



HAL
open science

Dans quelles conditions un élève sourd ou malentendant scolarisé en milieu ordinaire peut-il valider les attendus du socle commun de connaissances et de compétences en langue étrangère ?

Charlotte Versaveau

► To cite this version:

Charlotte Versaveau. Dans quelles conditions un élève sourd ou malentendant scolarisé en milieu ordinaire peut-il valider les attendus du socle commun de connaissances et de compétences en langue étrangère ?. Education. 2012. dumas-00960527

HAL Id: dumas-00960527

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00960527v1>

Submitted on 18 Mar 2014

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.

UNIVERSITE D'ANGERS
UFR Lettres, Langues et Sciences Humaines

MASTER 2
METIERS DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION
ANGLAIS

DANS QUELLES CONDITIONS UN ELEVE SOURD
OU MALENTENDANT SCOLARISE EN MILIEU
ORDINAIRE PEUT-IL VALIDER LES ATTENDUS
DU SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES ET
DE COMPETENCES EN LANGUE ETRANGERE ?

Charlotte VERSAVEAU

Mémoire dirigé par

Marie-Paule MULLER

IUFM des Pays de la Loire

Jury : John CASSINI et Marie-Paule MULLER

Année universitaire 2011-2012

SOMMAIRE

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Introduction</i> | 3 |
| <u>I – DES ELEVES SOURDS OU MALENTENDANTS EN CLASSE DE LANGUE ORDINAIRE</u> | 7 |
| A) <u>Les obstacles auxquels doivent faire face élèves et enseignants</u> | 7 |
| 1 – Les préjugés à l’encontre des enfants sourds ou malentendants..... | 7 |
| 2 – La langue source des élèves sourds ou malentendants..... | 8 |
| B) <u>Les intérêts de l’apprentissage d’une langue vivante étrangère au collège pour les élèves malentendants</u> | 10 |
| 1 – La validation de toutes les compétences du Socle Commun..... | 10 |
| 2 – La motivation et la valorisation des élèves malentendants..... | 11 |
| 3 – La progression en langue source..... | 12 |
| <i>Préface</i> | 14 |
| <u>II – ADAPTER LA CLASSE DE LANGUE ORDINAIRE AUX ELEVES MALENTENDANTS</u> | 15 |
| A) <u>Faciliter l’accès aux échanges</u> | 15 |
| B) <u>Prendre en compte des capacités différentes</u> | 17 |
| 1 – Une perception différente..... | 18 |
| 2 – Une « forme d’intelligence » différente ? | 19 |
| <i>Préface</i> | 23 |
| <u>III – DE LA DIFFERENCIATION A L’INCLUSION</u> | 24 |
| A) <u>Le concept d’inclusion</u> | 24 |
| B) <u>La pédagogie inclusive</u> | 25 |
| 1 – Prendre en compte toutes les différences..... | 25 |
| 2 – Pédagogie inclusive et approche actionnelle..... | 26 |
| 3 – Pédagogie inclusive, approche actionnelle et Socle Commun..... | 27 |
| <i>Conclusion</i> | 29 |
| <i>Bibliographie</i> | 31 |
| <i>Annexe</i> | 33 |

INTRODUCTION

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (parue au Journal Officiel du 12 février 2005), définit le handicap comme « toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de la santé invalidant ». Nous nous intéresserons dans ce travail de recherche au handicap résultant d'une altération de l'audition : la surdité.

L'un des principaux axes de la loi du 11 février 2005 concerne la scolarité des personnes handicapées. La loi du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées considérait le droit à l'éducation des enfants atteints d'un handicap comme fondamental. La principale innovation de la loi de 2005 est d'affirmer que tout enfant, tout adolescent présentant un handicap doit être scolarisé dans l'établissement ordinaire le plus proche de son domicile, dans le cadre d'un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS). Le PPS définit les modalités de scolarisation d'un élève handicapé en fonction d'une évaluation des besoins de cet élève. Cette évaluation est conduite au préalable par la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH). Quand l'évaluation des besoins de l'élève le permet, la scolarisation individuelle en milieu ordinaire est privilégiée.

En 2005 également, le Socle Commun de Connaissances et de Compétences est introduit dans la loi du 23 avril relative au Code de l'Education. Il présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire à la fin du collège. Il constitue l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir non seulement sa scolarité mais aussi sa vie d'individu et de futur citoyen. Le Socle Commun est une innovation dans le système éducatif français : les élèves ne sont plus uniquement évalués sur leurs connaissances mais aussi sur leurs compétences. Une connaissance est un savoir, une compétence est un savoir appliqué, un savoir-faire. En d'autres termes, les élèves ne sont plus évalués sur leurs savoirs seuls mais sur leur capacité à mobiliser et appliquer ces savoirs en dehors de la salle de classe, dans la vraie vie, en autonomie.

On peut d'emblée remarquer la cohérence entre la loi sur le handicap du 11 février 2005 et le Socle Commun : le Socle est commun et nécessaire à tout élève sans aucune

distinction, et participe à l'épanouissement de chacun en tant qu'individu et futur citoyen. Comme dans le texte de loi précédemment explicité l'accent est mis sur la citoyenneté, ce qui annonce un réel enjeu social.

A compter de la rentrée 2011, la maîtrise des sept compétences du Socle Commun est nécessaire pour obtenir le Diplôme National du Brevet. Les sept compétences en question sont les suivantes :

- 1-la maîtrise de la langue française
- 2-la pratique d'une langue vivante étrangère
- 3-les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique
- 4-la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication
- 5-la culture humaniste
- 6-les compétences sociales et civiques
- 7-l'autonomie et l'initiative

Nous nous focaliserons dans ce travail de recherche sur la compétence numéro 2 du Socle Commun - pratique d'une langue vivante étrangère - étant donné qu'elle concerne principalement notre discipline : l'anglais. Pour valider cette compétence, l'élève doit être capable d'une part de comprendre un bref propos oral ainsi qu'un texte écrit court et simple, d'autre part de se faire comprendre à l'oral et à l'écrit en utilisant des expressions courantes. Ces critères sont inspirés du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, publié en 2001) et correspondent au niveau A2 de celui-ci.

Si l'on prend en compte ces deux priorités que sont la scolarisation en milieu le plus ordinaire possible des élèves sourds et l'acquisition par tout élève de collège du Socle Commun, alors une série de questions s'impose : un élève sourd peut-il pratiquer l'anglais en classe, à l'écrit et à l'oral, comme cela est exigé par le Socle Commun ? Quelle est la langue première, encore appelée langue de départ ou langue source, d'un élève sourd ? Comment concilier surdité et prégnance de la communication orale en classe d'anglais ? Quelles stratégies de différenciation pédagogique l'enseignant peut-il mettre en place ? Peut-on mener une réelle inclusion¹ d'un élève sourd et non une simple juxtaposition ? Toutes ces questions appellent une question centrale : dans quelles conditions un élève sourd ou malentendant peut-il pratiquer l'anglais en classe de langue, en collège ordinaire, et valider la compétence numéro deux du Socle Commun ?

¹ Le terme inclusion « désigne le placement à temps plein de tout élève, peu importe ses difficultés, dans une classe ordinaire correspondant à son âge et qui se situe dans l'école de son quartier » (Belanger et Rousseau, 2004, p. 39).

En réponse à ces questions, nous pouvons formuler les hypothèses de travail suivantes :

- Peut-être qu'un élève sourd ou malentendant, en fonction du degré de surdité dont il est atteint, peut pratiquer l'anglais en classe à l'écrit comme à l'oral, de la même façon que les élèves entendants².
- Peut-être qu'un élève sourd ou malentendant, pour pallier sa difficulté à entendre et à parler, peut développer des stratégies de compensation visuelles et corporelles.
- Peut-être que le professeur de langue doit faire une place au corps et au non-verbal dans sa classe.
- Peut-être que pour que l'inclusion d'un élève sourd ou malentendant soit réussie, le professeur d'anglais doit favoriser l'action commune, les productions communes.

Pour vérifier ces hypothèses, dans le but de les confirmer ou de les infirmer et de les faire évoluer, nous avons recueilli des données au centre Charlotte Bouin d'Angers (Maine et Loire). Ce centre est une structure d'accompagnement pour personnes sourdes, composé notamment d'une Section d'Education et d'Enseignement Spécialisés, qui apporte une aide et un soutien à la scolarité des élèves sourds en établissements ordinaires. Nous y avons mené un entretien³ avec Isabelle François, enseignante titulaire d'un CAPEJS (Certificat d'Aptitude au Professorat et à l'Enseignement pour Jeunes Sourds)⁴ en charge de l'enseignement de l'anglais pour le secondaire. Le métier d'Isabelle François consiste à prendre en charge des élèves atteints de déficience auditive dans leur lieu de scolarisation ordinaire (collège, lycée ou université). Elle intervient de trois façons différentes : soit en soutien (une heure par semaine, en dehors du temps de classe), soit en accompagnement (pendant le temps de classe), soit en enseignement spécialisé (les élèves recevant un enseignement spécialisé en anglais n'assistent pas aux séances d'anglais ordinaires).

A la lumière des données qui ont été recueillies et traitées, nous tenterons d'apporter des réponses à notre problématique en trois étapes. D'abord, dans une première

² Tout au long de ce travail nous ferons le choix d'utiliser le terme "entendants" comme adjectif ou substantif pour désigner les élèves non-atteints de surdité.

³ La transcription de cet entretien est disponible en annexe.

⁴ Le CAPEJS est délivré par le ministère de la santé et non celui de l'éducation nationale.

partie, nous nous interrogerons sur les représentations que peut se faire un enseignant d'un élève sourd et sur les obstacles que ce dernier peut rencontrer en classe de langue. Notre questionnement portera notamment sur la langue source de l'élève, sur sa capacité ou son incapacité à s'exprimer à l'écrit et à l'oral, et sur l'intérêt pour un élève sourd d'apprendre, ou non, une langue vivante étrangère.

