



HAL
open science

Accueillir des élèves sourds et malentendants dans une classe ordinaire

Camille Boré

► **To cite this version:**

Camille Boré. Accueillir des élèves sourds et malentendants dans une classe ordinaire. Education. 2016. dumas-01388816

HAL Id: dumas-01388816

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01388816>

Submitted on 27 Oct 2016

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.



UNIVERSITÉ DE NANTES



Accueillir des élèves sourds et malentendants dans une classe ordinaire

Nom : BORE

Prénom : Camille

ESPE de l'université d'Angers _ Université de Nantes _ Université du Maine

Ecrit remis à l'issue du Master 2 Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation

Sous la direction de Madame Florence LACROIX

Appartenant au Centre de Recherche en Education de Nantes, EA 2661, Université de Nantes

Année universitaire : 2015 – 2016

Remerciements

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire, madame F. Lacroix, pour sa disponibilité, ses précieux conseils, et pour avoir été à mes côtés tout au long de ce mémoire de recherche. Elle a su prendre le temps de m'écouter, de me relire autant de fois que je le souhaitais... Temps qui, je l'imagine, n'est pas toujours facile à trouver.

Je remercie également l'enseignant ayant accepté de me recevoir dans sa classe, ainsi que tous les élèves de la classe, sans qui je n'aurais pas pu faire mon travail de recherche. Enfin, je remercie les parents qui ont accepté que leurs enfants soient filmés.

Sommaire

Remerciements	1
Introduction	4
1. Fondements théoriques	5
1.1 Historique de la scolarisation des enfants sourds ou malentendants.....	5
1.1.1 De la période ancienne jusqu'au 18 ^{ème} siècle.....	5
1.1.2 Les écoles de l'Abbé de l'Epée au 18 ^{ème}	6
1.1.3 Le 19 ^{ème} siècle, la domination de l'oralisme	7
1.1.4 L'école républicaine	8
1.2 La surdité et les troubles de l'audition	9
1.2.1 D'où viennent les troubles de l'audition ?	9
1.2.2 Les différents types de surdités	9
1.2.3 Une aide indispensable : l'implant cochléaire.....	10
1.3 Surdité et scolarisation aujourd'hui.....	11
1.3.1 Plusieurs formes de scolarités	12
1.3.2 L'adaptation nécessaire de l'enseignant lors de l'inclusion de l'élève malentendant dans sa classe.....	13
1.3.3 Les conséquences de la surdité à l'école	14
1.3.4 Les aides et acteurs de la scolarisation :.....	16
2. Problématique et hypothèses.....	18
3. Méthodologie	20
3.1 Prise de contact et participants	20
3.2 Participants	20
3.3 Le choix des outils.....	21
4. Résultats.....	22
4.1 Analyse de la séance observée (cf. Annexe 4)	22

4.2 Analyse de l'entretien de co-explicitation (cf. Annexe 5).....	26
5. Discussion	28
Conclusion.....	31
6. Bibliographie.....	32
7. Annexes.....	34
Annexe 1 : engagement de non plagiat	34
Annexe 2 : charte anti plagiat.....	35
Annexe 3 : Autorisation parentale pour l'enregistrement vidéo	36
Annexe 4 : Résumé de l'enregistrement vidéo.....	37
Annexe 5 : Retranscription de l'entretien de co-explicitation.....	40

Introduction

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République de 2013 décrit une ambition pédagogique affirmée pour la réussite de tous les élèves et des parcours scolaires adaptés pour une meilleure insertion sociale et professionnelle. L'école inclusive permet une meilleure prise en compte des besoins spécifiques de tous les élèves et notamment des élèves à besoins éducatifs particuliers. C'est le cas des enfants sourds et malentendants. En effet, ils peuvent être scolarisés en milieu ordinaire. La surdité est un état pathologique caractérisé par une perte partielle ou totale du sens de l'ouïe. L'école inclusive est un lieu où tous les enfants sont pris en compte, porteur de handicap ou non, tant sur le plan matériel qu'éducatif. En tant que professeur des écoles, nous pouvons être amenés à accueillir des enfants ayant un handicap comme la surdité, et nous ne sommes pas forcément préparés à gérer ces situations. C'est pourquoi, dans ce mémoire de recherche, nous nous sommes demandé **comment peut s'organiser l'inclusion de ces enfants sourds et malentendants dans les classes, et comment le professeur des écoles la gère-t-il ?** Etre enseignant est un métier où l'on vit chaque jour avec la différence de chacun, sans jamais juger, ni stigmatiser, quelqu'un par rapport à un autre. Accueillir des enfants présentant un handicap dans sa classe nécessite de s'adapter, de trouver d'autres formes d'apprentissages, de différencier ses pratiques, ses supports d'enseignements, afin que l'élève soit inclus parmi les autres enfants. Cette recherche vise donc à observer comment se passe une inclusion et comment sont pris en charge les enfants sourds et malentendants dans le système scolaire d'aujourd'hui. Pour répondre à la problématique, une situation d'inclusion d'élèves malentendants dans une classe a été observée et complétée par un entretien de co-explicitation avec l'enseignant de la classe dans laquelle ces élèves sont inclus.

Dans un premier temps, nous présenterons une partie théorique concernant la surdité, la scolarisation des enfants malentendants et les acteurs qui y participent ainsi que des informations sur l'histoire de la scolarisation des enfants malentendants. Ensuite, nous présenterons la méthodologie utilisée, et enfin l'analyse des résultats.

1. Fondements théoriques

1.1 Historique de la scolarisation des enfants sourds ou malentendants

Selon Paris BiuSanté (2005) concernant l'histoire de la pédagogie des sourds-muets, au cours des siècles, la surdi-mutité a soulevé de nombreuses questions. Les sourds-muets ont-ils une intelligence égale à celle des entendants ? La parole est-elle indispensable pour le langage intérieur ? Peut-on transmettre des idées abstraites à l'aide des seuls signes ? Les gestes étaient jugés par tous indispensables. Mais devait-on y recourir seulement pour les premiers contacts avec l'enfant sourd, ou pouvait-on enseigner avec un langage gestuel ? Pouvait-on laisser dans les écoles de sourds des enfants éduqués par les gestes « contaminés » des enfants éduqués par la parole ? De véritables « clans » se créèrent, entre les pays, dans le même pays et parfois dans même un établissement. La pédagogie spécifique aux enfants sourds ou malentendants a été marquée par quatre grandes étapes que nous détaillerons :

1. La création de l'apprentissage de la parole au XVI^e siècle en Espagne,
2. Le recours à la gestualité au XVIII^e siècle avec l'abbé de l'Épée,
3. Les congrès internationaux de la fin du XIX^e siècle condamnant la « mimique »
4. et le renouveau de la gestualité dans les années 1970 aux États - Unis avant de gagner le monde entier.

1.1.1 De la période ancienne jusqu'au 18^{ème} siècle

Il faut savoir que dans les premières périodes historiques, l'image des sourds était très négative, et c'est la pensée d'Aristote qui va rester pendant longtemps dans les mémoires : quelqu'un qui ne parle pas ne peut pas penser. De la période ancienne, qui va de l'antiquité au XVII^e siècle, on retient le code Justinien (531 ap.J.C.) qui propose une classification des muets et des sourds en considération de leurs aptitudes à parler et à écrire : le sourd-muet de naissance, le sourd-muet devenu tel depuis la naissance, le sourd non muet de surdité naturelle, le sourd non muet de surdité accidentelle et enfin le muet non sourd. Au milieu du XVI^e siècle, la pensée d'Aristote reste prédominante, et comme on ne savait pas si les sourds pouvaient penser, on les confiait aux monastères où ils apprenaient les signes gestuels des moines. C'est donc en Espagne, avec Pedro Ponce de Leon, un moine, et Juan Pablo Bonet, que les débuts de l'enseignement institutionnalisé de l'écriture et de la parole commencent. Ils vont jouer un rôle essentiel dans la pédagogie institutionnelle en montrant que la surdité n'est pas un obstacle infranchissable au développement de l'intelligence des enfants sourds et à l'accès aux connaissances. On peut apprendre à parler aux sourds-muets. A cette époque, les sourds et

muets étaient considérés comme des « êtres disgraciés et stupides et différaient peu des animaux ». Pour en faire des êtres humains, il fallait leur apprendre à parler. La parole était un bienfait de Dieu. Il fallait que le sourd reproduise la parole des entendants. Jean-Conrad Amman, un médecin suisse, appliqua une méthode pendant plus de dix ans pour apprendre à parler aux enfants sourds et muets : cela consistait tout d'abord à leur faire produire des sons. Il leur apprenait à prononcer toutes les lettres, à les écrire, puis à lire, puis à imiter les paroles qu'il prononçait. Il prohibait l'usage des gestes. Il a été le créateur de cette méthode qu'on pourrait appeler méthode orale. La France s'est montrée plutôt en retard par rapport aux autres pays concernant l'éducation des sourds. Il faut tout de même mentionner un précepteur : Jacob Rodrigue Perreire. Il mérite une attention particulière car il a été le premier instituteur des sourds en France. C'est en 1744 qu'un premier enfant sourd lui fut confié afin de lui apprendre à lire et écrire, compter et parler. Tour à tour en province puis à Paris, il se fit rapidement connaître pour ses succès, publiés dans des journaux. Sa méthode était plutôt orale, et consistait à privilégier la démutisation, la lecture sur les lèvres, l'apprentissage précoce de la lecture et utilise une dactylogie adaptée à la langue française (inspirée de Juan Pablo Bonet). Son but était d'associer l'apprentissage de la parole et de la lecture labiale à l'instruction.

En moins de deux décennies, la notoriété de Perreire fut totalement éclipsée par celle de l'abbé de l'Épée. En effet, un violent affrontement se produisit entre les deux pédagogues aux conceptions opposées : parole et gestualité, enseignement payant et gratuité, pédagogie individuelle et enseignement collectif.

1.1.2 Les écoles de l'Abbé de l'Épée au 18^{ème}

L'Abbé de l'Épée, prêtre français, s'affiche comme un disciple de Bonet lorsqu'il découvre l'art de faire parler certains sourds, et adopte en partie ses signes manuels auxquels on donne le nom de « dactylogie ». C'est également l'un des précurseurs de l'enseignement spécialisé dispensé aux sourds. Il inaugure une nouvelle période : la création des écoles. Il est emblématiquement reconnu comme le premier instituteur public : il fonde la première école « gratuite » en 1760, chez lui. Au 18^{ème} siècle, deux conceptions s'affrontaient, l'articulation et la mimique. En fait, ces deux conceptions pédagogiques masquaient deux visions différentes de la place des sourds dans la société : le but qu'il s'était donné n'était pas de les faire parler mais « de leur apprendre à penser avec ordre, et à combiner leurs idées ». L'Abbé de l'Épée crée « les signes méthodiques » : c'est un système de gestes naturels qu'il ordonne selon la syntaxe de la langue française. Par « signes méthodiques » il entendait non seulement les gestes naturels

de ses élèves pour exprimer des choses ou des idées mais aussi les autres signes de son invention (signes grammaticaux) pour indiquer le temps, les personnes, les genres et les fonctions grammaticales du français. Cette méthode a été un échec : bien que les signes méthodiques fussent une méthode efficace de dictée visuelle, elle n'était pas une langue. De ce fait les élèves comprenaient rarement ce qu'ils écrivaient en français. L'Abbé l'Epée est considéré comme le « Charlemagne des sourds ». Il a été le premier à baser l'enseignement des sourds sur des gestes qui venaient des sourds eux-mêmes. Il s'est battu et a réussi à imposer à l'opinion l'idée que les sourds sont des hommes comme les autres.



Image 1 : L'Abbé l'Epée faisant l'école aux enfants sourds.

