



**HAL**  
open science

## La surdité partielle à l' cole

Charlotte Huguet

► **To cite this version:**

| Charlotte Huguet. La surdité partielle à l' cole. Education. 2016. dumas-01491282

**HAL Id: dumas-01491282**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01491282>**

Submitted on 16 Mar 2017

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

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

# MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention **Premier degré**

*Année universitaire 2015 - 2016*

**MEMOIRE  
SEMESTRE 4  
SESSION 1**

Prénom et Nom de l'étudiant : HUGUET Charlotte

Site de formation : Villeneuve d'Ascq  
Section : 8

Séminaire suivi : Elèves à Besoins éducatifs particuliers.  
Directeur de mémoire (nom et prénom) : Ryckebusch Céline.



## SOMMAIRE

Introduction.....	p.3
<b>I/Partie théorique et institutionnelle.....</b>	<b>p.4</b>
a) Qu'est-ce que la surdité partielle ?.....	p.4
b) La législation concernant la place des enfants handicapés dans l'école.....	p.5
c) Les parcours de scolarisation.....	p.6
d) Les représentations sociales du handicap.....	p.8
<b>II/Partie méthodologique.....</b>	<b>p.11</b>
a) Problématique.....	p.11
b) Les attendus de fin de cycle 3.....	p.11
c) Modalités de passation.....	p.16
d) Présentation du questionnaire.....	p.19
e) Hypothèses.....	p.26
f) Recueil de données.....	p.26
<b>III/Discussion.....</b>	<b>p.32</b>
Analyse de données.....	p.32
<b>IV/Conclusion.....</b>	<b>p.35</b>
<b>Bibliographie – Sitographie.....</b>	<b>p.37</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>p.39</b>

Problématique : Quels dispositifs pédagogiques mettre en place pour faciliter l'insertion des élèves atteints de surdité partielle en classe et leur permettre de progresser, de mener une scolarité dite « normale » ? De même, doit-on attendre d'un élève porteur d'un handicap auditif qu'il acquiert les mêmes compétences de fin de cycle 3 qu'un élève non porteur de handicap ?

Pour rappel, cette année les attendus de fin de cycle sont encore déterminés par le Bulletin Officiel de 2008. Nous nous baserons donc sur celui-ci bien qu'à la prochaine rentrée scolaire, ces attendus vont changer.

Introduction :

Les élèves malentendants ou sourds sont victimes de stigmatisation. Leur entrée à l' cole peut être très mal vécue en raison du regard des autres et de l'approche pédagogique de l'enseignant. Il arrive que celui-ci « exclut » de manière volontaire ou non un élève atteint de ce handicap. Mais doit-on obligatoirement parler de « handicap » ? N'existe-t-il pas des réponses pédagogiques appropriées permettant à l'élève en situation de handicap de s'épanouir pleinement en classe comme le ferait un élève non porteur de handicap ? Le rôle du professeur dans l'intégration de ces élèves prend alors tout son sens. En tant que figure d'autorité, il se doit de faire en sorte que l'élève en situation de handicap s'intègre à l'ensemble de la classe, qu'il trouve sa place.

Mais s'il intervient dans un cadre social, l'enseignant doit également intervenir sur le plan scolaire. Il est normal qu'un élève porteur de handicap éprouve des difficultés en classe. Doit-on pour autant l'exclure ? Il est nécessaire de mettre de côté ses aprioris pour trouver des solutions adaptées aux difficultés de l'élève malentendant. Ces problèmes sont davantage liés à la lecture, l'orthographe, l'expression orale ( coute, production orale), l'apprentissage de la lecture. Existe-t-il des méthodes d'apprentissages qui prennent en compte le handicap auditif ? Quels procédés l'enseignant peut-il mettre en place ? De plus, l'élève porteur de handicap perd-t-il sa motivation à apprendre ? Se dénigre-t-il en pensant «  tre nul » ? Comment le professeur peut-il intervenir ?

Par ailleurs, une autre question se pose : doit-on proscrire les activités auditives avec les élèves atteints de surdité partielle ? Le bruit provoque une gêne pour l'élève déficient auditif. Les chercheurs ont notamment constaté que les élèves malentendants

s'épuisent plus facilement que les autres à cause du niveau de concentration qu'ils doivent fournir pour réaliser ce qu'on leur demande. L'oreille qui perçoit les sons compense l'autre oreille. Cela peut-il expliquer les difficultés qu'ils éprouvent en classe ?

Qui plus est, lors de la rédaction de ce mémoire, je mettrai à profit mon expérience personnelle. J'ai, en effet, une sœur en classe de CM2 qui est partiellement sourde. Je me baserai sur les observations que j'ai pu faire ainsi que sur les rapports médicaux relatifs à son handicap. Dans ce mémoire, j'interrogerai également des spécialistes (médecins, orthophonistes, ORL, etc.) qui pourront contribuer à me donner des informations complémentaires sur ce handicap et des enseignants qui sont susceptibles d'avoir eu dans leurs classes des élèves déficients auditifs (sourds et/ou partiellement sourd).

## **I/Partie théorique et institutionnelle.**

### a) Qu'est-ce que la surdité partielle ?

Dans un premier temps il convient de définir ce qu'est la surdité.

Selon le site « Terre Audition », « la surdité ou la déficience auditive est définie comme un affaiblissement ou une abolition du sens de l'ouïe, soit une altération de la perception des sons<sup>1</sup> ».

Selon l'Organisation Mondiale de la Santé « on parle de perte d'audition lorsqu'une personne n'est pas capable d'entendre aussi bien qu'une personne ayant une audition normale, le seuil étant de 25dB ou mieux dans les deux oreilles. La perte d'audition peut être légère, moyenne, sévère ou profonde. Elle peut toucher une oreille ou les deux et entraîner des difficultés pour suivre une conversation ou entendre les sons forts.

Les personnes malentendantes sont atteintes d'une perte d'audition moyenne à sévère. Elles communiquent néanmoins généralement par la parole et peuvent bénéficier du recours à des aides auditives, à des implants cochléaires et autres dispositifs d'aide à l'audition ainsi qu'au sous-titrage. Pour les personnes souffrant de pertes d'audition plus importantes, les implants cochléaires peuvent être utiles.

---

<sup>1</sup> <http://www.terre-audition.fr/profil-auditif/definition-de-la-surdite.html>

Les personnes sourdes souffrent généralement d'une perte d'audition profonde, ce qui veut dire qu'elles n'entendent plus ou pratiquement plus. Elles communiquent généralement par la langue des signes<sup>2</sup> ».

L'unité utilisée pour définir l'intensité d'un son est le décibel (noté db). Pour indication, « la voix de conversation normale a une intensité de 50 db tandis qu'un moteur d'avion vrombit à 130 db<sup>3</sup> ». Cette unité permet de caractériser et de mesurer le taux de surdité d'un individu. « On parle :

- De surdité légère si la perte est de 30 à 40 db.
- De surdité moyenne si la perte est de 40 à 70 db.
- De surdité sévère si la perte est de 70 à 90 db.
- De surdité profonde pour une perte de plus de 90 db<sup>4</sup> ».

Une surdité partielle peut induire le fait que l'élève entende d'une oreille mais pas de l'autre ou que les deux oreilles soient touchées mais que cela n'empêche pas l'élève de « capter » des sons, des paroles. Tout dépend du type de surdité. Toutefois, la surdité partielle induit le fait que l'individu est capable d'entendre même partiellement, ce qui le distingue d'un enfant sourd qui lui, est incapable d'entendre le moindre son et qui devra, par conséquent, s'exprimer via le langage des signes.