Dans une seconde partie nous nous interrogerons sur les pratiques pédagogiques qui peuvent être mises en place par l'enseignant pour que l'élève sourd puisse pratiquer l'anglais en classe ordinaire. Nous travaillerons sur le concept de différenciation. Les sourds percevant la réalité environnante sur un mode plutôt visuo-gestuel, nous prendrons appui dans cette partie sur les théories liées à la perception et travaillerons autour des concepts de multimodalité et d'Intelligences Multiples (Gardner, 1996), notamment l'intelligence dite kinesthésique.

Enfin, dans une troisième partie, nous travaillerons autour du concept d'inclusion. Nous nous demanderons si la clé d'une inclusion réussie, c'est-à-dire une inclusion qui ne se résume pas à une simple juxtaposition, n'est pas de favoriser l'action commune, les productions communes, de mettre en avant l'idée de "collage". Ce terme emprunté à la discipline des arts-plastiques illustre parfaitement le principe selon lequel chaque élève, avec ses différences et ses capacités propres, peut participer à une création commune. Nous nous intéresserons alors à l'approche actionnelle, préconisée par le CECRL.

I – DES ELEVES SOURDS OU MALENTENDANTS EN CLASSE DE LANGUE ORDINAIRE

A) Les obstacles auxquels doivent faire face élèves et enseignants

1- Les préjugés à l'encontre des enfants sourds ou malentendants

On trouve la raison originelle des préjugés dont les enfants sourds ou malentendants ont longtemps été victimes dans l'Antiquité. En effet, selon la philosophie de Platon, la parole est l'expression vocale de la pensée. D'ailleurs, en latin, un seul terme -logos- signifie à la fois "la pensée " et "la parole". Or un enfant sourd ou malentendant ne pense pas, c'est donc qu'il ne pense pas. A cette époque, les sourds et malentendants étaient exclus de toute participation à la vie en société : « Dans l'Antiquité, les sourds étaient proscrits, frappés de malédictions célestes et dépossédés de leurs droits civils » (Bouvet, 1982, p. 134). Ainsi les sourds et malentendants ont longtemps été placés en marge de la société car on les pensait dépourvus de toute faculté intellectuelle.

De nos jours on ne confond plus pensée et parole, on ne fait plus cet amalgame entre aptitude à penser et aptitude à parler. Cependant certains préjugés sont ancrés dans la pensée collective et perdurent. Prenons à titre d'exemple l'expression "sourd-muet". Il s'agit d'une expression que l'on entend encore parfois, et pourtant elle renvoie à une fausse représentation. Un enfant sourd ou malentendant « ne présente [...] aucun empêchement physiologique, neurologique, ou intellectuel pour pouvoir parler » (Beaussant, 2003, p. 24). En effet l'enfant sourd ou malentendant a une déficience sensorielle et non motrice, il est doté d'un système phonateur normal. Ainsi, l'enfant sourd ou malentendant a une capacité d'élocution identique à celle d'un entendant. Sa difficulté ou son incapacité à parler tient au fait qu'il n'entend pas, ou mal, sa propre voix, il est donc très difficile voire impossible pour lui de reproduire les sons.

L'image de "sourd-muet", erronée, a persisté et influencé la façon d'éduquer les enfants sourds ou malentendants. On s'est longtemps attaché à faire parler ces enfants, interdisant d'ailleurs pendant longtemps toute communication via la langue des signes. De nos jours, dans le milieu scolaire, on tend à faire disparaître cette image, de telle sorte qu'elle n'influence pas la représentation que peut se faire un enseignant d'un élève sourd ou malentendant. Ainsi, on peut lire dans le guide *Scolariser les élèves sourds ou malentendants* (2009, p. 5) :

« Si l'élève sourd est vu avant tout comme un élève qui n'entend pas ou mal, et ne parle pas ou mal, l'attention de l'enseignant va avoir tendance à se focaliser sur la réhabilitation de l'audition, la "correction" de la parole orale, dans le but de remédier au déficit observé. Si, au contraire l'élève est considéré comme différent, avec des capacités, des ressources, des stratégies particulières que l'on va chercher à exploiter, les réponses pédagogiques le concernant tendront à amener l'enseignant vers l'exploitation de sa gestualité naturelle, le recours fréquent au canal visuel »

Cette notion de représentation de l'élève sourd ou malentendant semble d'autant plus importante pour un enseignant de langue, du fait de la prégnance de la communication orale en classe. En effet si l'élève est vu avant tout comme sourd ou malentendant, il est probable que l'enseignant se trouve dépourvu et ne sache comment faire pratiquer la langue anglaise à cet élève. En revanche, si l'élève sourd ou malentendant est vu avant tout comme élève, certes différent mais avec des capacités qui lui sont propres, alors l'enseignant se dirigera vers une pédagogie différenciée, ce qui semble être la condition première pour que l'élève sourd puisse pratiquer l'anglais en classe de langue, en milieu ordinaire.

2- La langue source des élèves sourds ou malentendants

Afin que les élèves sourds ou malentendants puissent pratiquer l'anglais en classe, une autre condition apparaît comme primordiale, relative à la question de la langue de départ. La spécificité d'une langue vivante étrangère est qu'elle est "étrangère", en opposition à la langue maternelle. En classe de langue on parle de langue source, ou encore de langue de départ (la langue maternelle), et de langue cible, ou encore de langue d'arrivée (la langue vivante étrangère). La langue source, comme son nom l'indique, sert d'appui à l'élève pour aller vers la langue cible. On peut donc se poser la question suivante : quelle est la langue source d'un élève sourd ou malentendant ?

La langue source d'un élève sourd ou malentendant est dépendante du mode de communication pratiqué par l'élève. Il existe deux modes de communication : la Langue des Signes Française (LSF) ou le Langage Parlé Complété (LPC). La LSF est une langue à part entière, différente de la langue française, avec comme toute langue son propre lexique et son propre système syntaxique. Le LPC en revanche n'est pas une langue. Il s'agit d'une technique de codage manuel de la langue française qui permet de distinguer les sosies labiaux. Les mots "pain", "bain" et "main" par exemple sont des sosies labiaux : ce sont trois mots différents mais ils ont une image labiale identique. Ce code permet de discriminer les

mouvements des lèvres qui se confondent et donc de pratiquer efficacement la lecture labiale⁵. Ainsi, la langue source d'un élève s'exprimant en LSF est tout simplement la LSF, et celle d'un élève s'exprimant en LPC est le français. Un élève s'exprimant en LSF n'a donc pas la même langue source que l'enseignant et les autres élèves, le français, ce qui pourrait être un obstacle pour l'apprentissage de l'anglais en classe de langue, en milieu ordinaire.

La principale différence entre ces deux modes de communication que sont la LSF et le LPC réside en la capacité de l'élève sourd ou malentendant à oraliser, ou non. Comme il a été expliqué précédemment, l'enfant sourd ou malentendant n'a pas de déficience motrice qui l'empêche de parler. Cependant, il convient d'apporter quelques précisions. Les enfants les plus sourds, dont la perception auditive quasi-nulle ou nulle ne leur permet pas de percevoir leur propre voix, sont généralement non-oralisants et s'expriment donc en LSF. Les enfants qui ont une perception auditive minimale suffisante sont plus à même d'oraliser, et s'expriment donc en LPC. C'est ici que nous opérerons une différence entre les termes sourd et malentendant : nous définirons comme sourd un enfant non-oralisant, s'exprimant le plus souvent en LSF, et un enfant malentendant comme oralisant et qui s'appuie sur le LPC.

Pour les élèves sourds, l'apprentissage de l'anglais en tant que langue vivante étrangère est envisageable, mais via l'écrit uniquement : l'enseignant et les élèves s'expriment en LSF mais écrivent en anglais. C'est ainsi que procède Isabelle François en enseignement spécialisé :

« (...) enseignement spécialisé c'est spécialisé uniquement par rapport à l'outil de communication que l'on utilise avec ces élèves, c'est-à-dire qu'on est sur les mêmes programmes, on essaie de développer les mêmes compétences, on essaie d'atteindre le même niveau, sauf qu'on se dispense de la partie orale puisqu'on ne peut pas la travailler. Oral en expression, oral en réception »

Paradoxalement, une séance d'anglais peut donc avoir lieu sans qu'aucun mot d'anglais ne soit prononcé. Dans ce cas la langue source n'est pas un obstacle étant donné qu'elle est partagée par l'enseignant et les élèves. Cependant, ceci confirme donc que la langue source de l'élève sourd, la LSF, est un obstacle à l'apprentissage de l'anglais en classe de langue, en milieu ordinaire.

Pour les élèves malentendants, l'apprentissage et la pratique de l'anglais est envisageable à l'écrit et à l'oral, comme pour les élèves entendants. Remarquons tout de même que l'apprentissage de toute langue étrangère suppose une maîtrise suffisamment solide

⁵ La posture de la main permet de discriminer les consonnes, la position de la main par rapport au visage permet de discriminer les voyelles.

de sa langue source, ici le français. Or, lorsqu'il entre au collège, un élève malentendant ne maîtrise que partiellement la langue française, il pourrait alors « rencontrer des difficultés dans l'apprentissage de toute autre langue » (*Scolariser les élèves sourds ou malentendants*, 2009, p. 43). On peut donc se poser les questions suivantes : ne serait-il pas plus pertinent pour un élève malentendant de consolider sa maîtrise de la langue française avant d'amorcer l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ? L'apprentissage d'une langue vivante étrangère telle que l'anglais présente-t-il un intérêt pour les collégiens malentendants ?

B) Les intérêts de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère au collège pour les élèves malentendants

1 – La validation de toutes les compétences du Socle Commun

Lors de son entrée au collège, l'élève malentendant ne maîtrise encore que partiellement la langue française. Il est donc légitime de s'interroger sur l'apprentissage d'une langue vivante étrangère telle que l'anglais à ce stade de la scolarité. On peut judicieusement penser que cet apprentissage ne ferait qu'ajouter des difficultés supplémentaires aux élèves malentendants du fait de leur fragile maîtrise du français. Pourquoi alors ne pas focaliser les efforts de ces élèves sur une solide acquisition de la langue française, langue utilisée en classe pour toutes les autres disciplines ? La maîtrise de la langue française n'est-elle pas, d'ailleurs, la compétence numéro une du Socle Commun ?