1.1.3 Le 19^{ème} siècle, la domination de l'oralisme

Ferdinand Berthier devient l'un des premiers professeurs sourds en 1829. Il représentera à la fois la figure de l'intellectuel sourd et du militant pour la langue des signes. Même si le 19^{ème} siècle est l'âge d'or pour la culture sourde en France, (de nombreuses écoles privées s'ouvrent, parfois à l'initiative de sourds-muets ; la plupart sont aidées par les municipalités, les départements et dans toutes ces écoles, l'enseignement était fait en langue des signes), les méthodes d'éducation des jeunes sourds changent. Des nouveaux directeurs arrivent à l'institut créé par l'Abbé de l'Epée et développent alors des méthodes basées sur la rééducation de la parole nommées « oralisme » dont les signes sont complètement absents, et contre lesquelles, naturellement, se battent les intellectuels sourds, dont Berthier, qui défend un bilinguisme langue des signes / français écrit. L'oralisme consiste en fait pour la personne sourde à s'exprimer verbalement. Un des attraits de la méthode orale pour les enseignants était d'avoir des balises mieux identifiées que pour la mimique, sans leur imposer l'apprentissage de la langue. L'enseignement individuel, le choix des élèves, étaient des atouts importants pour la méthode orale. Parallèlement, les premières prothèses auditives voient le jour : elles se

composent d'un microphone en charbon, d'une pile, d'un atténuateur, d'un écouteur et parfois d'un vibreur pour stimuler la voie osseuse. La méthode oraliste gagne donc en influence grâce à cette invention, et en 1880, durant le Congrès de Milan, il est décidé que cette méthode est la meilleure pour éduquer les enfants sourds. La méthode bilingue avec la langue des signes jusque-là reconnue devient la méthode à bannir en faveur de l'oralisme pur. La langue des signes devient alors clandestine et on assiste à un retour en arrière des représentations sociales considérant les sourds comme des êtres à nouveaux inférieurs. Durant un siècle, jusque dans les années 1980, la langue des signes est méprisée, et marginalisée aux seules associations de sourds.

1.1.4 L'école républicaine

En 1975, la loi sur l'obligation éducative pour les enfants handicapés est mise en place. En 1982, une loi sur l'intégration souligne que les enfants handicapés doivent être scolarisés dans le milieu ordinaire le plus tôt possible. Ce n'est qu'en 1991, par la loi Fabius, que l'Assemblée nationale autorise l'utilisation de la langue des signes française pour l'éducation des enfants sourds et permet la liberté de choix entre une communication bilingue (LSF et français) et une communication orale dans le domaine de l'éducation. Le 18 novembre 1991 sont créées les CLIS (Classe d'intégration scolaire, aujourd'hui ULIS Ecole) dont certaines sont spécialisées pour les enfants sourds et malentendants, et en février 2005, on abandonne le terme « d'intégration » au profit de celui « d'inclusion » qui signifie que c'est à l'école de s'adapter à l'enfant et non l'inverse. C'est également le 11 Février 2005, grâce à la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapée, que la langue des signes adopte le statut de langue à part entière.

Le langage permet la transmission des idées, et donc le développement de l'intelligence. Le langage est un moyen, la communication est le but. Tout au long de l'histoire de la scolarisation des enfants sourds et malentendants, entrent en conflit ceux qui insistent sur le moyen, et ceux qui veulent avant tout atteindre le but. En fait, pour la plupart des enfants, les deux méthodes (celle de la mimique et de la méthode orale) ne pouvaient donner que des résultats imparfaits car elles comportaient le même problème : la prise en charge vers 8 à 10 ans, beaucoup trop tardive. Il fallut attendre les années 1970 pour prendre conscience de l'importance d'une prise en charge très précoce rendue possible grâce à une meilleure connaissance de ce déficit.

1.2 La surdité et les troubles de l'audition

1.2.1 D'où viennent les troubles de l'audition ?

La surdité et les troubles de l'audition sont très variés. L'oreille est un organe complexe, et peut être atteinte de bien des manières et en raison de causes diverses. La perte auditive qui s'ensuit, qu'elle soit totale ou partielle, nécessite des examens précis pour être identifiée, et entraîne des moyens de compensation ou de correction différenciés. La surdité est définie, selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) comme une diminution (unilatérale ou bilatérale) de l'acuité auditive provoquant une gêne dans la conversation ou l'abolition complète du sens de l'ouïe. Selon le Secrétariat d'Etat à la Santé, 5 millions de personnes en France seraient concernées par des problèmes d'audition, 200 enfants naissent sourds chaque années, et 800 surdités sont reconnues chaque année. Il faut savoir que, contrairement aux idées reçues, la surdité ne touche pas que les personnes âgées, puisque 2 millions des personnes malentendantes ont moins de 55 ans. Certaines maladies, avant ou après la naissance, rendent sourd. C'est le cas de la méningite, de la toxoplasmose, des oreillons et de certains virus... Certaines surdités sont héréditaires ou génétiques. Quelqu'un de la famille est malentendant ou les deux parents entendants portent tous les deux un gène de la surdité. Pour le savoir, on consulte un médecin généticien. Parfois il y a une malformation ou des lésions de l'oreille moyenne ou externe qui empêchent certains sons de traverser l'oreille. Il y a aussi des cas où l'on ne sait pas d'où vient la surdité. On regroupe sous le terme de déficience auditive différents degrés de perte d'acuité auditive. C'est un handicap qui peut survenir à n'importe quel moment de la vie. Chez le jeune enfant, lorsque l'atteinte est bilatérale, elle perturbe l'acquisition et le développement du langage oral et écrit. Dans tous les cas, elle modifie la communication et les relations sociales.

1.2.2 Les différents types de surdités

Il existe deux grands types de surdité infantile :

- **Les surdités de transmission** : Elles sont dues à des atteintes de l'oreille moyenne et/ou externe. Ce sont les plus fréquentes. Les surdités de transmission les plus fréquentes sont souvent acquises dans la petite enfance : otites séreuses, perforation du tympan, etc.
- **Les surdités de perception** : Elles sont dues à une atteinte de l'oreille interne et/ou des voies et centres nerveux. Elles sont moins fréquentes. Elles peuvent être acquises

(infection pendant la grossesse, médicaments, pathologie à la naissance, méningites, etc.) ou génétiques (isolées ou associées à d'autres atteintes, visuelles par exemple).

Parfois, les deux types de surdité sont combinés : on parle alors de **surdité mixte**. Selon l'INPES, la surdité peut être légère, moyenne, sévère, et elle peut également être profonde. Cette dernière est la plus forte (cf. figure 1).

La surdité peut s'installer :

- **Avant la naissance**, on dit qu'elle est congénitale. Elle est présente à la naissance, qu'elle soit d'origine génétique ou acquise par maladie pendant la grossesse.
- **  la naissance**, la surdité est dite neonatale.
- **Après la naissance**, la surdité est dite post-natale.
-

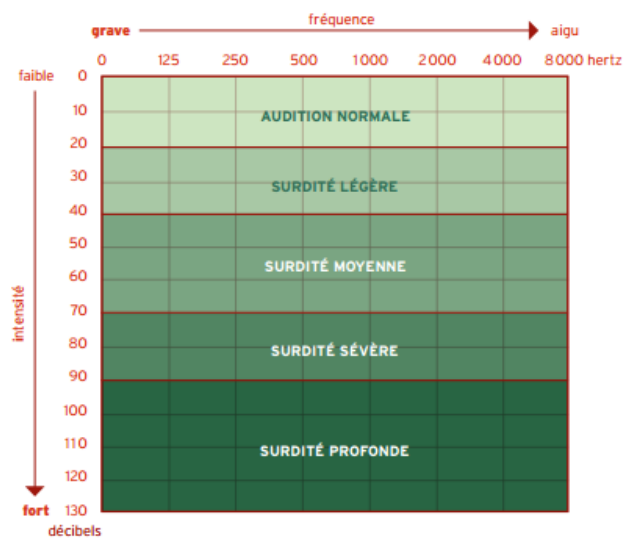


Figure 1 : Les différents types de surdité (La surdité de l'enfant – Guide pratique à l'usage des parents, Editions INPES)

1.2.3 Une aide indispensable : l'implant cochléaire

L'implant cochléaire est une invention importante destinée aux enfants qui présentent une surdité sévère à profonde bilatérale qui n'est pas améliorée par des appareillages prothétiques classiques. Il est composé de deux parties : l'implant, qui est placé chirurgicalement ; et une partie externe : le processeur vocal. Ce dernier capte les sons grâce à des microphones et les code en informations numériques. Ce signal codé est ensuite transmis   la partie interne, par le biais d'une antenne communiquant à travers la peau. L'implant va alors reproduire ce signal

électrique via une série d'électrodes placées directement dans la cochlée et qui stimulent les fibres du nerf auditif. Le coût d'un implant est autour de 20 000 euros et est pris en charge par la sécurité sociale. Il est important de signaler que plus l'implant est installé tôt, mieux c'est pour l'enfant. L'âge recommandé est 1 an, voire un peu avant. On commence tout de même par un appareillage classique avant l'âge de 6 mois, quel que soit la surdité de l'enfant.

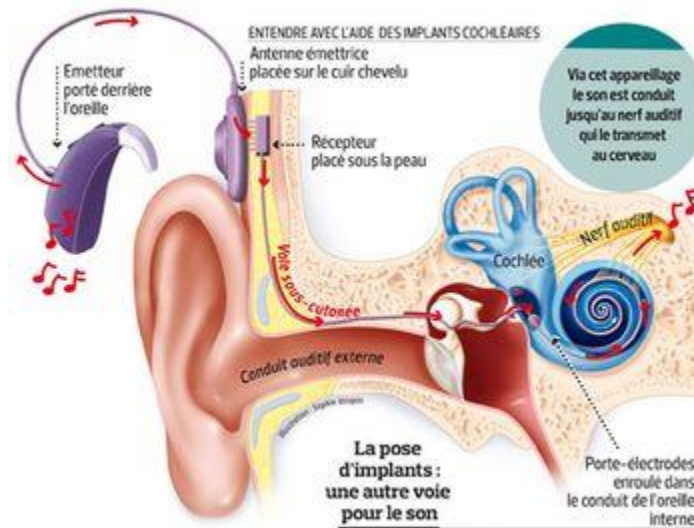


Figure 2 : Le fonctionnement de l'implant cochléaire – CISIC (Centre de d'Information sur la Surdité et sur l'Implant Cochléaire)

1.3 Surdité et scolarisation aujourd'hui

Selon la DREES, Direction de la Recherche, des Etudes, et de l'Evaluation et des Statistiques (enquête de fin aout 2014), il y aurait 216 000 enfants de 6 à 25 ans scolarisés qui présentent des limitations fonctionnelles auditives moyennes à totales. Une forte majorité des enfants suit son parcours en classe ordinaire, 70% entre 6 et 18 ans. Les progrès techniques réalisés au cours de ces dernières années permettent d'effectuer un diagnostic de surdité fiable dès le plus jeune âge. Tout enfant, qu'il soit sourd ou malentendant, est en droit d'avoir accès à une scolarisation dès l'âge de trois ans. Au-delà des apprentissages, l' cole est le lieu où l'enfant découvre le "vivre ensemble". Le cadre actuel de la scolarité des jeunes sourds s'organise à partir d'une volonté "d'inclusion des élèves handicapés", dans le milieu scolaire ordinaire. La loi de 2005 définit le cadre de la scolarisation des enfants en situation de handicap, comme c'est le cas des enfants sourds.

« ...dans l'éducation et le parcours scolaire des jeunes sourds la liberté de choix entre une communication bilingue, langue des signes et langue française, et une communication en langue française est de droit » (code de l'éducation L.112-3)

1.3.1 Plusieurs formes de scolarités

L'enfant sourd peut être scolarisé de deux façons différentes :

- **La scolarisation individuelle à l'école** : l'enfant sourd est accueilli dans son école de secteur, dans une classe ordinaire avec les adaptations prévues par le PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation). Il suit alors l'enseignement donné à l'ensemble de la classe. La présence d'un codeur LPC ou d'un interprète en langue des signes peut être utile, en fonction du projet linguistique, du niveau scolaire et des difficultés de chacun.