#### b) La législation concernant la place des enfants handicapés dans l' cole.

Aujourd'hui l' cole se veut inclusive. Elle accueille en son sein des élèves aux profils variés : milieux socioculturels différents, élèves à besoins éducatifs particuliers, élèves porteurs de handicap, etc. L' cole accueille les élèves sans aucune distinction. La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances a largement contribué au « développement d'actions en faveur de la scolarisation des élèves en situation de handicap<sup>5</sup> ». Il existe également une autre loi en faveur des élèves en situation de handicap. Cette loi est la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l' cole de la République du 8 juillet 2013. Il est à noter que « depuis 2006, le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire a plus que doublé avec plus de 260 000 à la rentrée 2015. Le ministère chargé de l'éducation nationale a fait des efforts sans pr c dent pour améliorer la scolarisation en milieu ordinaire des élèves en situation de

---

<sup>2</sup> <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/fr/>

<sup>3</sup> *La scolarité d'un enfant sourd* de Martine Beaussant,  d. L'Harmattan, p.19.

<sup>4</sup> *La scolarité d'un enfant sourd* de Martine Beaussant,  d. L'Harmattan, p.20.

<sup>5</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html>

handicap. L'objectif est d'aller vers une école toujours plus inclusive sachant s'adapter aux besoins spécifiques. Les différents dispositifs de scolarisation, les parcours de formation individualisés et les aménagements personnalisés en fonction des besoins des élèves sont autant de mesures participant à l'inclusion scolaire<sup>6</sup> ». De ce fait, les élèves porteurs de handicap peuvent être scolarisés sur la demande des parents dès la Maternelle et bénéficier d'aides tout au long de leur scolarité (PPS, PPRE, etc.).

c) Les parcours de scolarisation.

Plusieurs possibilités s'offrent aux élèves porteurs de handicap : « en fonction de leur projet personnalisé de scolarisation (PPS), les élèves sourds [ou malentendants] sont accueillis selon plusieurs dispositifs : la scolarisation individuelle en milieu entendant, la scolarisation collective, la scolarisation dans une unité d'enseignement<sup>7</sup> ».

Revenons plus en détail sur ces parcours de scolarisation :

- Les élèves, par exemple, sourds ou malentendants peuvent suivre un parcours dit « normal », la loi étant de leur côté. En effet, comme nous l'avons vu ci-dessus, l'école n'a pas le droit de refuser d'inscrire un élève dans son établissement au prétexte que celui-ci est porteur de handicap. Ils peuvent très bien être dans une classe ordinaire et côtoyer des élèves non porteurs de handicap. Cela peut être une expérience très enrichissante pour eux puisqu'ils se sentent intégrer dans la classe mais également socialement parlant. C'est ce que l'on appelle la « scolarisation individuelle<sup>8</sup> ». Bien entendu, les conditions propres à la scolarisation de ces élèves varient en fonction du type de handicap et de sa gravité. « Selon les situations, la scolarisation peut se dérouler soit :

  - sans aucune aide particulière,
  - avec des aménagements lorsque les besoins de l'élève l'exigent.

---

<sup>6</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html>

<sup>7</sup> *Scolariser les élèves sourds ou malentendants*, Repères Handicap, Ministère de l'éducation nationale, direction générale de l'enseignement scolaire, éd. Scérén CNDP.

<sup>8</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html>

Le recours à l'accompagnement par un auxiliaire de vie scolaire pour l'aide individuelle (AVS-I) ou un auxiliaire de vie scolaire pour l'aide-mutualisée (AVS-M) et à des matériels pédagogiques adaptés concourent à rendre possible l'accomplissement de la scolarité<sup>9</sup>.

- Pour les handicaps plus lourds comme l'autisme, on orientera davantage les élèves vers ce que l'on appelle « la scolarisation collective ». Les élèves sont alors placés dans des classes spécialisées et capables de répondre aux demandes propres à leur handicap. Ces dispositifs sont les classes Ulis (anciennement CLIS) et sont présents jusqu'au lycée. Ces classes se trouvent dans des établissements accueillant des élèves non porteurs de handicap. Cela permet d'inclure les élèves handicapés au sein de l'école. Ces élèves peuvent ainsi tirer profit de la scolarisation en milieu dit « ordinaires ». Certaines activités peuvent même s'opérer en collaboration avec les autres élèves de l'établissement. « La majorité des écoliers d'Ulis bénéficie de temps d'inclusion dans une autre classe de l'école. Leur inclusion au sein des classes ordinaires est renforcée et les troubles des apprentissages (TSLA) mieux pris en compte<sup>10</sup> ».
  - On peut également scolariser ces élèves dans des unités d'enseignements. « Au sein d'établissements du secteur médico-social, des élèves sont scolarisés collectivement par un établissement spécialisé, ce qui n'exclut pas qu'ils puissent être accueillis ponctuellement ou régulièrement dans des classes ordinaires. Ce mode de scolarisation est choisi quand l'élève ne peut bénéficier des deux autres modes de scolarisation<sup>11</sup> ».
  - De même, il existe la possibilité, lorsque le cas l'exige, de scolariser l'élève dans un établissement médico-social. « L'orientation vers un établissement médico-social permet de lui offrir une prise en charge scolaire, éducative et thérapeutique adaptée. Le parcours de formation d'un jeune handicapé au sein de ces établissements peut :
- se dérouler à temps plein ou à temps partiel au sein de l'unité d'enseignement,
  - comporter diverses modalités de scolarisation possibles.

---

<sup>9</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html>

<sup>10</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html>

<sup>11</sup> *Scolariser les élèves sourds ou malentendants*, Repères Handicap, éd. scérén, chap. « Vies et parcours scolaires », p.53.



Celles-ci s'inscrivent toujours dans le cadre du **projet personnalisé de scolarisation (PPS)** de l'élève. Elles sont mises en œuvre grâce à la présence d'une unité d'enseignement répondant avec souplesse et adaptabilité aux besoins spécifiques de chaque enfant ou adolescent en situation de handicap.

Les établissements médico-sociaux dépendent du ministère des affaires sociales et de la santé. Le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche garantit la continuité pédagogique en affectant des enseignants au sein d'unités d'enseignement (UE)<sup>12</sup> ».

- Enfin, en dernier recours, l'élève peut choisir l'enseignement à distance. « Le Centre national d'enseignement à distance (Cned) assure le service public de l'enseignement à distance, notamment pour les élèves qui relèvent de l'instruction obligatoire. Il scolarise les élèves qui ne peuvent être scolarisés totalement ou partiellement dans un établissement scolaire en raison de leur handicap.

Pour les élèves en situation de handicap de 6 à 16 ans, le Cned propose un dispositif spécifique, notamment dans le cadre d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS) qui comporte l'intervention possible, au domicile de l'élève, d'un enseignant répétiteur rémunéré par le Cned<sup>13</sup> ».

d) Les représentations sociales du handicap :

- Les parents :

Dans la plupart des cas, on constate que les parents sont dans le déni. Ils refusent de considérer leur enfant comme étant porteur de handicap. Certains considèrent le handicap comme une tare, une honte, une anomalie, quelque chose qu'il faut cacher. Cela peut générer un sentiment de rejet et un stress chez l'élève. Ce stress peut avoir un impact non négligeable sur la scolarité de l'élève : les résultats sont en baisse, l'élève est en échec scolaire, sa confiance en lui s'amenuise.

Il est essentiel que les parents s'impliquent et pour cela, ils doivent commencer par faire ce que Martine Beaussant<sup>14</sup> nomme le « deuil de l'enfant imaginaire ». En effet, avant la venue au monde d'un enfant, les parents rêvent leur enfant, ils placent en lui leurs

---

<sup>12</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html>

<sup>13</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html>

<sup>14</sup> *La scolarité d'un enfant sourd*, Martine Beaussant, éd. L'Harmattan, p.30

espérances, leurs attentes. « Un bébé à naître est porteur de tous les espoirs, mais aussi des craintes, de la famille. Avant même d'avoir vu le jour, les parents ont déjà imaginé un visage, un caractère, une vie ». La découverte d'un handicap chez leur enfant est d'autant plus douloureuse, violente. Madame Dumont, orthophoniste évoque « un moment de séisme...pendant lequel beaucoup de parents deviennent plus sourds que leur enfant, ils n'entendent pas que tout n'est pas fini <sup>15</sup> ». Les parents doivent alors faire un travail sur eux-mêmes, relativiser la situation et ne pas exclure leur enfant. Il est nécessaire qu'ils intègrent le fait que sans leur soutien et leur aide, leur enfant ne pourra pas progresser dans les meilleures conditions. En effet, en dehors de la sphère privée, l'enfant doit apprendre à devenir élève. En classe, si le soutien de son professeur est important, celui des parents l'est tout autant.