C'est d'abord le code de l'éducation qui nous apporte une réponse précise à ces questions : selon l'article L.122-1-1, les élèves atteints de déficience auditive ont l'obligation scolaire d'apprendre une première langue vivante, tout comme les élèves entendants, et ce à partir de la classe de 6^{ème}. Le Socle Commun de Connaissances et de Compétences est en adéquation avec cette obligation. Rappelons que le Socle Commun définit ce que tous les élèves doivent avoir acquis à la fin de la scolarité obligatoire. La validation des sept compétences du Socle est donc nécessaire, la compétence numéro deux, pratique d'une langue vivante étrangère, y compris. Toutefois les élèves handicapés bénéficient du principe de compensation⁶. Ainsi les compétences à valider peuvent être redéfinies, « mais c'est là une différence de degré, pas de nature, avec les autres élèves » (*Guide pour la scolarisation des enfants et adolescents handicapés*, 2012, p. 6).

⁶ Deux principes découlent de la loi du 11 février 2005 : l'accessibilité (accès à tout pour tous) et la compensation (mesures individuelles rétablissant l'égalité des droits et des chances).

2 – La motivation et la valorisation des élèves malentendants

Outre cet aspect législatif qui rend obligatoire l'apprentissage d'une première langue vivante à l'entrée au collège, cet apprentissage a un caractère motivant pour les élèves malentendants scolarisés en milieu ordinaire. Christian Forest, principal d'un collège qui accueille une quinzaine d'élèves atteints de déficience auditive, affirme : « pour l'enfant sourd c'est évident qu'il y a une véritable stimulation de se retrouver intégré à un groupe d'enfants de son âge et non pas à un groupe d'enfants centré sur le handicap » (*Sourds et scolarisés*, 2009). En effet, le fait de partager une même situation d'apprentissage avec des élèves entendants du même âge procure à l'élève malentendant un sentiment de confiance en soi, et accroît sa motivation pour cet apprentissage.

Certains spécialistes, comme Martine Beaussant, pensent qu'il est tout de même nécessaire que des temps de travail entre élèves malentendants soient préservés, car « le sentiment de partage d'une même souffrance et d'égalité avec ses camarades de classe l'aidera à progresser » (2003, p. 38). Nous pouvons ici faire un lien avec une des facettes du travail que mène Isabelle François avec des élèves malentendants scolarisés en milieu ordinaire. En effet, une fois par semaine, elle intervient auprès d'un petit groupe d'élèves pour une heure de soutien. Pour Isabelle François, il ne s'agit pas d'un moment où les élèves vont « partager leur souffrance », mais d'une réelle heure de soutien, de travail :

« (...) je vais les prendre une heure par semaine où on va revoir des choses qu'ils n'ont peut-être pas bien compris pendant le cours, ça peut être du lexique, ça peut être de la grammaire, de la syntaxe, réviser des temps etc... comme ça peut être aussi une préparation à des épreuves, ils peuvent avoir une épreuve orale à préparer. Donc je vais les aider à la fois sur le plan de la langue, mais aussi en terme de méthodologie. »

Le partage d'une même situation d'apprentissage, complétée par des temps de soutien personnalisé, est donc motivant, stimulant pour les élèves malentendants. Si ceci est vrai pour toutes les disciplines, il semblerait que cette motivation soit d'autant plus grande concernant les langues vivantes étrangères. Diane Bedoin écrit : « l'apprentissage d'une langue étrangère, à l'entrée en 6^{ème}, permet de remettre les élèves sourds sur un pied d'égalité avec leurs camarades entendants » (2010, p. 4). En effet, élèves entendants et malentendants découvrent en même temps une nouvelle discipline, une nouvelle langue, « ils démarrent au même niveau zéro » (Taib, 1994, citée par Bedoin, 2010, p. 4).

Elèves entendants et malentendants débutent l'apprentissage d'une langue étrangère au même moment de leur scolarité. Paradoxalement, dans cette situation tous les élèves deviennent malentendants : ils entendent, mais ne comprennent pas. C'est ce que Daniel Gaonac'h, psycholinguiste, appelle le principe de surdité face à la langue : toute personne devient sourde face à une langue qu'elle ne comprend pas. Dans une telle situation, toute personne doit chercher à pallier la perte d'information, faute de compréhension, afin de trouver un sens au message reçu.

Cette situation relève du quotidien pour une personne malentendante. Ainsi, il semblerait qu'un élève malentendant soit plus armé qu'un élève entendant face à une nouvelle langue, du fait qu'il aura déjà mis en place des stratégies de compensation de la perte d'information. Isabelle François le confirme, sans pour autant généraliser : « *il s'avère que leurs résultats en langue vivante étrangère, en anglais notamment, sont tout à fait corrects, voire très honorables, voire supérieurs pour certains aux entendants* ». L'apprentissage d'une langue vivante étrangère au collège serait donc non seulement motivant, mais aussi valorisant pour les élèves malentendants.

3 – La progression en langue source

Motivation, valorisation, ces effets bénéfiques pour l'élève malentendant qui découlent de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère en entraînent un troisième. Ivani Fusellier-Souza explique : « l'apprentissage de l'anglais peut être vécu ainsi de façon positive et peut même réconcilier l'apprenant sourd avec son propre apprentissage du français » (Fusellier-Souza, 2003, citée par Bedoin, 2010, p. 4). La progression en langue source est d'ailleurs un des critères qui justifient l'apprentissage d'une langue vivante étrangère pour tous les élèves. Pour cela, l'objectif conceptuel a été introduit en 1985 dans l'enseignement des langues. Il s'agit de faire réfléchir et travailler les élèves sur leur langue source à partir de la langue étudiée. Ainsi, « l'apprentissage d'une langue nouvelle permet d'améliorer, par effet de rétroaction, la maîtrise du français chez ces élèves » (Bedoin, 2010, p. 4).

Au terme de cette première partie, nous pouvons dire que l'apprentissage d'une première langue vivante étrangère en classe de langue ordinaire a des effets bénéfiques pour les élèves malentendants. D'abord une confiance en soi accrue, grâce à la motivation et à la valorisation qui découlent spécifiquement de cet apprentissage, puis une amélioration dans la maîtrise de la langue française. Ainsi, la compétence numéro deux du Socle Commun,

pratique d'une langue vivante étrangère, permet à l'élève malentendant de progresser en vue de la validation de la compétence numéro une, maîtrise de la langue française. Cependant, le seul fait de placer un élève malentendant en classe ordinaire ne suffit pas pour engendrer de tels effets bénéfiques. Aussi, des difficultés risquent d'apparaître assez rapidement pour cet élève malentendant si l'établissement scolaire et l'enseignant de langue ne proposent pas d'adaptations pédagogiques en réponse aux besoins spécifiques de l'élève.

« La différenciation est une exigence interne aux systèmes unifiés, dans la mesure où les mêmes objectifs ne peuvent être atteints par des publics divers qu'en adaptant les méthodes et les contenus à cette diversité. »

Louis Legrand, *La différenciation pédagogique*, 1986.

II – ADAPTER LA CLASSE DE LANGUE ORDINAIRE AUX ELEVES MALENTENDANTS : LA DIFFERENCIATION

Il est bénéfique aux élèves malentendants d'apprendre une première langue vivante telle que l'anglais en classe ordinaire, à condition que l'établissement scolaire et l'enseignant permettent concrètement l'accès à cet apprentissage, en apportant des réponses pédagogiques adaptées aux besoins de ces élèves : « l'adaptation de l'école à leur situation particulière consiste à les traiter ni tout à fait comme les autres, ni complètement différemment, mais équitablement, en respectant leurs différences et en leur donnant les moyens d'accéder aux apprentissages » (*Scolariser les élèves sourds ou malentendants*, 2009, p. 4). C'est en cela que consiste la différenciation.

A) Faciliter l'accès aux échanges dans la classe

Les premiers moyens qu'il convient d'apporter aux élèves malentendants sont ceux que l'on pourrait qualifier de techniques. Nicole Tagger parle de « précautions » (Tagger, 1994, p. 9). De nombreux guides ou autres manuels proposent des listes d'attitudes, de postures, d'aménagements que l'enseignant peut aisément mettre en place dans sa classe. Nous résumons ici ceux qui semblent être les plus pertinents pour la classe de langue :

- « A éviter : les classes disposées en U quand les élèves sont trop nombreux. "Le prof se promène de long en large ; mes camarades se tordent le cou pour copier ce qui est au tableau ; conclusion : je ne vois que des dos." » (Tagger, 1994, p. 23). La disposition en U étant très utilisée par les enseignants en langues, c'est une habitude qui nécessite d'être remise en cause, pour le bien-être de l'élève malentendant dans la classe.
- « Une classe disposée de manière à favoriser la concentration, le contact visuel entre l'élève et l'enseignant » (Hamel, 2008). La place idéale pour un élève malentendant se situerait au deuxième rang, entre deux camarades entendants. De cette façon l'élève malentendant voit les réactions des élèves du premier rang (ils se retournent et dirigent leur regard vers l'élève qui prend la parole), il est proche du tableau (source d'informations visuelles), proche de l'enseignant (source d'informations auditives et gestuelles, lecture labiale facilitée), et peut s'appuyer sur les deux camarades qui l'entourent.
- Eloigner l'élève malentendant des sources sonores non-pertinentes, comme par exemple le ventilateur du vidéo-projecteur, outil très utilisé en classe de langue.

Toutes ces précautions visent à améliorer le confort de l'élève malentendant dans la salle de classe. Ainsi, il sera plus à même de suivre les échanges.

Les échanges oraux au sein d'une classe de langue sont nombreux, la communication orale est prédominante. En classe d'anglais par exemple, les enseignants pratiquent généralement le "classroom English". Toute la communication courante dans la salle de classe se fait en langue anglaise : "Pouvez-vous éteindre la lumière ? Puis-je fermer les volets ? J'ai oublié mon cahier." Etc. Cette interaction orale est nécessaire en classe de langue. Il n'y aurait aucun intérêt, ni pour les élèves malentendants, ni pour les élèves entendants, à apprendre l'anglais en classe ordinaire sans communication orale. La question est donc de savoir comment concilier « malentendance⁷ » et prégnance de l'oral dans la classe.