- **La scolarisation collective dans une ULIS école (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire) ou en classe délocalisée d'un établissement spécialisé** : Cette classe spécialisée est intégrée dans un groupe scolaire ordinaire. Les élèves sourds partageront avec les élèves entendants certains cours, les récréations et les repas ; Les établissements spécialisés quant à eux, n'accueillent que des enfants sourds et malentendants. L'enseignement est confié à des enseignants entendants et/ou sourds qui ont reçu une formation spécifique. Que ce soit en Ulis école ou en établissement spécialisé, l'enseignement pourra être dispensé en français oral et écrit avec ou sans code LPC, ou en français oral et écrit et en langue des signes française (LSF). Le contenu et la présentation des cours sont adaptés aux besoins des élèves.

Depuis la loi du 18 janvier 1991, reprise par la loi du 11 février 2005, les parents peuvent choisir le mode de transmission des connaissances : le français oral et écrit, ou le bilinguisme : le français oral et écrit et la langue des signes. L'apprentissage de la langue française devra être maintenu dans tous les cas. La loi donne le choix, mais les réalités locales limitent parfois les possibilités.

Les classes bilingues : les premières ont été créées il y a un peu plus de vingt-six ans, quelques années après la fin de l'interdiction de la langue des signes dans l'éducation. Entre 1984 et 1985, six classes bilingues sont créées. Au sein de ces classes, la langue des signes a une place très importante. Elle est considérée comme un accès aux savoirs mais favorise également la socialisation par une communication plus aisée. La langue des signes et le français sont

séparément étudiés, et le français écrit trouve progressivement sa place. Selon le degré de surdité de l'élève, celui-ci aura une maîtrise plus ou moins rapide du français écrit, voire du français parlé. Au sein de l'équipe éducative, il y a une majorité d'enseignants et d'éducateurs sourds. On permet également aux parents d'accéder facilement à l'apprentissage de la langue des signes, ce qui est important car l'enfant ne doit pas se sociabiliser et communiquer seulement à l'école, mais également au sein de sa famille. Aujourd'hui, en France, il y a 8 écoles qui disposent d'une ou de plusieurs classes bilingues. On parle également de « classes signantes ».

La création des **PASS (Pôles d'Accompagnement à la Scolarisation des élèves Sourds)** en 2010 permet à tous les élèves sourds, quel que soit le mode de communication choisi, de suivre un enseignement au plus près possible d'une scolarisation ordinaire sans se focaliser sur la seule LSF. Ce sont en fait les anciens Pôles Ressources en LSF (créés en 2008). L'un des objectifs affichés est le renforcement de l'apprentissage du français écrit et oral, par un renforcement de son enseignement hebdomadaire. Selon l'Académie de Versailles, la création d'un pôle d'accompagnement à la scolarisation des sourds PASS a vu le jour à la rentrée 2011 dans chaque département. Les caractéristiques du pôle sont notamment :

- Des enseignements adaptés en langue française orale et écrite utilisant les nouvelles technologies.
- Un enseignement spécifique de la langue des signes française.
- Un accompagnement pédagogique par des Auxiliaires de Vie Scolaire (individuels ou collectifs selon les dispositions du projet de scolarisation).
- Une continuité du parcours à tous les niveaux de scolarité.
- Un partenariat étroit avec les services d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD).
- Une attention forte portée à la future insertion professionnelle (relation école-entreprise, convention).

1.3.2 L'adaptation nécessaire de l'enseignant lors de l'inclusion de l'élève malentendant dans sa classe

Rappelons que l'élève sourd ou malentendant peut être scolarisé en milieu ordinaire, soit en intégration individuelle, soit en intégration collective où il sera dans une ULIS école mais pourra suivre certains cours avec des élèves entendants.

L'attention et la créativité que demande la prise en compte d'un enfant sourd ou malentendant exigent de la réflexion, du temps et du travail supplémentaire. Si la classe est surchargée, si des enfants difficiles en font partie, la fonction de l'enseignant se trouve transformée. En repensant ses pratiques il accepte, en quelque sorte, de modifier ses "représentations habituelles" pour faire autrement et guider l'enfant de façon adaptée et plus individualisée. Avant d'accueillir un enfant sourd dans la classe, une information concernant le fonctionnement neurosensoriel, linguistique et affectif de l'élève sourd s'avère nécessaire. La surdité d'un enfant peut passer inaperçue dans les interactions ordinaires et être sous-estimée par l'enseignant non préparé. Concernant les autres élèves, il est important de les informer sur les particularités de leur camarade sourd. La surdité engendre des aménagements que les autres élèves ne doivent pas considérer comme des privilèges : mobilité (besoin de vérifier des informations), attention particulière de l'enseignant, présence d'un codeur... Il ne faut pas stigmatiser l'élève sourd par rapport à ses camarades, ni l'infantiliser, le surprotéger. Il est important qu'il acquière l'autonomie dont il aura besoin dans sa vie future. Il ne faut pas oublier de tenir compte de l'emploi du temps de l'élève qui est souvent bien lourd (rendez-vous à l'extérieur, chez l'orthophoniste, l'ORL, l'audioprothésiste, le soutien scolaire...). Dans la communication avec l'élève sourd, il faut toujours avoir en tête que la lecture labiale et l'expression du visage sont deux éléments essentiels pour la réception et la compréhension du message. En effet, il faut adopter une attitude expressive, mimer au besoin ce qui peut l'être, ne pas trop circuler en parlant, éviter d'arpenter la classe et de disparaître du champ de vision de l'élève... Ce n'est pas toujours évident et facile de penser à attirer l'attention de l'élève avant de parler, d'éviter de parler les mains devant la bouche, ou bien en écrivant au tableau. Ce sont des attitudes qui ne s'acquièrent pas d'un seul coup.

1.3.3 Les conséquences de la surdité à l'école

Il est important pour les jeunes sourds de « *développer précocement et durablement une langue dans sa dimension phonologique, syntaxique, lexicale et pragmatique* » (Colin, Ecalle & Magnan, 2015)

Les conséquences de la surdité à l'école peuvent être multiples : difficultés de lecture, de perception, de communication et de compréhension seront abordées successivement dans les points suivants.

« Jadis, les enfants sourds étaient réputés pour être de mauvais lecteurs, c'est-à-dire au niveau d'un enfant entendant de 9 ans. » (Leybaert & Colin, 2015, p.399) Ceci est aujourd'hui devenu faux, puisque grâce aux implants cochléaires et aux moyens visuels de communication (langage parlé complété ou langage des signes), « les enfants sourds peuvent suivre un cursus dans l'enseignement ordinaire, et y obtenir des résultats comparables ou moins performants par rapport à ceux des enfants entendants, avec des mécanismes de traitements similaires. ». Le rapport Gillot estimait en 1998 à 80% le taux de personnes sourdes illettrées en France. L'absence d'exposition précoce à une langue structurée expliquerait en grande partie ces difficultés en lecture. (Charlier & Leybaert, 2000). Les enfants sourds nés de parents entendants auraient des difficultés à acquérir avant l'acquisition de l'écrit, les dimensions phonologique, syntaxique, lexicale et pragmatique de leur langue (Hamm, 2008 ; Marscharck, 2007). L'étude de Colin, Ecalle & Magnan (2015, p.441) sur la comparaison du niveau de lecture entre les enfants sourds et les enfants entendants, montre que « les scores des sourds sont significativement inférieurs à ceux des entendants pour la compréhension de textes, marginalement inférieurs en compréhension de phrases écrites ». Les résultats sont également bien inférieurs en ce qui concerne le vocabulaire. Cependant, les enfants sourds obtiennent de meilleurs résultats pour ce qui est de l'identification de mots écrits ce qui mène à penser que « les sourds IC sont capables d'utiliser les deux procédures de lecture (recodage phonologique et adressage) de façon efficace ». La prise en compte des informations morphosyntaxiques est reconnue problématique chez les sourds (Hage, 2005). Or elles sont nécessaires pour accéder au sens de la phrase, puis du texte. Concernant les difficultés de vocabulaire, cela est expliqué par le fait que les personnes sourdes ne peuvent pas accéder aux conversations qui ne leur sont pas adressées. Il faudrait leur enseigner un lexique de plus en plus riche tout au long de leur scolarité.

Concernant la perception, l'enfant sourd n'a accès à ce qui est hors de sa vue que parce qu'il entend ou le perçoit par la vibration, ce qui le fait éventuellement se retourner, se déplacer pour aller voir ce qui se passe. 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. De fait, la perception que l'élève sourd aura du monde sera différente de celle de l'élève entendant, sans qu'on puisse dire systématiquement qu'elle sera moins bonne. **Une surdité légère** peut passer inaperçue, elle perturbe la perception des sons les plus aigus de la langue et affecte peu la compréhension des échanges oraux. **Une surdité moyenne** affecte la perception des sons les moins forts. Dans certaines circonstances, par exemple, si la voix de

son interlocuteur est faible ou si elle est masquée par des bruits de fond, l'élève aura des difficultés à reconnaître ce qui est dit. Il sera plus à l'aise dans les situations de communication duelle, au calme, que dans un grand groupe. **Une surdité sévère** compromet plus lourdement la perception et la compréhension des sons de la parole, certains sons ne seront pas perçus, même en élevant la voix. Les risques de confusion, de contresens sont accrus. Dans le cas d'**une surdité profonde**, les sons de la parole ne sont pas perçus.

L'acquisition du langage suit les mêmes étapes chez tous les enfants quel que soit leur environnement (Kail & Fayol, 2000). L'enfant développe des formes de communication bien avant l'émergence du lexique (Guidetti, 2003). Les échanges avec la famille, l'entourage y participent grandement. Cette communication prélinguistique constitue chez l'enfant entendant un prérequis à la communication langagière (Bruner, 1983). Il est donc nécessaire que l'enfant soit exposé précocement au langage, ce qui est plus compliqué pour les enfants sourds. L'implant cochléaire favorise un échange de meilleure qualité, et permet à l'enfant de communiquer avec autrui. Ce n'est pas parce que l'enfant sourd ne prononce pas de mots qu'il ne cherche pas à communiquer ou qu'il n'a rien à dire et qu'on ne peut pas communiquer avec lui. En ce sens, toute communication doit être reconnue et valorisée. Dès lors que l'on est directement impliqué dans une communication avec un élève sourd, il arrive fréquemment que le handicap soit partagé entre les deux interlocuteurs.

En ce qui concerne la compréhension, l'implant cochléaire ne permettrait pas de distinguer les mots qui sont proches phonologiquement. Les syllabes PA, BA, MA sont régulièrement confondues. Pour cela l'enfant sourd peut avoir recours à la Langue Française Parlée et Complétée (LfPC) qui est un système d'aide à la perception de la parole, capable de rendre visible tous les contrastes phonologiques de la langue orale à l'aide de gestes manuels accompagnant la lecture labiale (sur les lèvres). Cette LfPC améliore grandement la compréhension et la perception de la parole, surtout si son utilisation est précoce. Plus de 90% du message oral serait perçu via l'information délivrée par la LfPC associée à la lecture labiale, alors que seulement 30% du message serait visible via la lecture labiale seule (Alegria, Charlier & Mattys, 1999).

1.3.4 Les aides et acteurs de la scolarisation :

Il y a plusieurs types d'aides aux enfants sourds et malentendants, classées en deux secteurs : **l'éducation nationale, et le secteur médico-éducatifs** (instituts médico-éducatifs,

instituts thérapeutiques, établissements pour déficients auditifs graves, SESSAD, établissements pour polyhandicapés...). Voici un tableau les regroupant :

Tableau 1 : Les différentes aides à la scolarisation des sourds et malentendants.