En cas de surdité totale, les parents sont confrontés assez rapidement au handicap de leur enfant. Ce n'est pas nécessairement le cas avec une surdité partielle. Celle-ci comporte des cas bien différents en fonction des décibels perçus ou non, de la cause (otite, nerf cochléaire pincé, etc.) et de la localisation (les deux oreilles sont-elles touchées ? Une seule oreille ?). Certains enfants peuvent être diagnostiqués tardivement, ce qui peut s'avérer gênant voire négatif sur le plan scolaire. Sans soutien pédagogique et parental, l'élève risque de perdre confiance en lui et de se murer dans son handicap. On peut alors constater un retard d'autant plus marqué vis-à-vis de la norme et des autres élèves au niveau des compétences à acquérir.

- Les  l ves :

Les élèves prennent rapidement conscience des différences existant entre eux et cela ne semble pas les déranger plus que nécessaire. Les élèves ont une grande capacité d'adaptation. Celle-ci se veut renforcée par les cours d'instruction civique et morale qui prône l'acceptation et le respect des différences.

A mon sens et d'après ce que j'ai pu constater par le biais de mon stage en tant que professeur stagiaire cette année, il existe deux sortes de comportements :

- Les élèves qui veulent aider leurs camarades. Certains élèves comprennent que leurs camarades porteurs de handicap ont besoin de davantage d'attention, d'aide. Ces élèves peuvent constituer une aide non négligeable pour l'enseignant qui

---

<sup>15</sup> *La scolarité d'un enfant sourd* de Martine Beaussant,  d. L'Harmattan, p.31.

pourra alors mettre en place du tutorat au sein de la classe tout en installant une relation de confiance et d'entraide entre les élèves (cela a trait aux compétences civiques et morales). Selon Marie-France Peyrat, étudiante en thèse à l'Université de Bordeaux 2 et membre du Laboratoire de Recherches sociales en Education et en Formation, le tutorat offre de nombreuses possibilités et « de nombreux travaux et expériences ont montré à chaque fois que les élèves tutorés progressaient davantage que les élèves travaillant seuls. Retenons par exemple que Doise montre l'importance du conflit sociocognitif comme initiateur de changement et également [que] « l'obligation créée socialement de tenir compte d'un point de vue, différent du sien, s'est révélé être une importante source de progrès » (Doise, 1993,657)<sup>16</sup> ».

- D'autres élèves vont quant à eux stigmatiser ou exclure volontairement les élèves porteurs de handicap au motif qu'ils sont différents. Dans le cas des élèves déficients auditifs, on peut être en présence de ce type de phrase : « de toute façon toi t'es sourd, tu comprends rien ! ». L'enseignant devra être particulièrement vigilant vis-à-vis de ces comportements qui peuvent être destructeurs pour l'élève handicapé. Il existe des albums traitant de divers handicaps qu'il conviendra peut-être d'étudier en classe entière pour amener les élèves à avoir un autre regard sur le handicap. Cette technique a déjà été expérimentée par des enseignants que j'ai pu observer dans le cadre de mes stages en M1 et il semblerait que cela ait porté ses fruits. Pourquoi ne pas l'expérimenter ?
- Les professeurs.

Le professeur doit être polyvalent. Il doit tenir compte de l'hétérogénéité de sa classe. Il est normal qu'un élève porteur de handicap éprouve des difficultés en classe. Doit-on pour autant l'exclure ? Il est nécessaire de mettre de côté ses aprioris pour trouver des solutions adaptées aux difficultés de l'élève malentendant. « Si le rapport à l'autre se nourrit en partie de l'idée préalable qu'on se fait de lui, l'enseignant devra interroger ses représentations de la surdité, comme autant de préjugés qui vont influencer précocement et durablement la relation pédagogique à l'élève sourd et la conception des dispositifs d'apprentissages qui lui sont dédiés<sup>17</sup> ».

---

<sup>16</sup> Dossier « Tutorat et apprentissage coopératif : la symétrie et/ou l'asymétrie des compétences », *Le nouvel éducateur*-n°171-Septembre 2005, p.16.

<sup>17</sup> Dossier « L'école maternelle : un moment clef dans la scolarisation des élèves sourds ou malentendants », p.139.

Les problèmes rencontrés par ces élèves sont bien souvent liés à la lecture, l'orthographe, l'expression orale (écoute, production orale), l'apprentissage de la lecture et aux mathématiques. C'est à l'enseignant de trouver des solutions favorisant les apprentissages. Avec un élève atteint de surdité partielle, le placement de l'élève dans la classe est capital. L'élève doit pouvoir entendre et voir son professeur (certains pratiquent la lecture labiale). Il faut en effet, mettre toutes les chances du côté de l'élève. Pour cela, il convient de le placer non loin du tableau pour qu'il puisse entendre et voir le professeur (il faut placer l'élève en fonction de l'oreille qui perçoit les sons). En réponse à leur handicap, les élèves malentendants ont développé la capacité de lire sur les lèvres.

L'enseignant doit pouvoir déceler et anticiper les difficultés de ses élèves. C'est d'autant plus vrai avec les élèves aux besoins éducatifs particuliers.

## **II/Partie méthodologique.**

### a) Problématique.

Ayant une de mes sœurs, qui est en classe de CM2 et qui est porteuse de ce handicap, je me sens d'autant plus concernée par la question du handicap auditif à l'école primaire. A mon sens il est essentiel que l'enseignant tienne compte de la diversité de ses élèves et qu'il soit attentif à ce type de handicap. En effet, la déficience auditive n'est pas un handicap « visible ». Parfois, il n'est découvert que tardivement, les parents et l'enseignant prenant l'attitude de l'élève comme du désintérêt, de la fainéantise, de la provocation. Ce handicap est difficile à déceler mais lorsqu'il est découvert il permet d'aider l'élève, de l'orienter, de mettre en place des stratégies d'apprentissages spécifiques. Aussi, je suis amenée à m'interroger sur le fait d'exiger la validation des mêmes attendus de fin de cycle 3 pour un élève malentendant et un élève qu'on qualifiera d'« ordinaire ». Ce cas de figure ne nécessite-t-il pas un aménagement particulier au niveau des compétences visées ? Quelles compétences doit-on et/ou peut-on qualifier d'« indispensables » ? Peut-on écarter certaines compétences pourtant attendues en fin de cycle 3 ? En procédant à un « allègement » des attendus de fin de cycle, cela ne revient-il pas d'une certaine façon à écarter, à stigmatiser l'élève porteur d'un handicap auditif ? Est-ce réellement profitable pour l'élève ? Ce sont autant de questions auxquelles il faudra répondre dans ce mémoire.

### b) Les attendus de fin de cycle 3.

Les compétences attendues en fin de cycle sont définies par le Bulletin Officiel hors-série du 19 juin 2008. Ces compétences sont les suivantes :

« **Compétence 1 :**

**La maîtrise de la langue française.**

L'élève est capable de :

- s'exprimer à l'oral comme à l'écrit dans un vocabulaire approprié et précis ;
- prendre la parole en respectant le niveau de langue adapté ;
- lire avec aisance (à haute voix, silencieusement) un texte ;
- lire seul des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge ;
- lire seul et comprendre un énoncé, une consigne ;
- comprendre des mots nouveaux et les utiliser à bon escient ;
- dégager le thème d'un texte ;
- utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte (mieux le comprendre, ou mieux l'écrire) ;
- répondre à une question par une phrase complète à l'oral comme à l'écrit ;
- rédiger un texte d'une quinzaine de lignes (récit, description, dialogue, texte poétique, compte rendu) en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire ;
- orthographier correctement un texte simple de dix lignes - lors de sa rédaction ou de sa dictée - en se référant aux règles connues d'orthographe et de grammaire ainsi qu'à la connaissance du vocabulaire ;
- savoir utiliser un dictionnaire.