C'est une question que s'est posée Isabelle François. En effet, si un certain nombre de ses élèves malentendants étaient capables d'assister aux séances d'anglais ordinaires en autonomie, elle prenait tout de même en charge en enseignement spécialisé⁸ des élèves malentendants capables d'accéder à l'oral en production, mais non en réception :

« J'ai constaté que je prenais des élèves en enseignement spécialisé alors qu'ils présentaient de réelles aptitudes à accéder à l'oral en expression, et moi je me disais c'est quand même dommage ils ne peuvent pas bénéficier, ils ne peuvent pas déjà en quelque sorte montrer aux autres... c'est pas l'objectif mais bon quand même, se rendre compte qu'ils seront compris par les entendants, ils seront compris par l'enseignant et qu'ils ont les mêmes capacités que les entendants à ce niveau là, en terme d'expression. »

Ces élèves étaient donc oralisants, mais leur capacité de compréhension en réception orale était insuffisante pour pouvoir suivre une séance d'anglais en classe ordinaire, d'où leur présence en enseignement spécialisé :

« Sur le plan de la réception, je me disais, bon là ils vont se trouver en difficulté parce que la plupart des enseignants d'anglais travaille sur des documents audio, il peut y avoir beaucoup d'interaction pendant le cours, ça peut aller aussi très vite donc là c'est clair que l'élève malentendant il est complètement noyé. »

⁷ Terme employé par Vincent Brouard, Colloque Santé, IUFM d'Angers, 7 mars 2012.

⁸ Cf introduction, p. 3.

Isabelle François s'est alors interrogée sur comment pallier cette difficulté au niveau de la réception de la langue afin que ces élèves malentendants puissent assister aux séances d'anglais ordinaires, avec leur classe de référence. Elle a trouvé la solution suivante :

« J'ai trouvé une idée pas compliquée du tout, je me suis dit je vais m'équiper de mon ordinateur portable, je vais investir dans un écran, l'élève lui disposera de l'écran sur lequel je transcrirai tout ce qui est véhiculé à l'oral en anglais de telle façon que l'élève ne soit pas privé de toutes les informations et de tous les contenus qui passent en anglais pendant le cours (...). Donc ça je dirais que c'est à titre d'essai, j'ai démarré ça cette année et je le fais avec trois élèves sur l'ensemble de ceux que j'ai. Il faut que je fasse le bilan en fin d'année, je pense... globalement je dirais que c'est positif pour plein de choses, mais je ne peux pas détailler là maintenant. »

Ainsi, l'initiative mise en place par Isabelle François au début de l'année scolaire 2011-2012 semble, à priori, faciliter l'accès aux échanges en classe d'anglais ordinaire pour les élèves malentendants qui en ont besoin. Cette initiative nécessite un matériel pédagogique spécifique. S'adapter, c'est aussi répondre aux besoins matériels de l'élève : « la réussite de la scolarisation des élèves handicapés est parfois conditionnée par l'utilisation de matériels pédagogiques adaptés dont l'achat ne peut être laissé à la charge des familles » (*Guide pour la scolarisation des enfants et adolescents handicapés*, 2012, p. 17). Pour cela, afin que l'acquisition des matériels requis ne soit pas un obstacle à la scolarisation en milieu ordinaire, « des crédits inscrits au budget du ministère en charge de l'éducation nationale permettent de financer le prêt de ces matériels aux élèves handicapés » (ibid).

B) Prendre en compte des capacités différentes

La présence d'un élève malentendant en classe de langue ordinaire requiert, des adaptations dites techniques, voire matérielles, et parfois la présence d'un intervenant spécialisé. La différenciation va plus loin que cela. En effet, « la différenciation est une exigence interne aux systèmes unifiés, dans la mesure où les mêmes objectifs ne peuvent être atteints par des publics divers qu'en adaptant les méthodes et les contenus à cette diversité »⁹. Nous nous intéressons dans ce travail au « public » élèves malentendants, qui poursuivent le « même objectif » que leurs camarades entendants, c'est-à-dire la validation de la compétence numéro deux du Socle Commun, pratique d'une langue vivante étrangère. C'est donc à l'enseignant d'adapter « les méthodes et les contenus » aux élèves malentendants pour que ces

⁹ Louis Legrand, *La différenciation pédagogique*, 1986.

derniers puissent atteindre leur objectif. Sur quoi l'enseignant peut-il s'appuyer afin de mener une pédagogie différenciée ? C'est dans le domaine des neurosciences cognitives que nous trouvons des éléments de réponse à cette question.

1 – Une perception différente

Un élève malentendant souffre d'un handicap qui résulte de la déficience du sens de l'ouïe. Cette déficience sensorielle va influencer sur la perception qu'à cet élève de la réalité qui l'entoure. La perception peut être définie comme une interprétation, une mise en cohérence de signaux qui nous parviennent via les différents capteurs sensoriels dont nous disposons (Muller, 2011, p. 7). Selon Pascal Barone, la perception est facilitée par la multimodalité, c'est-à-dire la complémentarité de stimuli passant par différents canaux sensoriels¹⁰. La multimodalité permet d'avoir des réactions plus rapides et plus précises. Par exemple : on attrape plus facilement un ballon qui nous est envoyé si on le voit et l'entend venir (couplage de stimuli visuels et auditifs). Quelles sont alors les conséquences de la déficience auditive sur la perception ? Un élève malentendant perçoit-il moins bien qu'un élève entendant ?

Lorsqu'un sens est déficient, tout l'ensemble sensoriel se réorganise. Il s'agit du phénomène de compensation intermodalitaire. En effet, il est maintenant clairement admis que la perte d'une sensorialité, vision ou audition, a pour effet de développer des compétences accrues dans les modalités sensorielles préservées¹¹. Concernant l'élève malentendant, ce sont les sens de la vision et du toucher qui se développent davantage pour compenser la déficience auditive : « le plus souvent, il va prêter une attention accrue aux informations visuelles et vibratoires qui lui permettront d'explorer, de comprendre et de surveiller son environnement » (*Scolariser les élèves sourds ou malentendants*, 2009, p. 6). Ainsi, l'élève malentendant ne perçoit pas moins bien la réalité que l'élève entendant, il perçoit de façon différente. Quelles sont les conséquences pédagogiques en classe de langue de ces connaissances sur la perception qu'a un élève malentendant ?

Un élève malentendant percevant la réalité environnante sur un mode plus visuo-gestuel qu'audio-vocal, il convient pour l'enseignant de chercher à mettre en place des stratégies qui accompagneront la transmission d'informations orales. La voix seule « est porteuse d'informations que le jeune sourd ne peut percevoir. En particulier l'intonation, l'accentuation (...) » (Tagger, 1994, p. 20). Le support écrit s'impose pour l'élève

¹⁰ Pascal Barone, conférence INRP Lyon, 22 et 23 mars 2007.

¹¹ Pascal Barone, conférence INRP Lyon, 22 et 23 mars 2007.

malentendant, c'est d'ailleurs le principal conseil que donne Isabelle François aux enseignants d'anglais des élèves qu'elle accompagne : « *on leur dit pensez vraiment à l'écrit, au support écrit, que ce soit au tableau, ou une trace papier pour l'élève, avant, pendant, ou après le cours* ». De plus, l'intonation et l'accentuation sont deux éléments importants dans l'apprentissage d'une langue telle que l'anglais. Pourquoi alors ne pas accompagner le support écrit d'un code qui symboliserait l'intonation et l'accentuation ? Il pourrait s'agir, par exemple, d'une flèche pointée vers le haut pour une intonation montante. La transmission d'informations orales via l'écrit serait alors la plus complète possible.

Prenons maintenant l'exemple d'une activité incontournable en classe de langue : l'activité de compréhension auditive. Cette activité vise à entraîner les élèves en compréhension orale, or nous avons vu que pour un élève malentendant la difficulté se situe essentiellement en réception. En s'appuyant sur les théories de la perception, quelles stratégies peuvent faciliter l'accès à cette activité ? Là encore il s'agit de donner à l'élève malentendant un accès visuel à l'activité. Il semble alors pertinent de privilégier les supports audio-visuels aux supports audio uniquement. Dans un premier temps les images, sans le son, vont aider tous les élèves à cerner le contexte, l'atmosphère, les émotions des personnages. Les élèves peuvent ensuite formuler des hypothèses quant au sens du message oral. Les élèves entendants vérifient leurs hypothèses avec le son, l'élève malentendant peut vérifier les siennes en s'appuyant sur le script du document audio-visuel si nécessaire.

2 – Une « forme d'intelligence » différente ?

Chez les élèves malentendants, les sens de la vision et du toucher se développent davantage afin de compenser la déficience auditive. Ces élèves perçoivent la réalité sur un mode plutôt visuo-gestuel. Intéressons-nous au toucher et au geste, ou plus largement à la kinesthésie. La kinesthésie se définit comme l'ensemble des sensations relatives aux mouvements du corps. Martine Beaussant écrit : « une personne sourde souffre de ne pas pouvoir exprimer et faire partager ses émotions. Ce malaise peut se traduire chez l'enfant par une hyperactivité motrice, une grande agitation encore appelée hyperkinésie » (2003, p. 29). En classe, l'hyperactivité d'un élève malentendant peut être signe d'incompréhension : il entend mal, comprend mal et donc s'agite¹². L'enseignant doit donc être attentif à ce signe.

¹² Vincent Brouard, Colloque Santé, IUFM d'Angers, 7 mars 2012.