La Maison de l'Autonomie (MDA)	Une équipe pluridisciplinaire élabore un Projet Personnalisé de Scolarisation, (PPS) en lien avec le projet de vie élaboré par la famille, et les besoins particuliers de l'enfant. Cette équipe soumet ensuite le projet à la CDAPH.
La Commission des Personnes Handicapées (CDAPH)	Valide ou non les propositions. Ce projet est ensuite transmis à la famille, à l'école, notamment à l'ESS.
L'Equipe de Suivi de la Scolarisation (ESS)	Elle réunit l'enseignant de l'enfant, l'enseignant référent, la famille, et toutes les autres personnes (notamment des professionnels) impliquées dans le parcours de l'enfant. L'enjeu est alors de faire un bilan d'étape de la scolarisation de l'enfant.
Les SSEFIS, devenus SSEFS (Services de Soutien à l'Education Familiale et à l'Intégration Scolaire)	Ce sont des services qui ont pour but d'aider les enfants ou les adolescents sourds et malentendants dans leur scolarité, en leur apportant les soins, rééducations et soutiens adaptés. Concrètement, les SSEFS/SSEFIS sont des équipes de professionnels qui aident au quotidien ces jeunes à réussir et s'intégrer.
L'enseignant référent	C'est un enseignant spécialisé à qui l'Education nationale a confié une mission particulière, celle d'assurer la cohérence de l'orientation et de la scolarisation des élèves en situation de handicap. Dans le cadre de ses missions, l'enseignant référent assure le lien entre les parents, l'école et les différents acteurs intervenant auprès de l'enfant. Il organise et anime au moins une fois par an une Equipe de Suivi de Scolarisation (ESS).
Le PASS et son médiateur pédagogique	La circulaire du 28 mai 2010 prévoit que « le Pôle académique pour l'Accompagnement à la Scolarisation des jeunes Sourds (PASS) » regroupe l'ensemble des dispositifs pédagogiques et

	technologiques permettant à tous les jeunes sourds, quel que soit le mode de communication choisi par la famille, de suivre un enseignement au plus près possible d'une scolarisation ordinaire.
L'inspecteur ASH (adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés)	C'est un conseiller du recteur (représentant le ministère de l'Education nationale dans les territoires) pour les questions relatives au domaine de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des enfants en situation de handicap.
Le codeur	<p>Le codeur est un professionnel de la langue française au service de l'enfant sourd en intégration.</p> <p>Il intervient en classe pour permettre au jeune sourd :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de recevoir l'enseignement dans une langue française précise et complète - de faire ses acquisitions scolaires grâce à une réception « confortable » de la langue française avec le code LPC - de participer à toutes les activités pédagogiques - d'être un élève « actif » et de pouvoir bénéficier des interventions des autres élèves.

2. Problématique et hypothèses

L'histoire de la scolarisation des jeunes sourds a été marquée par de nombreux temps forts (le rejet de la langue des signes, la fondation des écoles de l'Abbé l'Epée, et plus récemment la possibilité de scolarisation en milieu ordinaire). Cette scolarisation en milieu ordinaire, qui aujourd'hui se développe de façon importante (cf. figure 3), permet aux élèves sourds et malentendants de bénéficier d'une inclusion en classe, avec des camarades entendants. Les techniques d'aujourd'hui facilitent cette inclusion comme l'implant cochléaire qui se développe de plus en plus, le langage parlé complété qui incite les sourds et malentendants à utiliser la langue orale... Mais le handicap auditif est l'un des moins présents aujourd'hui dans les écoles, contrairement aux troubles intellectuelles et cognitifs par exemple (cf. figure 4). C'est pourquoi nous pouvons nous demander **comment s'organise cette inclusion dans les classes, et comment le professeur des écoles la gère-t-il ?**

En effet, nous pouvons faire l’hypothèse que l’inclusion dans les classes ordinaires se passe bien, notamment grâce aux différentes ressources dont peut bénéficier le professeur des écoles (guide fourni par le ministère de l’éducation nationale concernant la scolarisation des jeunes enfants sourds et malentendants), à la communication avec l’enseignant spécialisé de l’école, aux réseaux d’aides concernant le handicap auditif, à la présence de codeurs dans les classes... C’est ce que nous allons observer et vérifier lors de nos recherches. Nous nous attendons à observer plutôt un cours ordinaire, avec un codeur pour les enfants malentendants, un enseignant qui est attentif aux élèves qu’il accueille, attentif à leurs besoins, à leurs demandes... ; un enseignant à l’écoute de ses élèves, qui s’adapte à leur handicap. Nous imaginons également peut-être une différenciation au niveau des exercices, une adaptation des consignes, une gestion de temps différent, et une inclusion préparée en amont avec l’enseignant spécialisé. C’est grâce à une observation filmée d’une séance et de son analyse, ainsi qu’un entretien de co-explicitation avec l’enseignant que nous allons pouvoir répondre à nos questions.



Figure 3 : Evolution des modes de scolarisation des élèves handicapés dans le premier degré. (2015).

Repères et références statistiques, *Ministère de l'Éducation Nationale*.

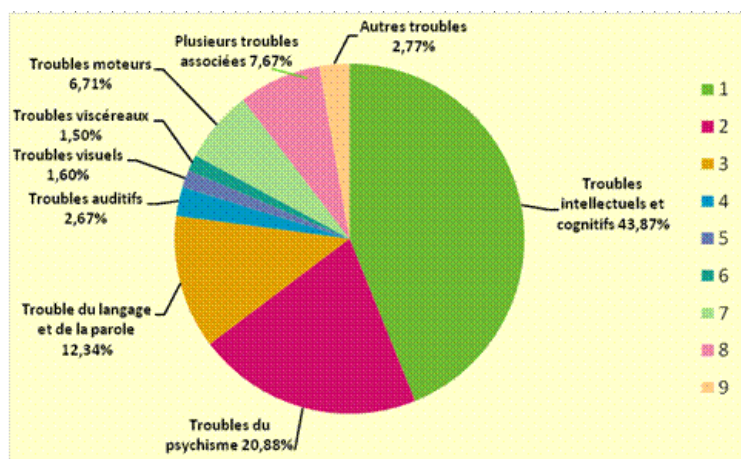


Figure 4 : La répartition de la scolarisation par handicap. (2015). Statistiques sur la scolarisation des enfants handicapés. *Intégration scolaire et partenariat.*

3. Méthodologie

3.1 Prise de contact et participants

Afin de trouver un(e) enseignant(e) qui accepte de nous laisser filmer dans sa classe, nous avons envoyé des courriers électroniques à une dizaine d'écoles susceptibles d'accueillir des enfants sourds et malentendants. En effet, de bouche à oreille, nous nous sommes renseignés afin de savoir si des ULIS 2 (ULIS accueillant spécifiquement des élèves présentant des troubles auditifs importants) étaient présentes au sein des écoles que nous contactions. Dans le courrier était expliquée la procédure que nous avons choisi d'adopter : venir filmer une séance d'au moins une heure dans une classe qui accueille un ou plusieurs enfants sourds ou malentendants, puis avoir un entretien avec l'enseignant de la classe. Un enseignant-directeur nous a répondu qu'il était d'accord, et que c'était lui qui assurait l'inclusion au sein de son école. Il nous a donc autorisés à venir une première fois dans sa classe pour prendre contact avec les élèves et distribuer les autorisations parentales pour pouvoir filmer. Il nous informe que deux élèves malentendants sont alors présents dans sa classe. Nous sommes revenues deux semaines plus tard pour l'observation filmée, et malheureusement, un des élèves malentendants était malade. Un seul élève est donc présent sur la vidéo.

3.2 Participants

L'observation filmée est menée auprès d'une classe de primaire (CE2/CM1) d'un enseignant qui accueille un ou plusieurs enfants malentendants. Cette classe se situe dans un établissement scolaire public, en ville. L'école a deux ULIS (une ULIS 2 et une autre que l'enseignant ne nous a pas détaillées). La classe est composée de 26 élèves : il y a 14 élèves de

CE2 et 11 élèves de CM1. La séance observée est une séance de maths d'une heure, qui se déroule sur le temps du matin (de 8h45 à 9h45). Un élève malentendant est présent lors de la séance. C'est un garçon de niveau CE2, qui présente une surdité plutôt modérée d'après l'enseignant, et qui porte un appareil auditif, ainsi qu'une oreillette reliée à un micro placé au niveau du col de chemise de l'enseignant. Cet élève est inclus deux fois par semaine, le même jour (le jeudi), pour une séance de maths le matin, et de sciences l'après-midi. Pour la séance de maths, il y a donc normalement deux élèves malentendants, et pour la séance de sciences, ils peuvent venir au nombre de trois ou quatre élèves. Ceux-ci sont inclus dans des matières qu'ils maîtrisent plutôt correctement. Ils sont également inclus dans cette classe parce qu'elle correspond à leur niveau scolaire. Lorsqu'ils ne sont pas inclus, les élèves malentendants sont dans une classe spécialisée (l'ULIS 2 de l'école), avec une enseignante spécialisée qui détient un diplôme de CAPA-SH. Les élèves sont au nombre de dix environ (l'effectif d'une ULIS Ecole est limité à 12 élèves). L'enseignant quant à lui enseigne depuis déjà plusieurs années. Il est également directeur de l'école, et enseigne donc dans cette classe seulement le jeudi.

3.3 Le choix des outils

Afin de vérifier nos hypothèses, nous avons réalisé une démarche en trois étapes auprès de l'enseignant :

La première étape consiste à filmer une séance d'une heure dans la classe accueillant un ou plusieurs enfants sourds ou malentendants. Deux caméras sont utilisées afin de filmer la séance : une est placée de façon à filmer les élèves de face, et l'autre est placée de façon à filmer l'enseignant de face (et donc les élèves de dos). La séance est une séance de maths et le moment a été convenu avec l'enseignant, car c'est l'un des seuls moments de la journée où les élèves malentendants sont inclus dans la classe. Le jour de l'observation, un seul enfant malentendant est présent, le deuxième étant malade.

La deuxième étape est l'analyse de la vidéo, qui se fait à part, complètement détaché de la première étape. Cela consiste à regarder la vidéo plusieurs fois, et prendre des notes sur des points qui nous posent question. L'enseignant n'est pas présent. En effet, cette étape est plutôt un questionnement, une sélection de certains passages qui sont représentatifs de la séance, ou parce qu'ils questionnent certains points de la partie théorique qui nécessitent d'être explicités lors de l'entretien avec l'enseignant qui suit.

La troisième et dernière étape est un entretien de co-explicitation mené auprès de l'enseignant de la classe. Cet entretien est enregistré, et un petit questionnaire est élaboré à l'avance pour

pouvoir cibler certains sujets précis. Durant cet entretien, certains moments précis et choisis à l'avance sont montrés à l'enseignant, pour lui poser des questions sur sa pratique, lui demander son avis, attendre son analyse personnelle...

La séance filmée permet surtout d'analyser le comportement de l'élève, tandis que l'entretien avec l'enseignant permet d'analyser sa pratique à lui, d'avoir son ressenti par rapport à l'inclusion de l'enfant malentendant dans sa classe.

4. Résultats

4.1 Analyse de la séance observée (cf. Annexe 4)

Afin de mieux décrire la séance, nous appellerons l'élève malentendant « T. ». L'enseignant porte un micro pour que T. puisse mieux « l'entendre ». Le codeur utilise le langage parlé complété, car c'est le langage utilisé dans l'école dans une logique d'élève « oraliste », que nous détaillerons dans l'analyse de l'entretien de co-explicitation. Nous rappelons que T. présente une surdité plutôt modérée selon l'enseignant, et qu'il porte un appareil auditif (ainsi qu'une oreillette reliée au micro que porte l'enseignant).

Nous détaillerons dans le tableau suivant les activités de la classe, ainsi que les activités de T. par « temps importants », c'est-à-dire les moments qui nous sont semblés pertinents de décrire, de prendre en compte.

Tableau 2 : Les activités de la classe et les activités de T. (partie 1)

Heure	Activités de la classe	Activités de T.
8h45	Installation, préparation du cahier, du matériel...	Le codeur arrive. L'enseignant demande à T. pourquoi son camarade n'est pas là. T. lui répond qu'il est malade.
8h47	Les élèves s'aperçoivent des caméras. L'enseignant explique pourquoi elles sont présentes.	Le codeur traduit les paroles de l'enseignant à T. qui, parfois, ne le regarde pas et préfère regarder l'enseignant.
8h50	Explication du programme de la matinée et début des activités. Tables de multiplication sur le tableau blanc interactif (TBI). Les élèves doivent donner la réponse sur leurs ardoises.	T. peut suivre facilement puisque les tables de multiplication demandées sont affichées au tableau. Il est très actif et lève son ardoise vite : il connaît bien ses tables. Le codeur traduit tout, même quand les tables sont affichées au

		tableau. Nous remarquons que T. regarde davantage son codeur lorsque l'enseignant est face au tableau et donc dos à lui.
9h05	Prise de parole d'un élève derrière T. pour donner et expliquer une réponse.	Naturellement, T. se tourne pour regarder qui parle, mais son codeur lui fait signe de tourner la tête et de le regarder pour qu'il puisse traduire les paroles du camarade qui parle.