**Compétence 2 :**

**La pratique d'une langue vivante étrangère**

L'élève est capable de :

- communiquer : se présenter, répondre à des questions et en poser ;
- comprendre des consignes, des mots familiers et des expressions très courantes.

**Compétence 3 :**

**Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique**

**A) Les principaux éléments de mathématiques**

L'élève est capable de :

- écrire, nommer, comparer et utiliser les nombres entiers, les nombres décimaux (jusqu'au centième) et quelques fractions simples ;
- restituer les tables d'addition et de multiplication de 2 à 9 ;
- utiliser les techniques opératoires des quatre opérations sur les nombres entiers et décimaux (pour la division, le diviseur est un nombre entier) ;
- calculer mentalement en utilisant les quatre opérations ;
- estimer l'ordre de grandeur d'un résultat ;
- utiliser une calculatrice ;
- reconnaître, décrire et nommer les figures et solides usuels ;
- utiliser la règle, l'équerre et le compas pour vérifier la nature de figures planes usuelles et les construire avec soin et précision ;
- utiliser les unités de mesure usuelles ; utiliser des instruments de mesure ; effectuer des conversions ;
- résoudre des problèmes relevant des quatre opérations, de la proportionnalité, et faisant intervenir différents objets mathématiques : nombres, mesures, "règle de trois", figures géométriques, schémas ;
- savoir organiser des informations numériques ou géométriques, justifier et apprécier la vraisemblance d'un résultat ;
- lire, interpréter et construire quelques représentations simples : tableaux, graphiques.

## **B) La culture scientifique et technologique**

L'élève est capable de :

- pratiquer une démarche d'investigation : savoir observer, questionner ;
- manipuler et expérimenter, formuler une hypothèse et la tester, argumenter ;
- mettre à l'essai plusieurs pistes de solutions ;
- exprimer et exploiter les résultats d'une mesure ou d'une recherche en utilisant un vocabulaire scientifique à l'écrit et à l'oral ;
- maîtriser des connaissances dans divers domaines scientifiques ;
- mobiliser ses connaissances dans des contextes scientifiques différents et dans des activités de la vie courante (par exemple, apprécier l'équilibre d'un repas) ;
- exercer des habiletés manuelles, réaliser certains gestes techniques.

## **Compétence 4 :**

### **La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication**

L'élève est capable de :

- utiliser l'outil informatique pour s'informer, se documenter, présenter un travail ;
- utiliser l'outil informatique pour communiquer ;
- faire preuve d'esprit critique face à l'information et à son traitement.

### **Compétence 5 :**

#### **La culture humaniste**

L'élève est capable de :

- dire de mémoire, de façon expressive une dizaine de poèmes et de textes en prose ;
- interpréter de mémoire une chanson, participer avec exactitude à un jeu rythmique ;
- repérer des éléments musicaux caractéristiques simples ;
- identifier les principales périodes de l'histoire étudiée, mémoriser quelques repères chronologiques pour les situer les uns par rapport aux autres en connaissant une ou deux de leurs caractéristiques majeures ;
- identifier sur une carte et connaître quelques caractères principaux des grands ensembles physiques et humains de l'échelle locale à celle du monde ;
- connaître quelques éléments culturels d'un autre pays ;
- lire et utiliser différents langages : cartes, croquis, graphiques, chronologie, iconographie ;
- distinguer les grandes catégories de la création artistique (littérature, musique, danse, théâtre, cinéma, dessin, peinture, sculpture, architecture) ;
- reconnaître et décrire des œuvres visuelles ou musicales préalablement étudiées : savoir les situer dans le temps et dans l'espace, identifier le domaine artistique dont elles relèvent, en détailler certains éléments constitutifs en utilisant quelques termes d'un vocabulaire spécifique ;
- exprimer ses émotions et préférences face à une œuvre d'art, en utilisant ses connaissances ;
- pratiquer le dessin et diverses formes d'expressions visuelles et plastiques (formes abstraites ou images) en se servant de différents matériaux, supports, instruments et techniques ;
- inventer et réaliser des textes, des œuvres plastiques, des chorégraphies ou des enchaînements, à visée artistique ou expressive.

## **Compétence 6 :**

### **Les compétences sociales et civiques**

L'élève est capable de :

- reconnaître les symboles de l'Union européenne ;
- respecter les autres, et notamment appliquer les principes de l'égalité des filles et des garçons ;
- avoir conscience de la dignité de la personne humaine et en tirer les conséquences au quotidien ;
- respecter les règles de la vie collective, notamment dans les pratiques sportives ;
- comprendre les notions de droits et de devoirs, les accepter et les mettre en application ;
- prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue ;
- coopérer avec un ou plusieurs camarades ;
- faire quelques gestes de premier secours ;
- obtenir l'attestation de première éducation à la route ; savoir si une activité, un jeu ou un geste de la vie courante présente un danger vital.

## **Compétence 7 :**

### **L'autonomie et l'initiative**

L'élève est capable de :

- respecter des consignes simples en autonomie ;
- montrer une certaine persévérance dans toutes les activités ;
- commencer à savoir s'auto-évaluer dans des situations simples ;
- s'impliquer dans un projet individuel ou collectif ;
- se respecter en respectant les principales règles d'hygiène de vie ; accomplir les gestes quotidiens sans risquer de se faire mal ;
- se déplacer en s'adaptant à l'environnement ;
- réaliser une performance mesurée dans les activités athlétiques et en natation ;
- utiliser un plan ;
- soutenir une écoute prolongée (lecture, musique, spectacle, etc.)<sup>18</sup> ».

Bien que ces compétences offrent de nombreuses possibilités en termes d'expérimentation dans le cadre de ce mémoire, j'ai choisi de davantage m'intéresser aux

---

<sup>18</sup> [http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme\\_CE2\\_CM1\\_CM2.htm](http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm)



compétences relatives à la maîtrise de la langue française (compétence 1) et à l'apprentissage des mathématiques (compétence 3). Ces compétences étant, à mon sens, fondamentales pour l'élève.

De plus, j'ai remarqué que les enfants atteints de surdité partielle n'entendaient pas nécessairement la même chose que nous. Par exemple, les enfants emploient assez souvent « il y a » qu'ils contractent en « y'a ». Les enfants déficients auditifs disent « la ». L'écrit étant un moyen de retranscrire ce que l'on entend, comment expliquer à l'élève que ce qu'il entend ne correspond pas à ce qu'il écrit (l'élève entend « la » mais doit écrire « y'a »). Ces difficultés nécessitent un suivi orthophonique.

Qui plus est, les bilans orthophoniques et ceux réalisés à l'école pour ma jeune sœur Chanel (ces bilans seront joints en annexes) font état des difficultés suivantes :

- « Cette surdité s'est répercutée sur son développement du langage oral et sur l'acquisition du langage écrit<sup>19</sup> »,
- « Erreurs sur les graphies contextuelles et une confusion [k/g] » => mise en évidence d'un « retard par rapport à la moyenne » (Cf. note de bas de page n°9),
- « La mémoire de travail reste faible et doit donc être exercée. A l'inverse, la mémoire à court terme est dans les normes » (Cf. note de bas de page n°9),
- « Grandes difficultés en lecture, vocabulaire et grammaire. [...] En mathématiques, tout le système de numération est à revoir et à consolider. La géométrie est un domaine où Chanel est à l'aise<sup>20</sup> ».