L'élève malentendant semble donc prédisposé à utiliser son corps. Faisons ici un lien avec la théorie sur les Intelligences Multiples d'Howard Gardner¹³. La théorie de Gardner sur l'intelligence est en rupture avec « la conception standard de l'intelligence (selon laquelle il y a une seule intelligence, dite générale) » (*Sciences Humaines*, 1997, p. 35). Cette conception standard associe intelligence avec langage et logique, « c'est particulièrement le cas de l'esprit cartésien en France » (*Sciences Humaines*, 1997, p. 37). Selon Gardner, « nous possédons tous différentes forces et faiblesses dans divers domaines intellectuels » (ibid.). Ces forces et faiblesses ne sont pas définitives, il appartient à chacun de développer ses capacités dans tel ou tel domaine intellectuel. Gardner définit huit formes d'intelligence :

| | |
|------------------------------------|---------------------------------|
| L'intelligence musicale | L'intelligence spatiale |
| L'intelligence kinesthésique | L'intelligence interpersonnelle |
| L'intelligence logico-mathématique | L'intelligence intrapersonnelle |
| L'intelligence langagière | L'intelligence naturaliste |

La forme d'intelligence qui nous intéresse dans notre réflexion est l'intelligence kinesthésique. Qu'est-ce que l'intelligence kinesthésique ? Il s'agit de la capacité d'utiliser précisément son corps pour effectuer un geste, résoudre un problème, ou encore produire quelque chose. Il serait hâtif d'avancer qu'un enfant malentendant a une intelligence kinesthésique forte du fait de son handicap. Cependant, peut-être peut-on envisager de s'appuyer sur la prédisposition kinesthésique de cet enfant pour l'amener à développer cette forme d'intelligence, et la mettre au service de son apprentissage.

Utiliser la kinesthésie au service de l'apprentissage, c'est ce que fait Anne-Marie Fluttaz, orthophoniste, pour aider les enfants malentendants dans leur acquisition du langage. Elle associe un son à un mouvement corporel : « chaque phonème a sa représentation corporelle, l'enfant intègre cela dans son corps, ça va lui permettre de mémoriser » (*Sourds et Scolarisés*, 2009). Elle associe par exemple le son /b/ au relâchement. Ainsi l'enfant malentendant accompagne le son /b/ d'un mouvement ample des bras, qui vont d'abord décrire un grand cercle (la cage thoracique se gonfle, inspiration), puis tomber vers le sol avec un relâchement du corps (prononciation du son /b/ sur l'expiration). Cette technique est-elle transposable à la classe de langue ?

¹³ Howard Gardner, *Les intelligences multiples*, 1996.

Mettre le corps au service de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère pour un élève malentendant : quelles pistes pouvons-nous explorer ? Repartons de la technique employée par Anne-Marie Fluttaz, et associons-là à une stratégie mise en place en classe d'anglais par Claudine Martina¹⁴ pour faciliter la mémorisation de la prononciation des lettres de l'alphabet, en anglais. Claudine Martina classe les lettres de l'alphabet en sept groupes, en fonction du son utilisé pour prononcer ces lettres. Elle associe ensuite à chaque groupe une couleur, qui se prononce également avec le même son. Elle obtient le tableau suivant :

| /ei/ = grey | /e/ = red | /i:/ = green | /əʊ/ = yellow | /ju:/ = blue ¹⁵ | /ai/ = white | /ɑ:/ = dark |
|-------------|-----------|--------------|---------------|----------------------------|--------------|-------------|
| A | F | B | O | Q | I | R |
| H | L | C | | U | Y | |
| J | M | D | | W | | |
| K | N | E | | | | |
| | S | G | | | | |
| | X | P | | | | |
| | Z | T | | | | |

Dans un souci de différenciation, l'enseignant d'anglais qui a dans sa classe un élève malentendant pourrait envisager de prolonger ce tableau en y ajoutant une représentation corporelle, non-verbale, de chaque son. Ce pourrait être l'objet d'un travail collaboratif entre l'enseignant et l'élève, et l'intervenant spécialisé qui accompagne éventuellement l'élève. Ceci permettrait à l'élève de « visualiser sa parole » (Anne-Marie Fluttaz, *Sourds et scolarisés*, 2009) avec son propre corps et ses propres gestes. L'utilisation du corps n'est pas pratique courante en classe de langue, cela nécessite que l'enseignant accepte de faire une place au non-verbal dans sa classe.

Au terme de cette deuxième partie, nous pouvons dire qu'il est possible de mettre en place une différenciation, en classe de langue ordinaire, pour faciliter l'accès aux apprentissages aux élèves malentendants. Cette différenciation est conditionnée à des adaptations techniques, éventuellement matérielles, mais aussi et surtout pédagogiques. Les éléments de réponse apportés dans cette partie ne sont que des pistes à exploiter. Qu'en est-il sur le terrain ? Isabelle François remarque :

¹⁴ Claudine Martina est enseignante en anglais au collège François Rabelais d'Angers et formatrice à l'IUFM d'Angers.

¹⁵ Ce tableau n'est pas tout à fait exact dans la mesure où "blue" se prononce /blu:/ et non /blju:/.

« La plupart des enseignants avec lesquels je travaille sont vraiment très sensibilisés à la présence de ces élèves là, ils y font attention et ils sont globalement satisfaits de l'accompagnement que l'on propose aux élèves. Par contre ils ont des difficultés je dirais à mettre en place des choses, ils essaient par moments, mais c'est vrai que c'est difficile (...). »

Ainsi la présence d'élèves malentendants en classe de langue est acceptée par les enseignants, mais ces derniers semblent avoir des difficultés à mettre en place des stratégies pour ces élèves, ce qui pose problème. Certes les élèves malentendants ne sont pas séparés des entendants, cependant cette situation s'apparente à une simple juxtaposition. A l'inverse, une pédagogie différenciée poussée à l'extrême isolerait l'élève malentendant au sein de la classe, ce qui relèverait également d'une juxtaposition. Est-il possible d'éviter cet écueil ?

« Si la diversité est considérée comme une valeur pour tous, alors tous les élèves doivent être mis dans des conditions leur permettant d'apprendre ensemble. Le terme d'inclusion renvoie à une logique structurelle, à une structure capable de penser, de prendre en considération les synergies, les collaborations, vers une compétence et une pensée plus large, pour travailler à la construction d'une société à laquelle tous appartiennent »

Lucia de Anna, 2009.

III – DE LA DIFFERENCIATION A L'INCLUSION

La différenciation pédagogique, ponctuellement mise en œuvre ou au contraire poussée à l'extrême, peut mener à une simple juxtaposition de l'élève malentendant aux élèves entendants. Le problème est donc « celui d'offrir un espace commun où les différentes identités, les différentes différences, puissent vivre et se développer, positivement aidées mais sans être séparées ou simplement juxtaposées » (Le Capitaine, 2004, p. 26). Pour tenter d'apporter des réponses à ce problème, intéressons-nous au concept anglo-saxon d'inclusion scolaire, et son impact sur les pratiques pédagogiques.

A) Le concept d'inclusion

Il n'est pas aisé de définir le concept d'inclusion. Stéphanie Belanger et Nadia Rousseau constatent : « (...) force nous est de constater que le concept d'inclusion scolaire n'en demeure pas moins un concept flou, aux définitions aussi multiples que variées ». (2004, p. 127). Elles entrevoient cependant deux conceptions de l'inclusion. D'abord, « l'inclusion en classe ordinaire conçue en tant que placement dans l'environnement le moins restrictif (...) » (ibid.). Cette conception de l'inclusion « préconise l'intégration pédagogique du plus grand nombre possible d'EHDAA¹⁶, (...) en assurant le maintien de services dits "ségrégués" » (Belanger et Rousseau, 2004, p. 128). En d'autres termes, la scolarisation en milieu ordinaire doit être privilégiée quand cela est estimé possible, tout en maintenant une prise en charge spécialisée.

La deuxième conception, celle qui semble être la véritable définition de l'inclusion scolaire selon Stéphanie Belanger et Nadia Rousseau, « vise rien de moins que l'intégration pédagogique de tous les EHDAA, et ce indépendamment de leurs capacités intellectuelles ou de leurs particularités de fonctionnement » (ibid.). Ainsi, l'inclusion désigne la scolarisation en milieu ordinaire de tout élève, handicapé ou non (quelle que soit l'importance du handicap), en difficulté ou non, à besoins particuliers ou non. L'inclusion est plus qu'un principe, il s'agit d'une attitude pédagogique, qui repose sur des principes majeurs : « l'individualisation du processus enseignement-apprentissage pour tous les élèves (...) ; des stratégies de coopération entre les EHDAA et les élèves sans handicaps (...) ; un

¹⁶ Sigle canadien signifiant Elèves avec Handicaps et en Difficulté d'Apprentissage ou d'Adaptation.

enseignement en équipe (...) ; la participation optimale de tous aux activités d'apprentissage du groupe-classe. » (Belanger et Rousseau, 2004, pp. 129-130).

De ces deux conceptions de l'inclusion scolaire, c'est la première qui se rapproche le plus de la loi du 11 février 2005¹⁷. En effet, rappelons que la scolarisation d'un enfant handicapé en milieu ordinaire n'est privilégiée que si les besoins de l'élève le permettent, c'est-à-dire si ses besoins ne sont pas trop contraignants. Cette loi n'institue donc pas une inclusion dite totale, sans doute parce que cela supposerait que tout enseignant soit capable d'accueillir tout élève, quelle que soit la mesure et la nature de son handicap. Ceci semble inenvisageable actuellement dans le système éducatif français. Toutefois, les deux conceptions de l'inclusion proposées par Stéphanie Belanger et Nadia Rousseau ne sont pas étanches : même si tous les élèves handicapés ne sont pas scolarisés en milieu ordinaire en France, les principes de l'inclusion dite totale n'en sont pas moins applicables.

B) La pédagogie inclusive

1- Prendre en compte toutes les différences

L'inclusion scolaire repose, entre autres, sur l'individualisation du processus enseignement-apprentissage pour tous les élèves. Il s'agit de porter une plus grande attention pédagogique à tous les élèves, pas uniquement aux élèves handicapés, ici aux élèves malentendants. C'est là que se situe l'étape à franchir pour aller de la différenciation vers l'inclusion. Adapter la classe de langue aux élèves malentendants relève de la différenciation, tandis qu'adapter la classe de langue à tous les élèves relève de l'inclusion. Ainsi, l'attitude qui vise à déterminer les besoins spécifiques de l'élève malentendant devient l'attitude employée avec les autres élèves, qu'ils soient handicapés, en difficulté, excellents, etc.

