-temporelles - difficultés perceptives et organisationnelles		
• <u>place de l'élève :</u>		
- Au centre		1 seul rang
- Sur le côté (proche des supports visuels)		
- Placement/ visibilité du groupe complet		
• <u>Place de l'enseignant :</u>		
- Enseignant en face de l'élève		
• Adaptations du temps des activités		
• Limitation des déplacements en classe		
• Absence d'adaptations		
Adaptations pédagogiques- difficultés de mise en activité		
• Travail différencié par petit groupes	CLIS	
• Documents fournis en avance	autonomie ou	

• Adaptation des consignes :		
- Prises en charges par les élèves		
- Prises en charge par l'enseignant		
- Reformulation		
- Explication des mots nouveaux/ non-compris		+ +
• Manipulation/ expérimentation		
• Mise en place du tutorat		
• Dispense de matières		
• Adaptation de l'évaluation :		
- Simplification des questions		
- Réduction du nombre d'exercices		
• Absence d'adaptations		
Adaptations langagières –difficultés communicationnelles		
• Mise en place d'un langage corporel		
• Utilisation de gestes		
• Utilisation du pointage		
• Utilisation de mimiques		
• Utilisation de la LPC	+	
• Utilisation de la LSF	+	
• Accentuation de l'intonation		
• Ralentissement du débit de parole		
• Prise de conscience du rythme et de l'intonation nécessaire		
• Contact physique		
• Contact visuel		
• Articulation claire		
• Expressivité du visage		
• Absence d'adaptations		
Adaptations comportementales de l'enseignant – difficultés de maintien en activité		
• Guidage (aide personnalisé...)		
• Patience		
• Observation de l'élève		
• Encouragements		
• Absence d'adaptations		

Résumé :

Ce mémoire porte sur les adaptations pédagogiques à mettre en place dans le cadre de l'apprentissage de la lecture chez les élèves déficients auditifs. La question était de savoir si la connaissance des adaptations nécessaires et leur mise en place permettraient aux élèves d'améliorer leurs capacités de lecture. Des apports théoriques sur la surdité, sur les adaptations pédagogiques sont fournis ainsi qu'une bibliographie sur le sujet.

A travers les enquêtes de terrain et les observations menées durant les différentes visites, nous verrons donc s'il y a corrélation entre ces éléments et si les adaptations pédagogiques sont efficaces ou non.

Mots-clés : surdité, déficience auditive, handicap, adaptations pédagogiques, lecture.