Comment aider l'élève à progresser ? Quelles stratégies mettre en place ? Et pourquoi ces difficultés ? En mathématiques notamment, on constate que l'élève est à l'aise en géométrie mais pas en numération. A quoi est-ce dû ? Ici, un PPRE ainsi qu'un PAP pour le collège vont être mis en place. Ceux-ci prévoient-ils un « aménagement » au niveau des attendus de fin de cycle pour l'élève ?

c) Les modalités de passation.

---

<sup>19</sup> Cf. Compte rendu de bilan orthophonique de Madame Ludivine Quertaimont.

<sup>20</sup> Livret pédagogique d'évaluation 2015-2016- Deuxième période de Chanel Huguet- CM2 Classe de Madame Skujins.

L'outil servant à recueillir des données pour cette étude est le questionnaire anonyme. Il a été mis à disposition :

- Des étudiants en stage en M2,
- Des enseignants spécialisés en cours de formation,
- Des enseignants sur poste,
- Des structures spécialisées,
- Du tout-venant,

-D'autres spécialistes :

- le service d'audiologie du C.H.R. Pellegrin situé à Bordeaux,

-Madame Ludivine Quertaimont, orthophoniste à Martignas-sur-Jalle (33127),

-Madame Skujins, enseignante en classe de CM2 à l'école primaire publique Jean de la Fontaine à Martignas-sur-Jalle (33127) et ayant dans sa classe une élève atteinte de surdité partielle.

Je l'ai également soumis à une psychologue scolaire à qui j'ai demandé des renseignements complémentaires de manière à savoir ce qui se passe dans la tête de l'élève sur le plan médical (zone touchée, idée de projet thérapeutique, liens avec les difficultés rencontrées en classe ?) et sur le plan personnel (le handicap impacte-t-il la confiance en soi ? Comment l'élève perçoit-il son handicap ? Y-a-t-il des méthodes préconisées et qui pourrait aider l'enseignant ?).

Les participants de cette étude ont eu accès au questionnaire soit via les réseaux sociaux (Facebook, twitter, forums d'enseignants), soit via la version papier de cet outil de recherche. Si je me suis tournée vers les réseaux sociaux c'est notamment parce qu'ils rencontrent un franc succès. Les gens accordent plus facilement de leur temps pour remplir un questionnaire en ligne plutôt qu'un questionnaire papier. De plus, cela m'a permis de rassembler plus facilement les réponses et d'analyser plus rapidement les données recueillies. J'ai toutefois envoyé des exemplaires papiers aux personnes, résidant et/ou exerçant en Aquitaine, souhaitant participer à ce questionnaire (spécialistes et enseignants).

Cette enquête compte trente-deux participants.

d) Présentation du questionnaire.

Le questionnaire se compose de onze questions :

- Des questions à choix multiples,
- Des questions du type « oui/non »,
- Des questions ouvertes permettant aux participants de donner leur opinion,
- Un tableau récapitulant les compétences 1 et 3 (français et mathématiques) dans lequel il faut sélectionner une des propositions suivantes : « compétence à acquérir », « compétence qu'il est possible d'acquérir », « compétence dont l'apprentissage peut être échelonné », « compétence optionnelle ».

Parmi les questions proposées, j'ai demandé aux sujets participants à cette étude :

- Quelle ancienneté ils ont dans la profession,
- Si les enseignants interrogés sont en formation spécialisée ou en formation continue,
- S'ils ont déjà eu ou non un élève atteint de surdité (totale ou partielle) dans leur classe ?

Cela a notamment permis d'opérer un tri dans les réponses données. Les enseignants ont ainsi fait émerger ou non leurs représentations de la surdité. S'agit-il de présupposés ? Constaterons-nous un phénomène de stigmatisation ?

Les compétences de fin de cycle 3 auxquelles je m'intéresse ici sont les compétences 1 (l'apprentissage de la langue française) et 3 (l'apprentissage des mathématiques). Compétences qui sont selon moi essentielles.

Le questionnaire qui a été proposé est le suivant :

Etant professeur stagiaire à mi-temps en Master 2, je réalise cette année un mémoire ayant la problématique suivante : Doit-on attendre d'un enfant porteur d'un handicap auditif qu'il acquiert les mêmes compétences de fin de cycle 3 (les compétences visées ici sont les compétences 1 (l'apprentissage de la langue française) et 3 (l'apprentissage des mathématiques)) qu'un élève non porteur de handicap ? A cet effet, pourriez-vous s'il-vous-plaît compléter ce questionnaire qui me permettrait de récolter des données importantes en vue de répondre à cette question. Je précise que cette enquête est anonyme. Merci de votre coopération.

1- Depuis combien de temps exercez-vous ?.....

2- Etes-vous enseignant(e) en formation spécialisée ou en formation continue ?.....

3- Avez-vous déjà eu dans votre classe un élève atteint de surdité (partielle ou totale) ?.....

4- Si oui, quelles difficultés avez-vous mis en évidence chez cet élève ?.....

5- Avez-vous procédé à des aménagements, envisagé de mettre en place des techniques pour faire face au handicap de cet élève et l'aider

dans ses apprentissages ?.....

6- Si oui, lequel(le)s ?.....

.....

.....

.....

.....

7- Cochez la colonne qui vous semble la plus appropriée :

Compétences attendues en fin de cycle 3	Compétence à acquérir	Compétence qu'il est possible d'acquérir	Compétence dont l'apprentissage peut être échelonné	Compétence optionnelle
-s'exprimer à l'oral comme à l'écrit dans un vocabulaire approprié et précis ;  - prendre la parole en respectant le niveau de langue adapté ;  - lire avec aisance (à haute voix, silencieusement) un texte ;				

<ul style="list-style-type: none"> <li>- lire seul des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge ;</li>   <li>- lire seul et comprendre un énoncé, une consigne ;</li>   <li>- comprendre des mots nouveaux et les utiliser à bon escient ;</li>   <li>- dégager le thème d'un texte ;</li>   <li>- utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte (mieux le comprendre, ou mieux l'écrire) ;</li>   <li>- répondre à une question par une phrase complète à l'oral comme à l'écrit ;</li>   <li>- rédiger un texte d'une quinzaine de lignes (récit, description, dialogue, texte poétique, compte rendu) en utilisant ses</li> </ul>				
---	--	--	--	--

<p>connaissances en vocabulaire et en grammaire ;</p> <p>- orthographier correctement un texte simple de dix lignes - lors de sa rédaction ou de sa dictée - en se référant aux règles connues d'orthographe et de grammaire ainsi qu'à la connaissance du vocabulaire ;</p> <p>- savoir utiliser un dictionnaire.</p> <p>- écrire, nommer, comparer et utiliser les nombres entiers, les nombres décimaux (jusqu'au centième) et quelques fractions simples ;</p> <p>- restituer les tables d'addition et de multiplication de 2 à 9 ;</p> <p>- utiliser les techniques opératoires des quatre opérations sur les nombres entiers et décimaux (pour la division, le diviseur est un nombre entier) ;</p> <p>- calculer mentalement en utilisant les quatre opérations ;</p> <p>- estimer l'ordre de grandeur d'un résultat ;</p>				
---	--	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"><li>- utiliser une calculatrice ;</li> <li>- reconnaître, décrire et nommer les figures et solides usuels ;</li> <li>- utiliser la règle, l'équerre et le compas pour vérifier la nature de figures planes usuelles et les construire avec soin et précision ;</li> <li>- utiliser les unités de mesure usuelles ; utiliser des instruments de mesure ; effectuer des conversions ;</li> <li>- résoudre des problèmes relevant des quatre opérations, de la proportionnalité, et faisant intervenir différents objets mathématiques : nombres, mesures, "règle de trois", figures géométriques, schémas ;</li> <li>- savoir organiser des informations numériques ou géométriques, justifier et apprécier la vraisemblance d'un résultat ;</li></ul>				
--	--	--	--	--



- lire, interpréter et construire quelques représentations simples : tableaux, graphiques.				
---	--	--	--	--

8- Pourquoi les compétences que vous avez sélectionnées vous semblent-elles à acquérir ?.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

9- Pourquoi certaines compétences sont potentiellement à acquérir ?.....