L'individualisation, c'est-à-dire la recherche des besoins spécifiques de chaque élève, est une étape nécessaire dans une dynamique inclusive. En procédant ainsi, il est probable que l'enseignant s'aperçoive que certains élèves entendants ont les mêmes besoins que les malentendants, et que d'autres élèves ont d'autres besoins. La finalité du processus d'individualisation n'est pas de mettre en place des activités individuelles, mais de permettre à l'enseignant de pratiquer ce que Jean-Yves Le Capitaine caractérise de « remédiation

¹⁷ Cf p. 1.

généralisée. » (2004, p. 120). Généralisée non pas à toute la classe, mais aux élèves qui ont les mêmes besoins.

Une fois les besoins de chaque élève identifiés, l'enseignant peut envisager, par exemple, de constituer des groupes de compétences au sein de sa classe. Ces groupes permettent de mettre en place des activités adaptées aux besoins des élèves, des activités différenciées. En effet, il n'y a pas rupture entre différenciation et inclusion. Dans cet exemple la différenciation est au service de l'inclusion : elle est mise en place non pas pour l'élève malentendant seul, mais pour un groupe d'élèves qui ont les mêmes besoins que lui, tandis que d'autres activités sont mises en place pour d'autres élèves, qui ont d'autres besoins. Ainsi on ne se focalise pas sur la différence de l'élève malentendant, sa différence n'est plus qu'une différence parmi d'autres, la situation ne relève donc plus d'une simple juxtaposition.

2- Pédagogie inclusive et approche actionnelle

L'inclusion repose également sur, d'une part, la coopération entre élèves handicapés (ici les malentendants) et élèves non-handicapés (les entendants), et d'autre part la participation de tous aux activités d'apprentissage du groupe-classe. Ne pourrait-on pas faire un lien entre ces deux principes et l'approche actionnelle ? A quoi renvoie l'approche actionnelle ? Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, en 2001, propose que l'apprentissage d'une langue vivante se fasse dans une perspective actionnelle. Il s'agit de fonder les apprentissages sur l'action, sur des tâches, c'est-à-dire des « unités d'action » (Muller-Jaecki, 2010, p. 58), que l'élève pourrait être amené à réaliser dans un contexte autre que scolaire. Ainsi, dans une approche actionnelle, « la langue est utilisée pour effectuer des tâches et mener à bien des projets proches de ceux que l'on peut réaliser dans la vie réelle »¹⁸.

Comment se concrétise cette approche actionnelle en classe de langue ? « Il s'agit pour l'élève de réaliser une "mission"¹⁹ se matérialisant souvent par la création d'un objet textuel concret (exposition, débat, site web...) » (Muller-Jaecki, 2010, p. 58). Les notions de projet ("mission") et de création sont à la base des séquences pédagogiques mises en œuvre par l'enseignant dans une perspective actionnelle. Ce sont ces deux notions qui nous permettent de faire un lien entre pédagogie inclusive et approche actionnelle : le projet implique la participation de tous, la création implique la coopération. Marie-Paule Muller-Jaecki écrit :

¹⁸ Bulletin Officiel n°2 du 19 février 2009.

¹⁹ Terminologie empruntée au DCL (Diplôme de Compétence en Langue).

« le projet, dont l'intentionnalité est posée collégalement et énoncée au travers de la "mission", se trouve percuté par les idées et les apports de chacun (...) » (2010, p. 58).

L'approche actionnelle semble donc être un outil pour mener une pédagogie inclusive dans une classe de langue ordinaire. Chaque élève, handicapé ou non, malentendant ou entendant, participe à une même production collective en fonction de ses capacités. La diversité n'est en aucun cas un obstacle, au contraire, « plus le groupe est hétérogène, plus la création sera riche. » (Muller-Jaecki, 2010, p. 57). La production collective finale est alors « comparable à un collage » (Muller-Jaecki, 2010, p. 63), dans lequel chaque élève aura mis un peu de son individualité. Finalement la classe devient un microcosme de la société, fait de différentes personnalités, différentes individualités, qui produisent quelque chose ensemble : « La micro-société qui se construit ainsi est un espace de coopération, de co-action, où chacun contribue à la réalisation commune en apportant le meilleur de lui-même. » (Ibid.).

3- Pédagogie inclusive, approche actionnelle et Socle Commun

Dans une approche actionnelle, les apprentissages sont fondés sur des tâches, en vue d'un projet final qui s'inscrit dans le réel. La réalisation de ces tâches implique l'acquisition de compétences, c'est-à-dire de savoir-faire, qui s'inscrivent donc elles aussi dans la vie réelle. Ainsi l'élève n'est pas considéré comme simple élève, mais comme « acteur social » (Muller-Jaecki, 2010, p. 62), qui n'agit pas uniquement dans la salle de classe, mais aussi en dehors. Nous retrouvons donc dans l'approche actionnelle des éléments clé du Socle Commun, à savoir l'acquisition de l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, mais aussi sa vie d'individu et de futur citoyen. L'approche actionnelle, outil pour la mise en place d'une pédagogie inclusive en langue, et le Socle Commun poursuivent donc le même objectif : l'acquisition pour tous les élèves de compétences utiles dans la vie réelle.

Au terme de cette dernière partie, nous pouvons dire qu'il existe des pistes à exploiter pour éviter l'écueil de la simple juxtaposition des élèves malentendants aux élèves entendants en classe de langue ordinaire. S'appuyer sur l'approche actionnelle pour mettre les élèves dans « des conditions leur permettant d'apprendre ensemble », viser pour tous les élèves l'acquisition de compétences nécessaires pour la validation du Socle Commun, mais aussi pour leur future participation à « une société à laquelle tous appartiennent », nous retrouvons bien là les éléments clés de la définition de l'inclusion par Lucia de Anna (2009).

CONCLUSION

La surdité est un handicap méconnu, qui reste associé par bon nombre de personnes à des représentations hâtives et bien souvent erronées : une personne sourde n'entend pas et ne parle pas. C'est de ce préjugé qu'est né notre questionnement, auquel nous avons tenté d'apporter des réponses. A la fin de ce travail de recherche, il s'avère que tout élève sourd ou malentendant peut apprendre une langue vivante étrangère. En revanche, cet apprentissage n'est envisageable en classe ordinaire que si l'élève peut pratiquer à l'écrit et à l'oral. Cette condition est dépendante du degré de surdité dont l'élève est atteint, ainsi que de sa langue source. Un élève sourd, dont la langue source est souvent la Langue des Signes Française, ne peut pratiquer à l'oral, l'apprentissage se fait via l'écrit. Un élève malentendant, dont la langue source est souvent le français (soutenu par le Langage Parlé Complété), peut pratiquer à l'écrit et à l'oral, de la même façon que les élèves entendants, en classe ordinaire.

Un élève malentendant peut apprendre et pratiquer une langue vivante étrangère en classe ordinaire. Cependant cet apprentissage ne saurait être bénéfique si l'enseignant ne tient pas compte des besoins spécifiques de cet élève. La « malentendance » est un handicap invisible, rien ne permet de dire à priori que tel élève est malentendant. Le risque est donc que l'enseignant oublie que cet élève est quelque peu différent. Accueillir un élève malentendant dans sa classe requiert donc une connaissance du handicap de cet élève, de son mode de fonctionnement, de ses capacités et de ses besoins. Ceci aidera l'enseignant à « *conscientiser la présence de cet élève* » (Isabelle François), à lui porter une plus grande attention pédagogique. Ainsi l'enseignant sera plus à même de mettre en place une pédagogie différenciée, c'est-à-dire une pédagogie adaptée, qui garantira l'accès aux apprentissages pour cet élève.

Mettre en œuvre des stratégies de différenciation pour un élève malentendant n'est pas chose aisée pour un enseignant en langues non-spécialiste. Les enseignants s'emploient d'habitude à imaginer de telles stratégies pour les élèves en difficulté, que l'on retrouve dans toute classe. Comment faire alors avec un élève malentendant ? Là encore il s'agit de s'informer. Le personnel spécialisé qui accompagne l'élève (en classe ou hors temps de classe) pourra lui donner des conseils d'ordre techniques quant à, par exemple, son positionnement dans la salle de classe. Concernant la pédagogie proprement dite, un minimum de connaissances en neurosciences cognitives éclairera l'enseignant sur le profil d'apprentissage d'un élève malentendant. Avec une perception de la réalité plutôt visuo-gestuelle, l'élève malentendant a un profil à dominance visuelle et kinesthésique. C'est sur ces

connaissances que l'enseignant peut s'appuyer pour mettre en place une pédagogie différenciée.

Porter une plus grande attention pédagogique, mettre en œuvre des stratégies d'enseignement différenciées et adaptées au profil cognitif de l'élève malentendant, ne serait-ce pas finalement une bonne attitude à adopter avec tous les élèves ? Dès que l'enseignant se posera cette question, il basculera alors, doucement mais assurément, de la différenciation que l'on peut qualifier d'isolée à la différenciation pour tous, c'est-à-dire de la différenciation vers l'inclusion. L'inclusion, c'est l'individualisation du processus d'enseignement-apprentissage, « afin que celui-ci s'adapte le plus possible aux caractéristiques de chaque apprenant » (Belanger et Rousseau, 2004, p. 148). C'est l'inclusion, pensée en tant que réel état d'esprit pédagogique, qui permettra à l'élève malentendant de s'épanouir pleinement au sein d'une classe où sa différence n'est envisagée que comme une différence parmi tant d'autres.

L'enseignant en langues est chanceux, il dispose d'un outil spécifique à sa discipline qui semble être en parfaite adéquation avec la dynamique inclusive : l'approche actionnelle, actuellement préconisée dans l'enseignement des langues vivantes. L'approche actionnelle place le projet et la création collective au cœur des apprentissages. Ainsi, chaque élève apporte sa pierre, quelle que soit la taille, la forme ou la couleur de cette pierre, à l'édifice commun. Se diriger vers une pédagogie de l'inclusion en prenant appui sur l'approche actionnelle, voici une attitude qui, semble-t-il, permettra à un élève malentendant de valider la compétence numéro deux du Socle Commun, pratique d'une langue vivante étrangère.