Au début de la séance, le plus frappant est que T. ne regarde pas systématiquement son codeur. Nous nous attentions à observer un élève qui ne regarde pratiquement pas l'enseignant. Ceci s'explique notamment par le fait que la surdité de T. n'est pas sévère et que, grâce au micro qu'il porte, il entend mieux l'enseignant et le regarde donc davantage.

Tableau 3 : Les activités de la classe et les activités de T. (partie 2)

9h10	Explication de notion difficile : les heures. Pourquoi on s'arrête à 24 heures et on ne continue pas à 25 heures, 26 heures... ?	T. regarde davantage son codeur, et il participe très activement, lève la main pour répondre. La difficulté ne l'empêche pas de réagir à la leçon. A certains moments, T. relâche un peu son attention : lors de ces moment-là, le codeur est là pour le ramener à l'écoute.
	L'enseignant pose une question à T. « Tu sais pourquoi la journée dure 24 heures ? Tu étais là en sciences ? »	T. lui répond « oui » sans avoir besoin de regarder son codeur. Par contre, l'enseignant ne le laisse pas répondre à la question posée et interroge quelqu'un d'autre.

Lorsqu'il y a des notions difficiles dans la séance, du vocabulaire important à retenir, nous remarquons que T. est plus attentif et regarde davantage son codeur. D'ailleurs, celui-ci n'hésite pas à le recadrer et à recentrer l'attention de T. lorsqu'il n'écoute plus ou qu'il regarde ailleurs. Le codeur veille toujours à ce qu'il soit concentré. T. participe activement à la séance, et n'hésite

pas à lever la main lorsqu'il a la bonne réponse. Il peut répondre de façon claire, et on le comprend très bien.

Tableau 4 : Les activités de la classe et les activités de T. (partie 2)

9h15	Intervention de l'enseignant suite à un élève qui s'est permit une vulgarité. L'enseignant explique aux élèves qu'il ne « veut pas de vulgarité dans cette classe ».	T. ne comprends pas tout ce qui se passe et regarde son codeur, et l'enseignant tour à tour. Le codeur lui signe les paroles de l'enseignant et T. ne comprends pas le mot vulgarité. Le codeur lui explique alors que « la vulgarité c'est qu'il a dit un gros mot ».
-------------	--	--

Dans cette situation, T. présente des difficultés de compréhension. En effet, il a besoin de son codeur pour comprendre ce que dit l'enseignant, puisqu'à ce moment-là, il est dos à T. Certains mots de vocabulaire que nous pouvons utiliser à l'oral ne sont pas forcément compris par T., mais, au même titre qu'un élève entendant qui ne comprendrait pas le mot « vulgarité » parce qu'il ne l'a jamais entendu. On imagine alors que cet élève demanderait à l'enseignant d'expliquer ce mot, tout comme fait T. avec son codeur.

Tableau 5 : Les activités de la classe et les activités de T. (partie 3)

9h20	Reprise de la séance après l'interruption. Explication de la durée du jour et de la nuit, des solstices et des équinoxes.	T. est attentif aux explications.
9h25	Début de travail sur fichier, l'enseignant bascule vers les CM1 le temps de vérifier leur travail et les CE2 sortent leur matériel, leur fichier.	T. a une intervention avec un camarade de derrière qui l'appelle. Il ne semble pas avoir de difficultés à comprendre et répond sans problème : il utilise tout de même certains gestes.
9h30	Début du travail sur fichier : l'enseignant explique les consignes.	En attendant que tout le monde se prépare, le codeur embête gentiment T. : ils ont l'air d'avoir une bonne relation.

T. ne semble pas avoir de difficultés d'intégration dans la classe avec ses camarades de CE2. Il n'hésite pas à parler avec eux, comme ici lorsqu'un des élèves l'appelle. Il comprend, même s'il fait répéter une fois la question que l'élève lui pose. Il semble également avoir une bonne relation avec son codeur : celui-ci est là toutes les semaines et peut-être même plusieurs fois par semaine, donc ils se côtoient beaucoup. Cela est important, de même que la relation codeur-enseignant qui semble très bien fonctionner aussi. Il ne faut pas que la présence du codeur soit un inconvénient ou une gêne pour l'enseignant.

Tableau 6 : Les activités de la classe et les activités de T. (partie 4)

9h33	Rappel des notions importantes pour commencer le travail (un tour d'aiguille des minutes = 1 heure, 24 heures c'est une journée...).	Lors des notions importantes et plus difficiles, T. est davantage attentif et regarde beaucoup plus son codeur.
9h35	Exercice à l'oral sur la durée d'un évènement.	<i>Un plongeon ça se mesure en quoi ?</i> Une élève n'a pas compris ce qu'était un plongeon. Lors de la traduction à T., le codeur a mimé le geste du plongeon. L'enseignant le sollicite donc pour refaire le geste afin que l'élève comprenne. Il demande même à T. de le faire : il mime donc le geste devant la classe.

L'enseignant n'hésite pas à interroger et à solliciter T. Ici, il lui demande de mimer le geste de « plonger » pour l'expliquer à une élève. On remarque que T. prend plaisir à le faire. Les élèves s'apportent mutuellement quelque chose, et le handicap auditif ne se remarque pas dans la classe. T. est un élève comme les autres.

Tableau 7 : Les activités de la classe et les activités de T. (partie 5)

9h40	Le codeur part.	T. reste donc seul pendant le reste de la séance. Aucune différence n'est observée : il participe de la même façon. Il y a juste un moment où
-------------	-----------------	---

		l'enseignant lui demande <i>que fait la terre en une année ?</i> Et T. ne sait pas répondre, alors qu'il fait pourtant le geste de tourner avec son crayon.
9h50	Fin de la séance de mathématiques.	C'est l'heure pour T. de repartir dans sa classe.

Lorsque le codeur part, nous n'observons pratiquement pas de différences : T. fait son travail correctement et sans aide ; il participe toujours aussi activement. La seule difficulté pour lui est de se faire comprendre sans l'aide de son codeur auprès de l'enseignant ce qui n'est pas toujours facile. Mais comme il parle plutôt bien, il arrive à se faire comprendre à l'aide du langage, et de l'utilisation de certains gestes parfois. Sans la présence du codeur, l'enseignant fait davantage attention à sa posture et au fait de parler en face de T., en articulant.

4.2 Analyse de l'entretien de co-explicitation (cf. Annexe 5)

Rappelons que l'entretien de co-explication se déroule avec l'enseignant, quelques jours après avoir observé la séance en classe. Cet entretien nous permet d'analyser ensemble la séance filmée, et de revenir sur certains points que nous aimerions éclaircir, soit parce qu'ils ont un rapport avec nos aspects théoriques, soit parce qu'ils nous interrogent. Nous montrons quelques parties de séances filmées à l'enseignant pour avoir son ressenti dessus. Afin d'analyser au mieux cet entretien, nous procéderons par une classification par thèmes dans le but de mieux cerner les sujets abordés par l'enseignant, et les grandes idées qui en ressortent. Les paroles en italiques sont celles de l'enseignant. L'entretien dure environ quarante minutes.

Tableau 8 : classification par thèmes des sujets abordés par l'enseignant, et son point de vue les concernant.

Sujets abordés	D'après l'enseignant
Préparation de l'inclusion	« <i>L'inclusion n'est pas spécialement préparée en amont.</i> » Le codeur est simplement prévenu du sujet de la leçon du jour lorsqu'il arrive dans la classe pour savoir quel vocabulaire il va devoir employer lors de la traduction. L'enseignant a simplement choisi le jour et les matières d'inclusion, avec l'enseignante spécialisée. Par exemple, il n'y a jamais

	<p>d'inclusion en français, car il est déjà travaillé dans la maîtrise de la langue avec l'enseignante spécialisée, dans l'ULIS.</p> <p>Tous les ans, il y a tout de même une sensibilisation qui se fait auprès de tous les élèves de l'école pour bien « <i>leur rappeler les conditions d'accueil</i> ». Il est important pour l'enseignant et toute l'équipe éducative « <i>d'assurer une certaine sérénité dans la classe et un certain respect de la parole des autres</i> ».</p>
Objectifs de l'inclusion	« <i>Le projet des élèves est un projet d'enfants oralistes.</i> » Le but est qu'ils soient autonomes plus tard et qu'ils sachent mener une conversation avec des entendants dans la vie quotidienne. Le langage parlé complété est donc utilisé pour cela.
Qui demande d'inclure les enfants ?	C'est l'inspecteur qui demande à ce que l'école ouvre une ULIS 2 et accueille des enfants sourds et malentendants. Souvent, il le fait car il estime que l'équipe enseignante est solide et capable de le faire. Ici, l'équipe était neuve, et l'école avait largement de la place pour ouvrir les deux ULIS.
Les bénéfices d'une inclusion	<p>Au niveau du fonctionnement de l'école, cela est intéressant : une ouverture d'esprit se développe, un vivre ensemble, et une entraide entre les enseignants « <i>On perçoit bien que dans cette école, toutes les portes sont ouvertes</i> ».</p> <p>Entre élèves, cela permet de « <i>banaliser le handicap</i> ». Les élèves apprennent à vivre ensemble, en acceptant la différence comme quelque chose de normal.</p> <p>Les élèves inclus le sont « parce qu'ils sont mis en réussite ». En effet, « <i>on sait que ça correspond bien à leur niveau et qu'ils vont pouvoir réussir dans cette matière</i> ». L'inclusion n'est pas faite pour desservir à l'enfant mais pour le mettre en réussite dans sa scolarité.</p>
Attitudes à adopter par rapport à l'élève sourd	<p>Les élèves de la classe doivent « <i>parler chacun leur tour, pas tous en même temps, et fort pour que tout le monde entende bien</i> ».</p> <p>Pour l'enseignant, c'est plutôt faire attention au vocabulaire employé pour qu'il n'y ait pas de quiproquos ou de malentendus. C'est penser à être devant l'enfant quand on lui parle, c'est attendre qu'il nous regarde pour</p>

	<p>parler... « <i>C'est plutôt une posture qu'on adopte, on essaie d'avoir une posture juste.</i> » C'est également se mettre en diagonale pour que l'élève voit le tableau correctement, c'est faire attention à couper le micro quand l'enseignant va voir les autres élèves. C'est « <i>essayer d'articuler, de parler de manière explicite.</i> » Et comme le précise l'enseignant, « <i>ce qui est bon pour lui n'est pas mauvais pour les autres</i> », c'est-à-dire que ce sont des gestes adoptés pour l'élève malentendant, mais qui ne nuisent pas pour autant aux autres élèves, bien au contraire.</p>
--	--

D'après notre entretien avec l'enseignant, nous constatons donc que l'inclusion n'est pas forcément préparée en amont, mais une communication entre l'enseignante spécialisée et l'enseignant reste tout de même important. Une équipe éducative qui fonctionne permet de bonnes inclusions. Celles-ci ont pour but, ici, de permettre aux élèves malentendant d'évoluer dans une perspective oraliste. L'inclusion permet à ces élèves de réussir dans une matière spécifique, où ils sont à l'aise, mais également d'être en collectivité avec leurs camarades entendants et de participer à la vie de la classe avec eux. Cela permet également de les socialiser encore davantage, de créer des liens, de les mettre en situations de communications avec les autres élèves. L'inclusion n'est pas bénéfique seulement pour les élèves concernés mais également pour toute l'école, puisqu'elle permet de banaliser le handicap, de créer un vivre ensemble, et un apprentissage de la tolérance qui est important de mettre en place dès le plus jeune âge.

5. Discussion

Inclure des élèves handicapés dans les classes ordinaires n'étaient pas commun il y a encore quelques années comme nous l'avons témoigné avec l'historique de la scolarisation des jeunes sourds. Aujourd'hui nous pouvons affirmer que cette pratique est de plus en plus récurrente.