.....

.....

.....

.....

.....

10- Pourquoi l'apprentissage de certaines compétences peut-il bénéficier d'un aménagement pour ces élèves ?.....

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

11- Enfin, pourquoi diriez-vous qu'il n'est pas essentiel d'acquérir certaines compétences ?.....

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

Je vous remercie de votre participation !

e) Hypothèses quant aux réponses possibles au questionnaire.

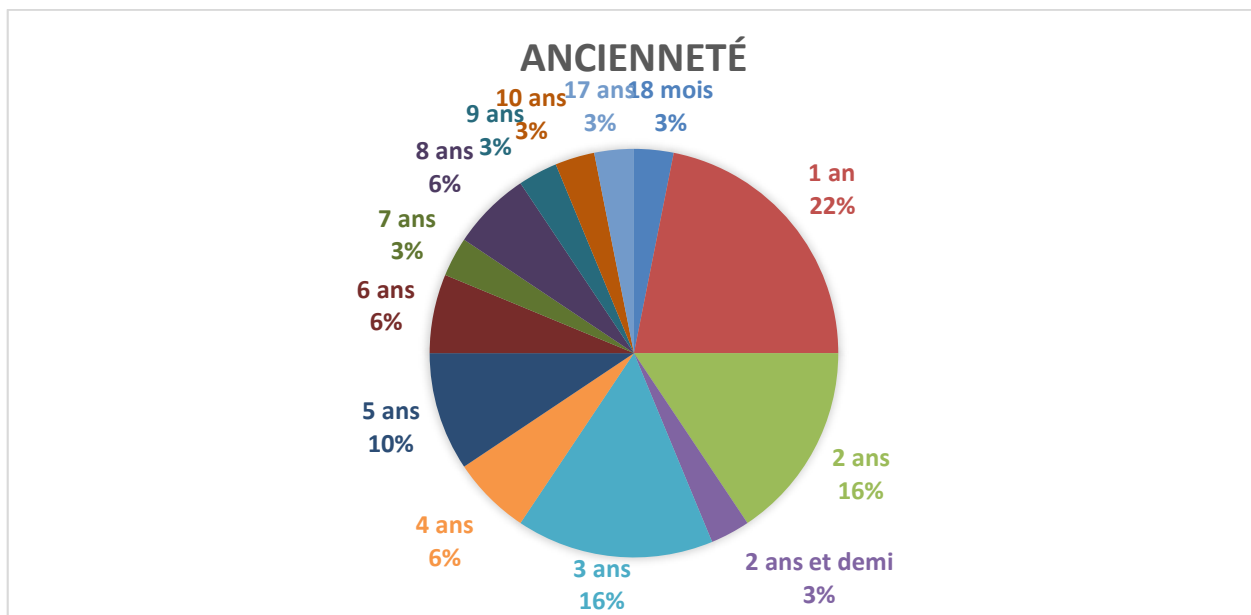
En tant que professeur des écoles stagiaire, je participe à des formations sur la différenciation, la place de l'élève au sein des apprentissages. De plus, je suis régulièrement amenée à assister à des réunions avec mes collègues, à interagir avec eux. Forte de ces expériences et de ma pratique professionnelle, je vais avancer les hypothèses suivantes quant aux réponses à ce questionnaire :

- L'enseignant a des obligations professionnelles auxquelles il ne peut déroger. Il doit faire acquérir à l'élève des compétences définies par le socle commun de connaissances et de compétences. Celles-ci sont essentielles et doivent être acquises.
- L'enseignant doit prendre en compte le fait que chaque élève avance à son rythme et doit donc s'adapter pédagogiquement parlant.
- Le handicap, s'il ne nécessite pas de prise en charge au sein de la classe (présence d'une AVS) ne doit pas avoir d'incidence sur la validation des compétences de fin de cycle 3.
- Il ne faut pas revoir ses exigences à la baisse : cela dessert à l'élève qui doit acquérir des bases solides.
- Il n'est pas obligatoire que l'élève valide toutes les connaissances et compétences attendues en fin de cycle 3. Celles-ci seront de nouveau traitées à l'entrée en classe de sixième et seront consolidées tout au long de la scolarité de l'élève.

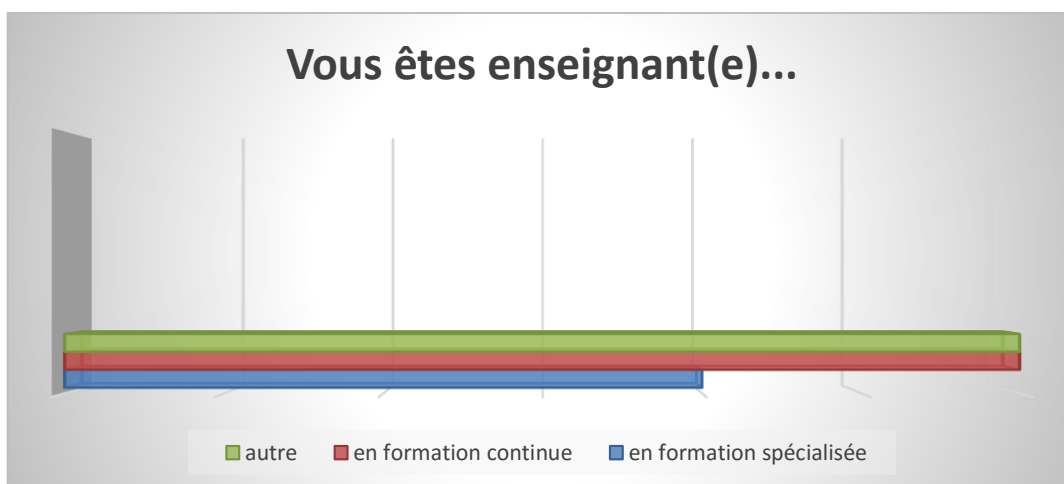
f) Recueil de données.

Les résultats obtenus à chaque réponse vont être détaillés ci-dessous.

Question 1 :



Question 2 :

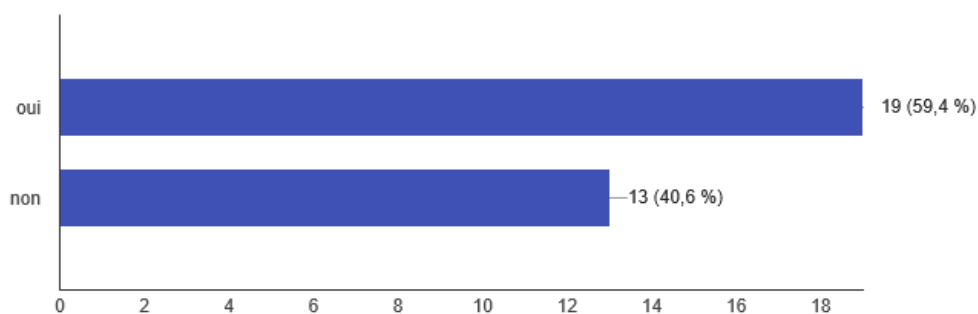


- 8 enseignant(e)s sont en formation spécialisée soit 25 % ;
- 12 enseignant(e)s sont en formation continue soit 37,5% ;
- 12 enseignant(e)s ont opté pour la case « autre » soit 37,5%.

Question 3 :

Avez-vous déjà eu dans votre classe un élève atteint de surdité (partielle ou totale) ?