Au terme de ce travail de recherche, il nous reste une dernière question : l'inclusion réussie d'un élève malentendant est-elle possible dans la réalité du système éducatif français ? Pour Isabelle François « *c'est difficile, sans doute parce qu'ils sont dans une autre réalité que la notre, ils ont beaucoup d'élèves, ils ont beaucoup de classes* ». Elle constate alors : « *il y a les idéaux et puis il y a la réalité. Il y a ce qu'on met sur les papiers et puis ce qui est vécu réellement. Donc je crois qu'il faut être honnête c'est clair que ce sont toujours les minorités, et notamment là les handicapés, qui s'adaptent à la société et pas l'inverse* ». Toutefois, elle est optimiste : « *C'est la réalité, mais il ne faut pas s'offusquer de ça parce que c'est normal que ça demande du temps, voilà. Je pense que la société elle est prête à évoluer vers ça mais comme toute évolution il faut laisser le temps au temps* ».

BIBLIOGRAPHIE

Livres :

- Beaussant, M. (2003). *La scolarité d'un enfant sourd*. Paris, France : L'Harmattan.
- Belanger, S., & Rousseau, N. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'université du Québec.
- Bouvet, D. (1982). *La parole de l'enfant sourd*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Le Capitaine, J-Y. (2004). *Des enfants sourds à l'école ordinaire*. Paris, France : L'Harmattan.
- Tagger, N. (1994). *La communication avec un jeune sourd : Petit manuel à l'usage des enseignants qui accueillent un enfant déficient auditif dans leur classe*. Lyon, France : Presses universitaires de Lyon.

Articles de périodique :

- Lecomte, J., & Zuber, M. (1997). *Rencontre avec Howard Gardner*. *Sciences Humaines*, 69, 34-37.
- Muller-Jaecki, M-P. (2010). Entre danse contemporaine et langues vivantes : la « performance ». *Les langues modernes*, 2/2010, 55-63.

Documents audio-visuel :

- Lutaud, L. (2009). *Sourds et scolarisés*. DVD. Scéren-CRDP Nord-Pas de-Calais / CRDP académie de Lyon.

Sites internet :

- Eduscol. (2009). *Guide scolariser les élèves sourds et malentendants*. Retrieved December 21, 2012, from media.eduscol.education.fr/file/ASH/90/4/guide_scolariser_eleves_sourds_et_malentendants_142904.pdf
- Bedoin, D. (2010). *Construction identitaire des élèves sourds et malentendants : approche ethnographique en classe de langues étrangères*. Retrieved February 21, 2012, from the AREF 2010 Congrès international Web site : <https://plone2.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-b/Construction%20identitaires%20des%20eleves%20sourds.pdf/view>

Cours avec support :

- Muller, M-P. (2010). *Perception – action*. PowerPoint. Université des Pays de la Loire, Université de Nantes.

Autres documents :

- *Guide pour la scolarisation des enfants et adolescents handicapés*. (2012). Publié par le Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative.

ANNEXE

ENTRETIEN AVEC ISABELLE FRANCOIS

(16 mars 2012, centre Charlotte Blouin, Angers)

Question 1 : Quel est votre parcours, quel est votre métier ?

« Alors moi je suis enseignante spécialisée surdité, je suis titulaire d'un CAPEJS, le CAPEJS c'est un Certificat d'Aptitude au Professorat et à l'Enseignement au près des Jeunes Sourds. C'est un diplôme je dirais très spécialisé qui relève du ministère de la santé et pas de l'éducation nationale, et qui nous permet d'enseigner uniquement au près d'un public déficient auditif. Donc c'est hyper spécialisé. Je suis enseignante spécialisée en déficience auditive dépendante du ministère de la santé. (...).

Après par rapport à l'anglais, j'ai démarré ici à Charlotte Blouin, j'ai effectivement enseigné cette discipline essentiellement en classe spécialisée au sein de la structure, ce qui aujourd'hui n'existe plus. Depuis je suis sortie on va dire des murs de la structure, c'est-à-dire que je suis allée dans les lieux de scolarisation des élèves, que ce soit des écoles maternelles et primaires, des collèges, des lycées, ou même à l'université. Donc au départ toute la prise en charge spécialisée, toute la partie je dirais enseignement était au sein de l'institut. Avec les lois d'intégration, enfin les lois d'intégration elles datent quand même de 1975, donc elles auraient du être appliquées depuis bien longtemps, mais bon voilà c'est l'histoire de ce genre de prise en charge, et donc je me suis retrouvée à intervenir dans les milieux ordinaires. J'ai lâché pendant un moment l'anglais parce qu'il y avait d'autres besoins au niveau de l'institution, et là je reprends cet enseignement là depuis deux trois ans.

Donc au jour d'aujourd'hui je travaille en SEFIS, c'est tout ce qui concerne les prises en charge individuelles dans les lieux de scolarisation. Donc là je vais au collège, au lycée, à l'université pour des jeunes déficients auditifs qui ont besoin soit d'un soutien en anglais, donc hors temps de classe, soit d'un accompagnement en anglais pendant le cours d'anglais, soit d'enseignement spécialisé, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas d'enseignement ordinaire, ils ont un enseignement spécialisé. L'enseignement spécialisé concerne essentiellement les élèves qui sont dans un projet bilingue, c'est-à-dire ceux dont la première langue est la langue des signes. En règle générale ça a un lien... non je ne peux pas dire en règle générale... c'est leur projet de communication, leur projet de communication c'est la langue des signes, ça veut dire que leur langue première c'est la langue des signes, ça veut dire que c'est la langue qu'ils utilisent aussi à la maison et souvent c'est leur langue maternelle. Ca veut également dire que

bien souvent ces élèves là ont peu de moyens pour accéder à l'oral, d'un point de vue appareillage je veux dire, c'est-à-dire que la récupération auditive qu'ils ont n'est pas suffisante pour accéder aux informations orales. Donc ils ne peuvent pas intégrer un cours de langue où toute la modalité de travail est à l'oral, un cours de langue avec les entendants, donc ils ont vraiment besoin eux d'une prise en charge, d'un enseignement spécialisé. Alors enseignement spécialisé c'est spécialisé uniquement par rapport à l'outil de communication que l'on utilise avec ces élèves, c'est-à-dire qu'on est sur les mêmes programmes, on essaie de développer les mêmes compétences, on essaie d'atteindre le même niveau, sauf qu'on se dispense de la partie orale puisqu'on ne peut pas la travailler. Oral en expression, oral en réception. Bon ça cette année ça ne concerne qu'un élève parmi tous ceux que j'ai. Par contre j'essaie de faire un lien, quand c'est possible, avec l'enseignant d'anglais de la classe des entendants, de la classe de cet élève-là, qu'on soit sur les mêmes thématiques, ou sur mes mêmes projets, ou les mêmes contenus. C'est pas toujours évident, parce que quelques fois les enseignants n'ont pas le temps de penser à nous, ou ils nous oublient, ou quelques fois les contenus ou la vitesse à laquelle les cours se déroulent ne permettent pas, peuvent ne pas convenir au rythme de l'enseignement spécialisé.

Quand je suis en accompagnement en classe, ça c'est nouveau, c'est moi qui l'ai initié parce que j'ai constaté que je prenais des élèves en enseignement spécialisé alors qu'ils présentaient de réelles aptitudes à accéder à l'oral en expression, et moi je me disais c'est quand même dommage ils ne peuvent pas bénéficier, ils ne peuvent pas déjà en quelque sorte montrer aux autres... c'est pas l'objectif mais bon quand même, se rendre compte qu'ils seront compris par les entendants, ils seront compris par l'enseignant et qu'ils ont les mêmes capacités que les entendants à ce niveau là, en terme d'expression. Sur le plan de la réception, je me disais, bon là ils vont se trouver en difficulté parce que la plupart des enseignants d'anglais travaille sur des documents audio, il peut y avoir beaucoup d'interaction pendant le cours, ça peut aller aussi très vite donc là c'est clair que l'élève malentendant il est complètement noyé. Donc je me disais, ok pour qu'ils aillent aux cours d'anglais par contre il y a quand même un souci par rapport à tout l'aspect réception de la langue, alors comment on va pouvoir procéder. J'ai trouvé une idée pas compliquée du tout, je me suis dit je vais m'équiper de mon ordinateur portable, je vais investir dans un écran, l'élève lui disposera de l'écran sur lequel je transcrirai tout ce qui est véhiculé à l'oral en anglais de telle façon que l'élève ne soit pas privé de toutes les informations et de tous les contenus qui passent en anglais pendant le cours, et en même temps ça lui permet également de développer je dirais ses compétences en anglais dans le sens où il lit de l'anglais oral simplement transcrit sur un écran. Donc ça c'est nouveau, je l'ai fait

avec l'accord des élèves, et en fonction de l'évaluation de leur niveau, et naturellement en accord avec les enseignants Education Nationale. Donc ça je dirais que c'est à titre d'essai, j'ai démarré ça cette année et je le fais avec trois élèves sur l'ensemble de ceux que j'ai. Il faut que je fasse le bilan en fin d'année, je pense... globalement je dirais que c'est positif pour plein de choses, mais je ne peux pas détailler là maintenant.

Et puis quand je suis en soutien, donc là ça veut dire que les élèves ils vont tout seul au cours d'anglais, sans aucune aide, par contre moi je vais les prendre une heure par semaine où on va revoir des choses qu'ils n'ont peut-être pas bien compris pendant le cours, ça peut être du lexique, ça peut être de la grammaire, de la syntaxe, réviser des temps etc... comme ça peut être aussi une préparation à des épreuves, ils peuvent avoir une épreuve orale à préparer. Donc je vais les aider à la fois sur le plan de la langue, mais aussi en terme de méthodologie. C'est-à-dire qu'on peut travailler l'expression écrite en anglais, on peut travailler l'expression orale en anglais, mais je vais aussi m'attacher à la méthodologie, voilà, si on est sur un exposé oral je ne vais pas m'intéresser qu'à l'étude de la langue et à l'enrichissement de la langue et à la correction de la langue, je vais aussi m'intéresser à comment tu construis cet exposé, quelles sont les idées que tu vas développer etc. Voilà, donc les deux aspects, disciplinaire et méthodologique. Et une heure par semaine c'est suffisant. Donc voilà ce que je fais, voilà mon métier ».