Après avoir observé, analysé la séance filmée, et discuté de l'inclusion avec l'enseignant, nous pouvons affirmer la plus grande partie de notre hypothèse. En effet, nous nous attendions à observer un cours ordinaire, avec un codeur pour les enfants malentendants : celui-ci était effectivement bien présent pour traduire les paroles de l'enseignant. Nous nous attendions également à observer un enseignant attentif à ses élèves, à leurs besoins, et qui s'adapte à leur handicap : c'est effectivement l'attitude qu'il a eu en adaptant sa posture, ses gestes, sa voix...

Par contre, deux points de l'hypothèse sont infirmés : celui de la différenciation au niveau des exercices (adaptation des consignes, gestion de temps différente...), mais également celui de l'inclusion préparée en amont. En effet, l'inclusion n'est pas spécialement préparée avant. C'est plutôt l'enseignante spécialisée qui décide de la matière dans laquelle ses élèves vont être inclus, et à quelle fréquence. Finalement, l'enseignant qui accueille n'a pas beaucoup de contact avec l'enseignante spécialisée à ce sujet. Son travail est « simplement » d'accueillir les élèves malentendants dans sa classe.

Nous avons pu constater que l'une des premières conséquences importantes de l'inclusion est qu'elle favorise le vivre ensemble, la tolérance, le respect entre élèves dans la classe mais aussi dans l'école. En effet, la présence d'ULIS au sein de l'école primaire permet de banaliser le handicap, d'accepter la différence, mais permet aussi une ouverture d'esprit des parents qui « mettent le pied dans l'école ».

Au sein de la classe, après avoir sensibilisé les élèves au bon fonctionnement des inclusions, et aux attitudes correctes à adopter, l'enseignant se doit d'instaurer un climat de confiance et de respect : chacun peut prendre la parole, en levant la main, et en parlant fort pour que tout le monde puisse entendre. Les moqueries sont bien sûr interdites, et l'entraide est la bienvenue. Pour T. et ses camarades malentendants, il s'agit d'être inclus dans une matière dans laquelle ils se sentent à l'aise et où ils vont être mis en réussite. Il est important de s'assurer que l'inclusion ne porte pas préjudice à l'élève. Dans ce cas, l'inclusion ne serait pas considérée comme bénéfique et serait arrêtée.

Concernant l'enseignant, nous avons pu observer comme dans notre partie théorique qu'il se doit d'adopter une attitude « correcte » et adaptée : en effet, il fait attention à sa posture, à sa place dans la classe. Il parle devant T. et articule ; il veille à ne pas le mettre à l'écart par rapport aux autres, à l'interroger comme les autres... La présence du codeur reste indispensable pour une bonne compréhension des notions, et la langue française parlée et complétée semble être un bon moyen pour communiquer. On ne constate que très peu de troubles de compréhension. Des observations dans d'autres matières auraient pu être intéressantes afin de constater si des difficultés pouvaient exister dans d'autres apprentissages. Les difficultés de lecture pour l'enfant malentendant expliquées dans la partie théorique ne peuvent finalement pas s'observer en inclusion, puisque la maîtrise de la langue s'étudie en classe spécialisée.

Nous n'avons pas constaté beaucoup d'inconvénients à l'inclusion si ce n'est qu'accueillir des élèves sourds et malentendants c'est également accueillir un codeur donc une personne de plus.

Il faut accepter la présence d'un autre adulte dans sa classe. Il faut également tenir compte des emplois du temps spécifiques aux élèves : ce sont des emplois du temps qui changent souvent, avec des rendez-vous à l'extérieur. Cela nécessite donc de s'adapter un minimum, même si ce point-là est généralement plus gênant pour l'enseignante spécialisée des élèves. Il est important de signaler que la surdité observée était modérée, mais que dans le cas d'une surdité profonde, l'inclusion serait sûrement plus compliquée.

Nous avons pu constater que l'implant cochléaire est une aide de plus en plus précieuse puisqu'il favorise nettement les capacités de compréhension de l'enfant sourd. On tend vers une augmentation encore plus grande de cette technologie, ce qui pourrait permettre de plus en plus d'inclusion, et de plus en plus de scolarisation réussie des enfants malentendants. L'inclusion est peut-être plus difficile lorsque le handicap est plus lourd comme les troubles autistiques ou l'hyperactivité par exemple : cela ne demande pas la même attention, la même adaptation aux élèves. Il est important de signaler que le handicap auditif est moins contraignant en terme d'adaptation et de prise en charge qu'un autre, ce qui rend l'inclusion plus facile pour des enseignants, qui rappelons le, ne sont pas formés pour accueillir des élèves handicapés.

Ce mémoire de recherche est le résultat de l'observation d'une seule inclusion : il aurait été pertinent et plus intéressant d'observer plusieurs classes, avec différents fonctionnements, pour pouvoir les comparer. Peut-être que certaines inclusions ne se passent pas aussi bien. Il aurait également été intéressant d'interroger des élèves sourds et malentendants pour savoir comment ils perçoivent leur inclusion en classe ordinaire.

Conclusion

Pour conclure, l'observation que nous avons menée nous a permis de constater qu'une inclusion se fait au bénéfice de l'élève et qu'elle se prépare selon ses capacités et ses besoins. L'enseignant gère cette inclusion en adaptant ses pratiques au handicap. Il doit s'y adapter surtout par sa posture lorsqu'il enseigne. Il se doit également d'instaurer un bon climat de classe car les troubles de l'audition restent un handicap et peuvent être source de moqueries des autres élèves. L'importance du respect et de la tolérance est de rigueur pour une bonne inclusion. Le handicap auditif reste le moins fréquent dans les écoles, et il est pertinent de se questionner à ce sujet pour accueillir au mieux les élèves afin qu'ils bénéficient d'une scolarité normale au même titre que les autres. Ce mémoire de recherche peut donc être une aide à destination des futurs enseignants, ou enseignants débutants, accueillant des enfants d'ULIS dans leurs classes. Il peut les aiguiller dans leurs pratiques, et les aider à mieux connaître ce handicap. Il peut être un outil de formation pertinent pour un début de carrière grâce à l'entretien de co-explicitation qui nous a permis d'avoir le regard d'un enseignant sur l'inclusion, et grâce à l'analyse de la séance filmée qui nous permet d'observer véritablement comment cela se passe en réalité.

6. Bibliographie

Académie de Lyon. (2006). Les élèves présentant une déficience auditive, mieux les connaître pour mieux les scolariser. *Guide pour l'adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés*. http://www.aqepa.org/wp/wp-content/uploads/2015/08/6-def_auditive.pdf

Bertin, F. (2007). Les enfants sourds à l'école en France : pour un projet bilingue. *Enfance*, 59, 237-244.

Colin, S., Ecalte, J. et Magnan, A. (2015). Techniques d'intervention (implant cochléaire et langue française parlée complétée) auprès d'adolescents sourds : quels effets sur les performances en lecture et compétences associées ?. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 138, 435-443.

Dalle, P. (2003). La place de la langue des signes dans le milieu institutionnel de l'éducation : enjeux, blocages et évolution. *Langue française*, 137, 32-59.

Lanoy, M. (2010). Scolarisation en milieu « ordinaire » et enfants sourds : l'exemple d'une classe bilingue. *Mémoire de Master 2, Université de Paris Ouest Nanterre La Défense*

Le Capitaine, J-Y. (2013). L'inclusion n'est pas un plus d'intégration : l'exemple des jeunes sourds. *Empan*, 89, 125-131.

Leybaert, J. et Colin, C. (2015). Introduction de la revue. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 138, 399-401.

Ministère de l'Education nationale, direction générale de l'enseignement scolaire. (2009). Scolariser les élèves sourds ou malentendants. *Guide, Collection Repères Handicap*. Centre national de documentation pédagogique. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ASH/90/4/guide_scolariser_eleves_sourds_et_malentendants_142904.pdf

Ministère de l'Education nationale, Guide pour les enseignants qui accueillent un élève présentant une déficience auditive. (2001). *Guide*. http://www.discip.ac-caen.fr/eps/PDF/guide_eleves_deficients_auditifs.pdf

Vanbrughe, A. (2009). L'école maternelle : un moment clef dans la scolarisation des élèves sourds ou malentendants. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 46, 37-41.

Sitographie

Centre national d'information sur la surdité. (2015). *La scolarisation*. Récupéré le 22 décembre 2015 sur le site : <http://www.surdi.info/index.php/accueil/vivre-enfant/la-scolarisation>

Centre national de documentation pédagogique. (2008). *Ressources pour faire la classe en L.S.F.* Récupéré le 22 décembre 2015 sur le site : <http://www.ressources-lsf.cndp.fr/>

Deux langues pour une  ducation. (2011). *L' ducation bilingue*. Récupéré le 03 octobre 2015 sur le site : <http://www.2lpeco.fr/education-bilingue/>

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2014). *L' cole inclusive : une dynamique qui s'amplifie en faveur des élèves et des étudiants en situation de handicap*. Récupéré le 2 novembre 2015 sur le site : <http://www.education.gouv.fr/cid84379/l-ecole-inclusive-une-dynamique-qui-s-amplifie-en-faveur-des-eleves-et-des-etudiants-en-situation-de-handicap.html>

Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés. (2014). *Nos atouts*. Récupéré le 23 janvier sur le site : <http://inshea.fr/fr/content/nos-atouts>

Paris BiuSant . (2005). *Approche de la pédagogie institutionnelle des sourds-muets jusqu'en 1900*. Récupéré le 23 janvier sur le site : <http://www.biusante.parisdescartes.fr/histoire/medica/orl/d.php>

7. Annexes

Annexe 1 : engagement de non plagiat

Engagement de non-plagiat

Je soussigné(e) BORE Camille,
étudiante en MEEF EPD à l'ESPE de l'Université de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes,
- déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire/écrit réflexif.

Nantes, le

Signature :

Annexe 2 : charte anti plagiat



UNIVERSITE DE NANTES

Charte anti-plagiat de l'Université de Nantes

Approuvée par le Conseil d'administration de l'Université de Nantes en date du 21 octobre 2011

Préambule

L'Université de Nantes est engagée contre le plagiat, afin de garantir la qualité de ses diplômes et l'originalité des publications pédagogiques et scientifiques de ses personnels enseignants et/ou chercheurs. Les travaux quels qu'ils soient (devoirs, compte-rendu, mémoire, cours, articles, thèses), réalisés aussi bien par les étudiants que par les personnels universitaires, doivent toujours avoir pour ambition de produire un savoir inédit et d'offrir une lecture nouvelle et personnelle d'un sujet. La présente charte définit les règles à respecter en la matière, par l'ensemble des étudiants et universitaires.

Article 1

Les étudiants et les personnels sont informés que le plagiat constitue la violation la plus grave de l'éthique universitaire. Le plagiat consiste à reproduire un texte, une partie d'un texte, toute production littéraire ou graphique, ou des idées originales d'un auteur, sans lui en reconnaître la paternité, par des guillemets appropriés et par une indication bibliographique convenable.

Article 2

Les étudiants et les personnels s'engagent à ne pas commettre de plagiat dans leurs travaux, quels qu'ils soient : devoirs et compte-rendu remis par les étudiants à un enseignant, mémoire, cours, articles de recherche, thèse. Le fait de commettre un plagiat en vue d'obtenir indûment une note, un diplôme ou un grade universitaire est une circonstance aggravante. Le fait de commettre un plagiat dans un document destiné à être publié, mémoire de master ou de thèse, article à paraître dans une revue, est aussi une circonstance aggravante. La reproduction d'une oeuvre originale sans le consentement de l'auteur est de plus qualifiée juridiquement de contrefaçon (articles L. 335-2 et L. 335-3 du code de la propriété intellectuelle).

Article 3

Les étudiants et les personnels s'engagent à citer, en respectant les règles de l'art, les travaux qu'ils utilisent ou reproduisent partiellement. Les reproductions de courts extraits en vue d'illustration, ou à des fins pédagogiques sont en effet autorisées sans nécessité de demander le consentement de l'auteur. Néanmoins, la méthodologie d'un travail universitaire, quel qu'il soit, implique que les emprunts soient clairement identifiés (guillemets) et que le nom de l'auteur et la source de l'extrait soient mentionnés. Les travaux universitaires ne consistent pas en la reproduction d'une ou de plusieurs sources, mais doivent toujours avoir pour ambition de produire un savoir inédit et d'offrir une lecture nouvelle et personnelle du sujet.