(32 réponses)



#### Question 4 :

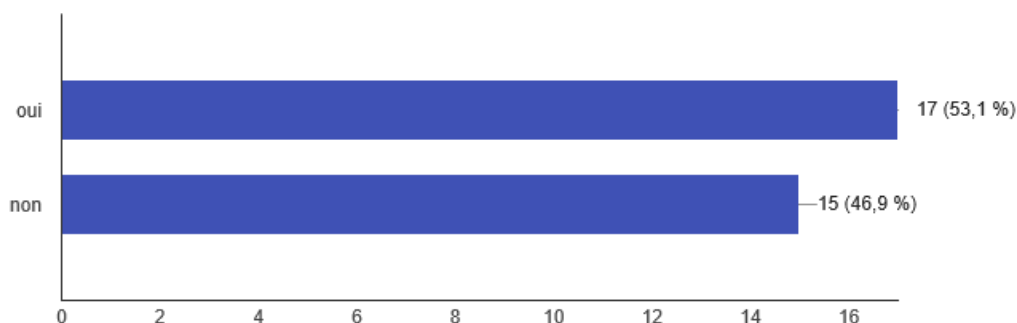
Les difficultés mises en évidence chez les élèves sont les suivantes :

- Difficultés de concentration, d'attention ;
- Difficultés à s'exprimer (élocution) ;
- Difficultés à faire la distinction entre le passé et le présent ; en conjugaison, grammaire, vocabulaire et lecture ;
- Fatigue ;
- Mémorisation difficile ;
- Difficultés en mathématiques : calcul mental, estimation d'un ordre de grandeur, division, numération, géométrie ;
- Manque de confiance en soi : les élèves sont renfermés sur eux-mêmes ;
- Compréhension orale et écrite : en phonologie, difficultés à entendre les sons et/ou confusion des sons ; difficultés à apprendre une langue étrangère ; à comprendre les consignes ;
- L'élève a des difficultés à s'orienter spatialement (notamment en EPS).

#### Question 5 :

Avez-vous procédé à des aménagements, envisagé de mettre en place des techniques pour faire face au handicap de cet élève et l'aider dans ses apprentissages ?

(32 réponses)



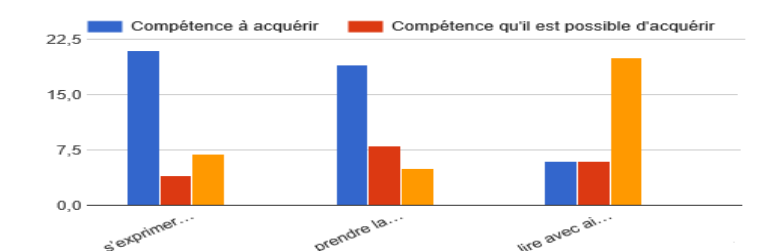
### Question 6 :

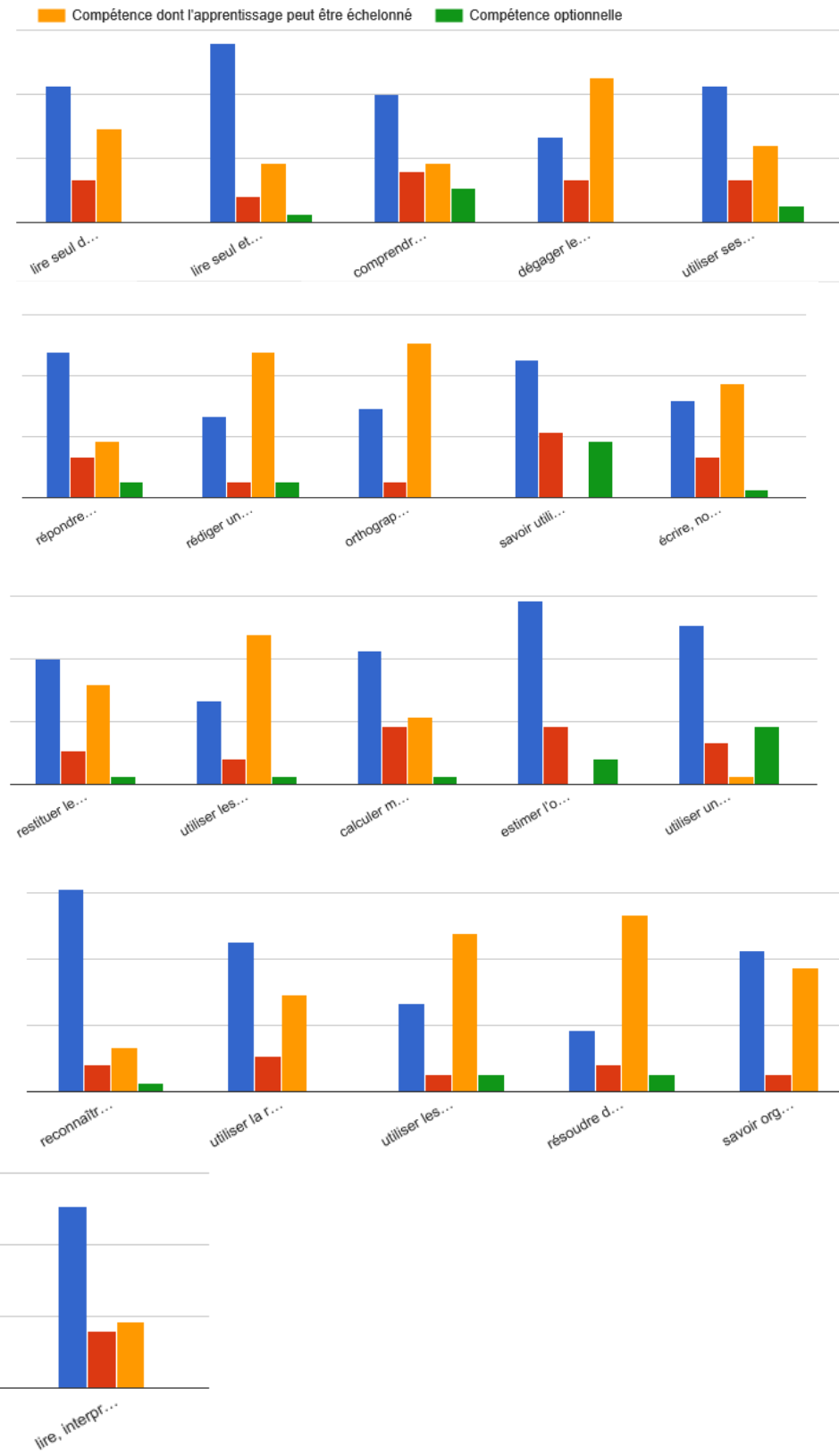
Ce qui a été mis en place :

- PAP, PPRE ;
- Soutien scolaire ;
- Parler lentement, articuler plus, se mettre face à l'élève ;
- Utilisation des alphas puis des cartes sons ;
- Micro, langage parlé complété ;
- Faire répéter le son ou le mot ; répéter les consignes ;
- Consignes individuelles ;
- Activités ludiques, exercices plus courts ;
- Mise en place d'un binôme, de tutorat ;
- Travail avec l'équipe éducative, partenariat avec les parents ;
- Orthophoniste, maîtresse spécialisée, AVS.

### Question 7 :

Cochez la colonne qui vous semble la plus appropriée :





Ce graphique montre que les compétences sont majoritairement considérées soit comme « à acquérir » (en bleu), soit dont « l'apprentissage peut être échelonné » (en orange).

Question 8 :

« Pourquoi les compétences que vous avez sélectionnées vous semblent-elles « à acquérir » » ?

- Les participants s'accordent pour dire que ces compétences sont essentielles, nécessaires, indispensables pour la vie future, la poursuite des études, l'entrée au collège.
- Le handicap n'est pas un frein à l'acquisition des compétences.

Question 9 :

« Pourquoi certaines compétences sont potentiellement à acquérir » ?

- Elles sont importantes ;
- Si elles ne sont pas acquises en fin de cycle 3, elles pourront l'être plus tard (au collège) ;
- L'élève présentant ce handicap a besoin de plus de temps pour les acquérir ;
- Elles demandent plus d'efforts et un bon niveau en langage aide beaucoup ;
- Toutes les compétences sont importantes.