Question 2 : Lors de mes recherches j'ai pu lire qu'un jeune malentendant, lorsqu'il entre au collège, n'a encore qu'une maîtrise partielle du français. On peut donc se demander s'il ne serait pas plus pertinent pour un élève malentendant de consolider sa maîtrise de la langue française avant de débiter l'apprentissage d'une langue vivante étrangère. Qu'en pensez-vous ?

« Alors moi je vais parler de ce que j'observe et puis je vais aussi vous donner mon avis. Alors mon avis, d'abord, c'est d'une c'est du cas par cas. Un malentendant ce n'est pas tous les malentendants, donc un malentendant il a un degré de surdité, il a un type d'appareillage, et il a une récupération auditive qui lui est propre. Donc on peut avoir la même surdité avec le même degré de perte auditive, on peut avoir un appareillage proche ou similaire, et avoir une récupération qui va être différente, au cas par cas. Donc je veux dire l'accès... là c'est un vaste sujet, il faut que je sois claire. Cela veut dire, d'une, qu'on ne peut pas généraliser et je m'offusque contre les généralisations, c'est comme si on disait tous les entendants sont nuls en anglais, ou plutôt tous les français sont nuls en langues étrangères. Bon, non, c'est du cas par cas voilà. Donc on ne peut pas généraliser, on va s'attarder effectivement à développer

d'abord la langue qui est véhiculée au sein de la famille, donc soit la langue française orale, soit la langue des signes, soit les deux, ça dépend du projet du jeune et de sa famille. En ce qui concerne l'école évidemment qu'il faut qu'ils aient un bon niveau de langue française, écrite et orale. Les élèves qui vont être en réelle difficulté par rapport au français c'est vrai que dans l'absolu on s'interroge sur le fait, qu'est-ce qu'on fait de cette langue étrangère là qui leur est proposée dès le collège. Moi ceux que je suis au jour d'aujourd'hui ce sont des élèves qui s'en sortent bien en français, qui ont un niveau de français tout à fait correct, tout à fait comparable à ceux des entendants, donc il n'y a aucune raison pour qu'ils n'entrent pas dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère. Et il s'avère que leurs résultats en langue vivante étrangère, en anglais notamment, sont tout à fait corrects, voire très honorables, voire supérieurs pour certains aux entendants ».

Question 3 : lorsque vous êtes en soutien ou en enseignement spécialisé, utilisez-vous le non-verbal avec les élèves ?

« Je vais dire non puisque la grande majorité des élèves avec lesquels je travaille sont dans un projet oral, donc je prends en compte leur projet, leur projet c'est l'oral. Je suis là pour développer toutes les compétences en anglais, orales, écrites, si je m'attache aux compétences orales je fais de l'oral. Mais moi je mise sur l'oral, ça veut dire je parle, l'élève parle, m'écoute, je l'écoute, on est en communication orale. Par contre ce que je vais faire je ne vais pas utiliser du non-verbal, ou alors je ne m'en rends pas compte dans mes mimiques peut-être, mais ça c'est naturel, mais je vais insister sur la clarté du message que je leur transmets, sur la répétition de ce message, je vais appuyer parfois ce message par de l'écrit si vraiment je me rends compte qu'il y a une difficulté pour accéder au sens, du non-verbal absolument pas, je n'utilise pas de gestes ».

Question 4 : lorsque vous êtes en accompagnement en classe, remarquez-vous des stratégies particulières mises en place par l'enseignant pour l'élève malentendant ?

« C'est un de mes objectifs de travail effectivement mais je peux dire que je n'ai pas réussi ! C'est compliqué, c'est-à-dire qu'on est là à la fois pour accompagner l'élève mais on est aussi là pour sensibiliser l'environnement, et notamment l'enseignant, et pour que l'enseignant puisse lui aussi trouver des ressources pour que cet élève là un peu différent puisse accéder à son cours. L'objectif c'est que l'élève arrive à avoir le plus d'autonomie, parce qu'il ne va pas toujours être accompagné, donc il faudrait qu'on puisse progresser dans cette autonomie là. Pour progresser il faut donner des outils à l'élève mais il faut aussi donner des outils à

l'enseignant. Ce qui est difficile c'est que la plupart des enseignants avec lesquels je travaille sont vraiment très sensibilisés à la présence de ces élèves là, ils y font attention et ils sont globalement satisfaits de l'accompagnement que l'on propose aux élèves. Par contre ils ont des difficultés je dirais à mettre en place des choses, ils essaient par moments, mais c'est vrai que c'est difficile, sans doute parce qu'ils sont dans une autre réalité que la notre, ils ont beaucoup d'élèves, ils ont beaucoup de classes, et ils ont aussi des habitudes de fonctionnement qu'il est parfois difficile de remettre en question, des habitudes qui sont prises depuis un certain nombre d'années. Un exemple tout bête, on leur dit pensez vraiment à l'écrit, au support écrit, que ce soit au tableau, ou une trace papier pour l'élève, avant, pendant, ou après le cours. Bon, ce n'est pas... on ne peut pas dire que ce soit acquis. On les sensibilise aussi sur leur positionnement dans la classe, dans l'espace classe, pour faire en sorte qu'ils soient face à cet élève, que l'élève puisse les voir parler et se servir de la lecture labiale. Il y a des enseignants qui continuent à se déplacer, à parler du fond de la classe, bon c'est des petits détails mais c'est vrai que l'exercice il est aussi difficile pour les enseignants parce que ça leur demande de conscientiser la présence de cet élève, donc de se dire, bon il y a cet élève malentendant, donc faut que je me mette là, donc faut que je pense à écrire, donc faut que je parle plus fort, donc faut que je répète le message, donc faut que je pense aussi à l'interpeller aussi de temps en temps, etc, etc. Ils ont aussi beaucoup d'autres choses à gérer donc... mais ça viendra je pense, il faut du temps au temps ».

Question 5 : comment se passent les relations entre élèves malentendants et élèves entendants ?

« Intéressante votre question parce que ça me fait penser à un exemple que j'ai vécu hier. Hier, je vous donne l'exemple, un trinôme : deux élèves entendants et un élève malentendant. Les deux élèves entendants étaient en interaction, ils avaient du mal à s'adresser à l'élève malentendant. Donc il a fallu qu'à un moment je dise pensez à interpeller untel et à lui demander son avis. C'est difficile, là non plus pas parce que ils ne veulent pas, pas par mauvaise volonté mais moi je pense par peur de ne pas savoir comment faire, peur de la maladresse, voilà. Donc ça fonctionne... ça fonctionne, mais celui qui s'adapte le plus reste l'élève malentendant ».

Question 6 : Vous dites que celui qui s'adapte le plus reste l'élève malentendant, pourtant la dynamique d'inclusion voudrait que ce soit la communauté scolaire qui s'adapte à lui. Qu'en pensez-vous ?

« C'est toujours la réalité, l'élève n'a pas le choix. C'est la réalité, mais il ne faut pas s'offusquer de ça parce que c'est normal que ça demande du temps, voilà. Je pense que la société elle est prête à évoluer vers ça mais comme toute évolution il faut laisser le temps au temps, il faut que les gens comprennent ce que c'est, mettre du sens sur cette problématique là et puis il n'y a pas si longtemps que ça finalement que les élèves handicapés sont dans les classes donc laissons les gens aussi s'appropriier les choses. Et puis après il y a les idéaux et puis il y a la réalité. Il y a ce qu'on met sur les papiers et puis ce qui est vécu réellement. Donc je crois qu'il faut être honnête c'est clair que ce sont toujours les minorités, et notamment là les handicapés, qui s'adaptent à la société et pas l'inverse ».

DANS QUELLES CONDITIONS UN ELEVE SOURD OU MALENTENDANT SCOLARISE EN MILIEU ORDINAIRE PEUT-IL VALIDER LES ATTENDUS DU SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES ET DE COMPETENCES EN LANGUE ETRANGERE ?

« Un sourd dans ma classe ?! Mais comment vais-je faire ?! »

Voici une question que de plus en plus de professeurs de langue en collège seront amenés à se poser au cours de leur carrière. En effet depuis la loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, la scolarisation des élèves sourds ou malentendants en milieu dit ordinaire est de plus en plus fréquente. Il est donc légitime pour un professeur de langue de s'interroger : « *un élève sourd ou malentendant peut-il pratiquer une langue vivante étrangère s'il n'entend pas et ne parle pas ?* »

Et si nos représentations de l'élève sourd ou malentendant étaient erronées ?

Ce travail de recherche vise à montrer qu'une fois les **préjugés** sur la **surdité** dépassés, un professeur de langue peut, s'il adapte ses pratiques en prenant appui, entre autres, sur les recherches liées à la **perception**, mettre en place une pédagogie **différenciée** dans une dynamique d'**inclusion**.

Mots-clés : surdité, préjugés, perception, différenciation, inclusion.

IN WHAT CONDITIONS A DEAF OR HEARING-IMPAIRED PUPIL WHO GOES TO A FRENCH ORDINARY SCHOOL CAN FULFILL THE EXPECTATIONS OF THE "SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES ET DE COMPETENCES" IN MODERN FOREIGN LANGUAGE?

"A deaf pupil in my classroom?! How am I going to do?!"

More and more modern foreign language teachers in French secondary schools are going to wonder about this issue. Indeed, since the 2005 law promoting equal rights and opportunities, the participation and the citizenship of disabled persons, more and more deaf or hearing-impaired pupils are going to ordinary schools. It is thus legitimate for a modern foreign language teacher to wonder: "*Can a deaf or hearing-impaired pupil practice a modern foreign language if he can't hear and speak?*"

If our ideas about deaf and hearing-impaired pupils were wrong?

This research paper aims at demonstrating that once the **prejudices** about **deafness** are outdated, a modern language teacher can, by adapting its methods, leaning for instance on the research in **perception**, can carry out a **differentiated** instruction in a process of **inclusion**.

Key-words : deafness, prejudices, perception, differentiation, inclusion