Article 4

L'Université de Nantes se réserve le droit de rechercher systématiquement les tentatives de plagiat par l'utilisation d'un logiciel de détection de plagiat. Les étudiants et les personnels s'engagent à communiquer, sur simple demande de l'Université, une version numérique de leur document avant publication, afin de permettre cette détection.

Article 5

Les manquements à la présente charte sont passibles de sanctions disciplinaires : avertissement, blâme, annulation du diplôme préparé, exclusion de l'Université pour une durée limitée, exclusion définitive de l'Université, exclusion de tout établissement public d'enseignement supérieur pour une durée limitée, exclusion définitive de tout établissement d'enseignement supérieur. Les auteurs présumés de plagiat seront systématiquement traduits devant la section disciplinaire compétente. La procédure disciplinaire ne présage pas d'éventuelles poursuites judiciaires dans les cas où le plagiat est aussi caractérisé comme étant une contrefaçon.

Toute information complémentaire sur les textes législatifs et réglementaires en vigueur et les règles de l'art pour la citation, peut être consultée dans le dossier plagiat sur le site de l'Université de Nantes : <http://www.univ-nantes.fr/charte-antiplagiat>.

Annexe 3 : Autorisation parentale pour l'enregistrement vidéo

**AUTORISATION PARENTALE POUR LA PRISE ET L'USAGE
D'ENREGISTREMENTS VIDEOS
DANS LE CADRE D'UN MEMOIRE DE RECHERCHE (ELEVE MINEUR)**

Ecole élémentaire publique Nelson Mandela
- 2016
64, rue de la Fauconnerie, 49100 ANGERS

Année scolaire 2015

Camille BORE, étudiante en deuxième année de master enseignement premier degré (pour devenir professeur des écoles), vous demande l'autorisation de filmer et d'utiliser des enregistrements vidéo de votre enfant pris au cours de l'activité suivante :

Enregistrement vidéo d'une séance de mathématiques, le jeudi 10 mars, de 8h45 à 9h45, au sein de la classe de Mr PECOURT, afin d'étudier comment l'enseignant peut gérer l'hétérogénéité d'une classe.

Ces enregistrements pourront être utilisés dans le cadre du mémoire de recherche de l'étudiante, pour être analysés. Seuls les professeurs de l'Ecole Supérieure de Professorat et d'Education (ESPE) d'Angers qui dirigent le mémoire de l'étudiante pourront voir ces enregistrements, ainsi que le directeur de l'école Nelson Mandela, Mr Pécourt.

Conformément à la loi, le libre accès aux données qui vous concernent est garanti. Vous pouvez à tout moment vérifier l'usage qui en est fait et disposer du droit de retrait de ces données si vous le jugez utile.

Les enregistrements ne seront ni communiqués à d'autres personnes, ni vendus, ni utilisés à d'autres usages. Ils ne seront pas conservés après la fin de la scolarité de l'élève.

***PARTIE A REMPLIR PAR LES TUTEURS
LEGAUX***

Nous, soussignés..... et
.....
Père - mère - tuteurs légaux de l'élève :
Nom : Prénom : Classe :
.....

- Déclarons autoriser l'étudiante de master 2 EPD, Camille BORE, à utiliser les enregistrements de notre enfant dans le cadre précis décrit ci-dessus uniquement.
- Déclarons refuser que notre enfant soit filmé dans le cadre de cette séance.

Date : Signatures

Annexe 4 : Résumé de l'enregistrement vidéo

Les paroles écrites en italiques seront les paroles de l'enseignant. T. est l'élève malentendant inclus dans la classe. Le travail des CM1 n'est pas décrit en détails, puisque T. est inclus en CE2 et que c'est à ce niveau-là que nous nous intéresserons donc le plus dans cette séance. La séance dure environ une heure. C'est une séance de maths concernant les heures, les durées. T. est placé tout devant, sur le côté gauche de la classe. Il n'a personne à côté de lui. D'habitude, c'est son camarade malentendant qui est à côté de lui (mais il est malade aujourd'hui).

8h45 : Début de la séance. Présents/Absents. Présentation du programme de la matinée. *On commence par les tables de multiplication. Ensuite, on retravaille sur l'heure. Les ce2 ensuite on travaille sur les durées ; les CM1 pendant ce temps-là seront en autonomie sur le futur. Vers 9h45 on intervertit, je travaille avec les CM1 sur les durées, et les ce2 travailleront sur le futur.*

T. n'est présent que pour la séance de maths, donc il est en classe jusqu'à 9h45.

8h50 : Travail sur les tables de multiplication au tableau blanc interactif. Les élèves doivent répondre le plus rapidement possible sur leurs ardoises (*5x1, 7x1, 6x4, 10x6...*).

Le codeur traduit toutes les paroles de l'enseignant. *8x2 c'est pareil que quoi ?* Il interroge T. : « 8 + 8 ».

8x6 ? Vous connaissez peut-être 8x5 si ça peut vous aider ? T. ne sait pas la réponse, donc son codeur essaie de l'aider : « 8 x 5 ça fait combien ? Et si tu rajoutes 8 ? » T. trouve la réponse.

9h : Avec les CE2, Lire l'heure, sur le tableau interactif toujours. *En rouge ce sont les heures, en bleu ça correspond à quoi ? Les minutes.* Reconnaissance du $\frac{1}{4}$ d'heure, de la demi-heure, du $\frac{3}{4}$ d'heure... Travail sur la petite pendule : *quand la grande aiguille fait un tour, la petite aiguille elle fait quoi ?* Deviner les heures écrites au tableau, répondre sur son ardoise.

9h10 : Grosse explication concernant les heures de l'après-midi : *pourquoi on s'arrête à 24 heures et qu'on ne continue pas à 25 heures, 26 heures... ? Pourquoi on compte les heures jusqu'à 24 et après on recommence ?* Les élèves essaient de trouver la réponse... *C'est quoi une journée ? Tout le monde à la réponse, et je le sais car on l'a travaillé ensemble ! Donc pourquoi une journée dure 24 heures ?* L'enseignant interroge T. : *tu sais pourquoi une journée dure 24 heures ? Tu étais là en sciences ?* T. acquiesce mais l'enseignant ne le laisse pas donner la réponse, il interroge quelqu'un d'autre : « La terre tourne sur elle-même en 24 heures, et après elle se retrouve dans la même position ». *Oui, voilà pourquoi une journée dure 24 heures !*

Interruption de 5 minutes à cause d'un élève indiscipliné... L'enseignant utilise le mot « vulgarité », que T. ne comprends pas donc son codeur lui explique que « c'est un gros mot ».

9h20 : Reprise de la séance : *en 24 heures, il y a le jour et ? La nuit. On l'a travaillé ça, c'est bien pour cela qu'on doit connaître qu'une journée c'est 24 heures, d'accord ?* L'enseignant explique que l'aiguille des minutes signifie un tour par heure, et que la petite aiguille avance aussi pour signifier les heures passées. Un élève pose une question « est-ce que le jour fait 12 heures ? Et est-ce que la nuit fait 12h ? » Est-ce que c'est égal le jour et la nuit donc ? L'enseignant explique aux élèves qu'il y a deux journées dans l'année où la nuit a la même durée que le jour (explication des équinoxes et des solstices). Les élèves ont déjà vu ces notions puisqu'ils répondent correctement et rapidement. *On découpe une année en 4 parties.*

9h25 : Les élèves rangent les ardoises et sortent leur fichier de maths. Pendant ce temps, l'enseignant va vérifier si le travail des CM1 se passe bien. Puis, il revient pour expliquer la consigne aux CE2. Lorsque l'enseignant est avec les CM1, le codeur reçoit un appel et profite de ce moment de battement pour sortir 5 minutes. Pendant ce temps, T. sort son fichier, et un camarade de derrière l'appel et lui parle. T. peut parler aisément avec ses camarades, et nous remarquons qu'il utilise tout de même certains gestes. Cette intervention ne dure que quelques secondes.

9h30 : L'enseignant revient donc pour expliquer les consignes : *vous avez besoin de stylos à papier et d'une règle pour travailler et d'un stylo vert pour corriger.* Les élèves prennent leur matériel et ceux qui n'ont pas de règles vont chercher ce qu'il faut dans le matériel de la classe. *N'ouvrez pas vos fichiers je n'ai pas dit de l'ouvrir encore.* En attendant que tout le monde se prépare correctement, nous observons que le codeur embête gentiment T. avec un coup de crayon sur la main : ils ont l'air d'avoir une bonne relation, et nous imaginons que ce codeur est présent depuis le début de l'année, qu'il a donc construit une relation privilégiée avec les élèves qu'il aide. Un élève est en train de faire autre chose que de préparer son matériel : *Qu'est-ce qu'il nous fait B. ? Ce n'est pas le moment ?* Le codeur traduit et T. se retourne vers l'élève en question pour observer ce qu'il fait. Le travail peut commencer : une activité sur les mesures du temps et la durée de quelque chose. Rappel des notions importantes à connaître (Un tour d'aiguille des minutes = 1 heure, 24 heures c'est une journée...) Pour mesurer le temps on utilise une horloge, et pour mesurer une longueur on utilise une règle. Pour cette partie, T. est très attentif à son codeur. Nous remarquons que c'est surtout lors des consignes données que T. regarde son codeur.

9h35 : Exercice à l'oral. Une nuit de sommeil ça se mesure en quoi ? En heures. Une chanson ? En minutes. *C'est quoi des secondes d'ailleurs ?* Des petites quantités de temps. Les informations sont notées au tableau, donc T. ne présente aucune difficulté à suivre. Le codeur utilise sa propre montre pour bien lui montrer la petite et la grande aiguille. T. participe beaucoup. *Un plongeon ça se mesure en quoi ?* Et à ce moment, une élève n'a pas compris ce qu'était un plongeon. Lors de la traduction à T. le codeur a mimé le geste du plongeon. L'enseignant le sollicite donc pour refaire le geste afin que l'élève comprenne. Il demande même à T. de le faire : il mime donc le geste mais se trompe en faisant le geste de nager : *Ah non ça ce n'est pas un plongeon hein !* Et T. corrige son geste afin de montrer à la classe.

9h40 : Ouverture du fichier, et exercice à faire individuellement. C'est le moment où le codeur part. Il ne dit pas au revoir à T. car il le revoit visiblement plus tard dans la journée. Il lui demande juste « Tu vas où après ? » à l'oral, et T. ne comprends pas donc le codeur geste. Ensuite, T. commence son travail individuellement.

9h45 : Correction collective. Nous pouvons donc observer T. sans codeur : T. participe de la même façon, et semble comprendre l'enseignant. Il y a juste un moment où l'enseignant lui demande *que fait la terre en une année ?* Et T. ne sait pas répondre, alors qu'il fait pourtant le geste de tourner avec son crayon. L'enseignant fait attention à parler en face de T.

9h50 : C'est l'heure pour T. de retourner dans sa classe. Il ramasse et prend toutes ses affaires. L'enseignant lui rend le micro et lui dit *A tout à l'heure.*

Annexe 5 : Retranscription de l'entretien de co-explicitation

Je serais notée par la lettre « C », et l'enseignant sera noté par la lettre « E ». L'entretien se déroule dans le bureau de l'enseignant, à l'école.

C : Ce que j'ai observé quand j'ai filmé c'est que T. participait beaucoup, par contre ce qui m'a surpris c'est qu'il ne regardait pas beaucoup son codeur alors je ne sais pas si c'est...

E : Ah oui !

C : C'est quelque chose qui m'a beaucoup étonné.

E : Après le codeur il est... par enfant, c'est vraiment chaque enfant de manière particulière. Euh le codeur il est en appui sur des principes de la classe, et l'objectif est qu'effectivement l'élève regarde l'enseignant.

C : D'accord.

E : Et si on regarde la position du codeur, la position de l'enseignant, y a toujours du mal à avoir un œil sur le codeur et un œil sur l'enseignant. Donc j'essaie d'être face à lui le plus souvent possible mais voilà quoi...

C : Oui c'est ce que j'ai vu aussi. Et j'ai vu qu'il entendait aussi ce que vous disiez par le matériel...

E : Oui oui ils sont appareillés hein donc euh

C : C'est peut-être plus simple du coup qu'un enfant qui est vraiment sourd profond ?

E : Oui voilà, moi je n'ai pas de sourds profonds. Ce sont tous des enfants appareillés qui peuvent avoir des confusions de sons, qui peuvent avoir une perte de la restitution auditive mais ils sont tous appareillés. Et c'est vrai que maintenant il y a beaucoup de progrès avec toutes les techniques, les implants...

C : Oui. Et je voulais savoir si l'inclusion était préparée ou non ? Et comment ça se passait, avez-vous des contacts avec l'enseignante spécialisée ?

E : L'inclusion elle n'est pas préparée en amont. Quand le codeur arrive moi je lui dis ce que je vais faire, que lui il se mette dans une position de savoir quel vocabulaire va être mobilisé et de savoir ce qui va être à peu près dit. Mais il n'y a pas de préparations en amont...

C : D'accord, et en début d'année scolaire non plus ? Par exemple c'est l'enseignante qui choisit quel élève elle veut mettre dans telle ou telle matière ?

E : Alors c'est l'enseignante spécialisée qui, en fonction du projet de l'enfant, propose soit... alors on est dans des inclusions soit dans le domaine des mathématiques, soit dans la découverte du monde essentiellement. Il n'y a pas d'inclusion en français par exemple. La maîtrise de la langue ça se fait vraiment avec l'enseignante spécialisée.

C : D'accord, avec les gestes, euh leur langue....

E : Bah c'est accompagné. Ils accompagnent avec un petit peu de codage... C'est surtout sur des temps très structurés par rapport à l'emploi du temps des élèves puisqu'ils ont un emploi du temps ou par exemple le jeudi ils commencent par mathématiques avec moi, ensuite ils vont faire un temps de codage, ensuite ils retournent en classe, ensuite il y a des séances d'orthophonie, ensuite ils retournent en classe pour travailler sur la langue, et l'après-midi ils sont en inclusion. Donc ils ont des emplois du temps très structurés dans la journée par rapport aux prises en charge qu'ils ont.

C : D'accord. Et j'ai vu que ce n'était pas la langue des signes qui était utilisé mais le langage parlé complété ?

E : Oui, le projet des élèves ici c'est un projet d'enfants oralistes. Donc le but est qu'ils soient autonomes plus tard. Donc non ce n'est pas la langue des signes. La langue des signes c'est un vrai langage spécifique. Là l'objectif c'est qu'ils puissent être dans une société lambda et qu'ils puissent communiquer avec des personnes qui seraient pas plus gênés que ça par rapport à leur handicap quoi.

C : Oui et ça a l'air de bien fonctionner, je voyais T. participait beaucoup !

E : Oui oui oui, et c'est vrai que vu les progrès techniques, ça a tout son sens. Plutôt que le langage des signes qui au final créé une communauté qui ne s'ouvre pas aux autres. Là ils sont obligés d'être en communication avec les autres.

C : Et qu'est-ce qui vous a poussé à accueillir des enfants sourds dans votre classe ?

E : L'inspecteur ! (rires)

C : Vous n'avez pas votre mot à dire ?

E : Oh on a plus ou moins notre mot à dire, plutôt moins que plus euh après l'inspecteur voit si l'équipe est réceptive au fait de pouvoir faire des inclusions... Nous c'était une école neuve, qui était plutôt ouverte, et surtout il y avait de la place à l'origine pour accueillir deux classes spécialisées. Mais oui, c'est quand même l'éducation nationale qui décide. Après nous on a pris... on prend plaisir à le faire !

C : Oui bien sûr ! Vous ne regrettez pas ce choix ?

E : Non non non, parce que c'est intéressant au niveau du fonctionnement de l'école. On perçoit bien que dans cette école, toutes les portes des classes sont ouvertes ! On est habitués à travailler avec des personnes extérieures au sein de la classe : soit un codeur, soit des auxiliaires de vie... Et je dirais que maintenant, l'école, c'est un peu fini le temps où chaque enseignant fait son travail de classe et c'est tout y a rien d'autre. Là on est plus sur des cohésions, ça crée une dynamique collective et c'est bien !

C : Et même peut-être entre élèves aussi, par rapport à la différence, au handicap ?

E : Oui, c'est une ouverture, ça banalise le handicap. Ça ne résout pas tous les problèmes hein mais bon...

C : C'est un bon début quoi.

E : Oui voilà, le vivre ensemble !

C : D'accord. Et est-ce que vous en avez parlé avec les autres élèves de la classe en début d'année, qu'il y allait y avoir des élèves malentendants ?

E : Alors bon voilà ça fait déjà 3 ans donc il y a une habitude qui se crée, mais en même temps tous les ans il y a une sensibilisation qui est refaite dans les classes, pour bien rappeler aux élèves les conditions d'accueil. Nous c'est important qu'on assure, sur les temps d'inclusion, une certaine sérénité dans la classe et un certain respect de la parole des uns et des autres. On pourra exiger effectivement de lever le doigt, on pourra exiger plus d'attention, pour permettre à tout le monde de pouvoir s'exprimer. Au final, de certains aménagements nécessaires à un bon fonctionnement de classe pour les élèves malentendants, ça sert à l'ensemble de la vie du groupe, pour qu'effectivement il y ait une prise en compte des uns et des autres, que ce ne soit pas toujours les mêmes qui parlent par exemple... Donc au moins ça pose la classe. Et puis ils comprennent pourquoi à ce moment-là on demande à ce qu'ils lèvent le doigt quoi.

C : Oui, chacun parle lorsque c'est son tour.

E : Voilà, chacun son tour, on ne parle pas tous en même temps, on parle fort pour que tout le monde entende... Le fait qu'il y ait un codeur c'est aussi intéressant, il y a une interaction.

C : Oui puis la place du codeur est importante car par exemple ici (*je montre un passage de la vidéo où le codeur montre l'élève qui parle à T.*), et bien le codeur montre l'élève qui parle à T. pour qu'il sache qui parle. La place du codeur est indispensable ici !

E : Ah bah oui oui parce qu'effectivement, même si moi j'essaie de rester toujours devant bah les autres élèves eux ne vont pas passer devant quoi.

C : Oui c'est sûr ! Euh... sinon j'avais noté, est-ce que c'est facile de communiquer avec Tristan ? (*je montre un passage de la vidéo où l'enseignant parle avec T.*)

E : Ah bah oui oui ils nous entendent hein ! Il entend, euh si on fait attention au vocabulaire qu'on utilise, il n'y a pas de quiproquos. Au pire s'il y a un malentendu, il demande au codeur !

C : Oui justement je vais vous montrer un passage, quand vous avez réprimandé l'élève l'autre fois, vous avez utilisé le mot vulgarité et T. ne le comprenais pas (*je montre le passage de la vidéo où le codeur traduit le mot vulgarité par « c'est un gros mot » à T.*)

E : Voilà, c'est du vocabulaire qu'il ne maîtrise pas forcément, bon là en l'occurrence ce n'est pas grave (*rires*). Après voilà ce n'est pas parce qu'il y a une inclusion qu'on va laisser faire n'importe quoi aux autres.

C : Ah oui c'est sûr ! Et du coup est-ce que c'est une contrainte pour vous de faire attention à votre posture, au fait de parler devant lui... ? Enfin est-ce que vous y pensez ou est-ce que c'est naturel maintenant ?

E : On y pense, je fais attention à être devant lui par exemple. Quand je parle et que tout le monde doit entendre, je fais attention à ce qu'il me regarde. Euh la contrainte euh... C'est plutôt une posture qu'on adopte, on essaie d'avoir une posture juste. Je me mets en diagonale pour qu'il me voit, pour le tableau... Après oui, c'est une petite contrainte : on fait attention au micro, quand je vais voir d'autres élèves je coupe le micro sinon bah il m'entend et ça n'a pas d'intérêt pour lui.

C : Oui puis ça le gêne peut être ?

E : Ah bah ça le gêne oui, ça fait du bruit pour rien quoi.

C : D'accord.

E : Donc forcément c'est une petite contrainte, après ce qui est bon pour lui n'est pas mauvais pour les autres. Et puis ça reste un élève de la classe donc euh... Le fait d'essayer d'articuler, de parler de manière explicite, ça s'adresse à tout le monde. Et puis des fois ça vous fait... on pointe le doigt sur certaines choses et c'est aussi intéressant.

(Interruption par le téléphone)

C : Je vais vous montrer un petit morceau de vidéo comme ça vous aller pouvoir constater comment T. participe !

E : Ah oui allez y faites voir !

(Je lui montre un passage de la vidéo où T. participe beaucoup et où le codeur est sur son portable).

E : Il dort mon codeur là ? *(rires)*

C : On voit qu'il capte vraiment bien T. !

E : Oui ! En fait, les élèves sont mis en inclusions parce qu'ils vont être mis en réussite. Parce qu'on sait que ça correspond bien à leur niveau et qu'ils vont pouvoir réussir. Alors T. lui, il a un an de retard je crois par rapport à sa classe d'âge. Après si un enfant peut être dans sa classe d'âge, pas de soucis ! C'est pour qu'il soit en réussite dans le groupe classe.

(Visionnage d'un morceau de vidéo)

C : Du coup quand vous voyez ça, pour vous c'est une bonne inclusion ?

E : Ah oui là il est vraiment dans sa classe quoi. Et l'objectif voilà, un projet oraliste et bien c'est un enfant qui peut être capable de retourner en classe lambda plus tard ! Pour nous l'objectif ce n'est pas de les laisser en Ulis, c'est qu'ils reviennent dans leur classe. Ce sont des élèves qui iront au collège dans une sixième lambda. Donc là oui c'est bien !

C : J'avais juste une dernière question : est-ce que vous connaissez les pathologies des enfants que vous accueillez ?

E : Euh je les ai dans le dossier... Je les ai pas en tête, après c'est des implants cochléaires... Oui je l'ai dans le dossier mais pas à l'esprit.

C : Oui après c'était plus dans le sens si c'était important pour vous de les connaître ?

E : Pour moi non, enfin peut-être à tort mais... en même temps voilà, j'ai des enseignants qui ont appris le LPC avec un codeur. Ça leur permet de l'utiliser, notamment avec le cycle 2.

C : Ah oui ? Des enseignants qui ne sont pas du tout dans le domaine à la base ?

E : Qui ne sont pas spécialisés non. On a une formation le jeudi pour les enseignants qui veulent apprendre le LPC.

C : D'accord ! C'est un bon projet !

E : Oui !

C : Et bien merci, vous avez répondu à toutes mes questions !

E : Merci à vous.

Résumé

Grâce à l'école inclusive qui permet une meilleure prise en compte des besoins spécifiques de tous les élèves, les enfants sourds et malentendants peuvent être parfois scolarisés en classe ordinaire. Comment cela se passe-t-il et comment l'enseignant d'une classe ordinaire organise-t-il cette inclusion ? Une observation, une analyse de séance filmée, ainsi qu'un entretien de co-explicitation avec l'enseignant nous permette de constater que l'inclusion banalise le handicap et favorise le vivre ensemble des élèves. Outre cela, l'enseignant se doit d'adopter une posture adaptée au regard de l'élève malentendant (gestes, articulation, regard), et des pratiques de classe différentes. Enseigner avec la présence du handicap, c'est aussi s'y adapter.

Mots clés : Elève, malentendant, inclusion, école, enseignant.

Abstract

Thanks to the including school, which allows a better consideration of the specific needs for all the pupils, the deaf and hearing-impaired children can sometimes be schooled in ordinary class. How does it take place and how does the teacher of an ordinary class organize this inclusion? An observation, an analysis of filmed sequence, as well as an interview of co-explicitation with a teacher allows us to note that the inclusion trivializes the handicap and favours the social etiquette. Besides this, the teacher undertakes a posture adapted to the hearing-impaired pupil (gestures, articulation, look...), and different practices of class. To teach with the presence of a handicap, is to adapt to the handicap itself.

Key words : Pupil, hearing-impaired man, inclusion, school, teacher.