Question 10 :

« Pourquoi l'apprentissage de certaines compétences peut-il bénéficier d'un aménagement pour ces élèves » ?

- L'enseignant doit s'adapter aux besoins de l'élève, différencier ;
- Il faut tenir compte de l'hétérogénéité de la classe ;
- L'oral est plus difficile d'où la nécessité de mettre en place des aménagements ;
- L'élève porteur de handicap a besoin de plus de temps pour comprendre, acquérir des connaissances/compétences ;
- Fatigue plus importante ;
- Pour des raisons d'équité, d'égalité ;
- Pour amener l'élève à réussir.

Question 11 :



« Enfin, pourquoi diriez-vous qu'il n'est pas essentiel d'acquérir certaines compétences » ?

- 21 participants ne sont pas d'accord avec cette question : toutes les compétences doivent être acquises ;
- « Il est parfois nécessaire de faire un choix et d'aider l'élève à acquérir moins de compétences mais correctement pour qu'il puisse s'en servir pour ensuite acquérir celles qui lui manquent » ;
- Il n'est pas indispensable d'acquérir toutes les compétences ;
- Cela ne gêne pas l'élève dans sa scolarité ;
- La lecture à haute voix n'est pas essentielle ;
- Certaines compétences pourront être acquises au collège sans que cela ne pose problème.

### **III/ Discussion.**

#### Analyse de données.

Les difficultés rencontrées par les élèves porteur d'un handicap auditif et qui ont été soulignées par les enseignants qui ont répondu à ce questionnaire sont conformes à ce que j'avais pu lire jusqu'à présent dans les comptes rendus médicaux ainsi que des ouvrages de référence. L'enseignant constate dans la plupart des cas un manque d'attention, de concentration en classe. L'élève peut donner l'impression de ne pas s'intéresser aux activités proposées et l'enseignant peut interpréter ce comportement comme celui ayant trait à un élève perturbateur. Ce qui peut conduire l'enseignant, de manière inconsciente ou non, à catégoriser cet élève, à le définir comme « perturbateur », comme « gêne » au bon fonctionnement de la classe.

On remarque également chez l'élève un grand manque de confiance en soi. L'élève recherche sans cesse l'approbation de l'enseignant, il a besoin qu'on lui répète plusieurs fois les consignes, qu'on l'accompagne à chaque étape de l'activité proposée. Cela peut s'expliquer par un souci de « bien faire », de satisfaire les exigences de l'enseignant. Rappelons que la posture de l'enseignant peut jouer un rôle déterminant, capital pour l'élève à besoins éducatifs particuliers. En effet, lorsqu'un enseignant se montre bienveillant avec ses élèves, cela favorise un bon climat de classe et une progression des élèves dans les apprentissages, contrairement à un enseignant agissant différemment. Ce dernier pourra notamment constater que les élèves à besoins éducatifs particuliers

« décrochent » en classe, qu'ils se renferment et ont un discours très négatif, péjoratif d'eux-mêmes.

Les comportements observés chez les élèves et mis en exergue par cette enquête, découlent des difficultés rencontrées par l'élève. On note des difficultés aussi bien en mathématiques qu'en français.

En français, des difficultés en phonologie s'expliquent notamment du fait du handicap de l'élève. Une surdité partielle ne permet pas à l'élève de « recevoir » les sons comme nous le ferions. Les confusions sonores qui peuvent en découler expliquent les erreurs constatées à l'écrit. En effet, l'élève retranscrit ce qu'il entend. C'est pourquoi travailler avec des flashcards ou des cartes sons peut s'avérer bénéfique sur le long terme pour l'élève qui apprend à surmonter son handicap. L'utilisation de la langue française parlée complétée (LPC ; anciennement langage parlé complété) peut également être une aide efficace. Toutefois, elle repose sur la lecture labiale ainsi qu'un code manuel. Les élèves atteints d'une surdité moyenne, sévère ou profonde seront donc davantage concernés par cette aide. Cela suppose aussi que l'enseignant maîtrise le LPC.

De plus, on remarque des difficultés en mathématiques. Les difficultés rencontrées en géométrie sont à mettre en relation avec les difficultés que l'élève éprouve à se repérer dans l'espace. Certains élèves malentendants peuvent être désorientés lors de courses de relais. Plus simplement, on constate que certains élèves ont du mal à se repérer temporellement parlant : ils pensent par exemple qu'il est midi alors que c'est l'heure de la récréation. Il peut exister plusieurs raisons à ces difficultés. Tout d'abord, il est reconnu scientifiquement que l'oreille interne joue un grand rôle dans l'équilibre. La désorientation de l'élève pourrait s'expliquer par le fait qu'il soit sourd partiellement, ce qui revient à créer un déséquilibre physiologique. Ensuite, on pourrait tout aussi expliquer cela par de la fatigue. Un élève porteur de handicap se fatigue plus vite qu'un élève « ordinaire ». Ce qui explique son manque de concentration et les problèmes de mémorisation rencontrés. En fin de journée, l'élève « sature », s'épuise. Quelques scientifiques recommandent d'ailleurs de cibler les apprentissages sur des moments précis de la journée, là où l'élève est en pleine possession de ses capacités. Il serait, par exemple, contre-productif de cibler un temps d'enseignement fort, essentiel en fin de journée. L'enseignant constaterait alors de la fatigue et de l'agitation chez l'élève malentendant ou cophonique.

La majorité des participants a insisté sur le fait qu'il était nécessaire de différencier, de tenir compte de l'hétérogénéité de la classe pour satisfaire à des objectifs d'équité mais aussi d'égalité. En effet, l'élève handicapé a besoin de plus de temps que les autres pour acquérir, intégrer des connaissances. Il est souvent utile de mettre en place des aides. Un PPRE peut être mis en place pour aider l'élève. Il en va de même avec le PAP qui fera le lien avec le collège. Ces documents mettent en avant les points faibles mais aussi les points forts de l'élève qui est conscient de ce qui est inscrit par le professeur. Ces documents permettent à l'élève de faire le point sur sa situation. Cela peut contribuer à lui (re)donner confiance en lui puisqu'il se sent soutenu par son enseignant.

La mise en place d'autres aides est bien sûr nécessaire. Il est, par exemple, essentiel que l'élève malentendant consulte des spécialistes et parmi eux, un orthophoniste et si ça s'avère nécessaire, un psychologue scolaire.

Concernant les attendus de fin de compétences, il semblerait que la grande majorité des participants s'accorde à dire que toutes les compétences sont essentielles et qu'elles doivent être acquises. Bien sûr l'apprentissage peut être échelonné ou donner lieu à des aménagements dans le souci de tenir compte du développement de l'élève ainsi que de l'hétérogénéité de la classe. L'enseignant doit se montrer bienveillant tout en respectant les instructions ministérielles. Il a des obligations professionnelles desquelles il ne peut se dérober. Certains enseignants ont toutefois fait part du fait que toutes les compétences n'étaient pas validées en fin de cycle 3. Il faut tenir compte ici de la réalité du terrain. Parfois l'acquisition d'une compétence prend plus de temps que ce qu'on avait initialement prévu. Que faire alors ? Commencer l'apprentissage d'une nouvelle compétence ou consolider les acquis des élèves ? Il me paraît plus important de s'assurer que l'élève ait bien acquis une compétence plutôt que de vouloir absolument toutes les valider. Un des enseignants ayant participé au questionnaire s'est notamment justifié ainsi : « il est parfois nécessaire de faire un choix et d'aider les élèves à acquérir moins de compétences mais correctement, pour qu'ils puissent s'en servir pour ensuite acquérir celles qui leur manquent ». Certains participants ont notamment rappelé le fait que les compétences non acquises ou en cours d'acquisition seraient revues, consolidées ou acquises au collège et que cela ne constituait en rien une gêne pour l'élève.

Certains participants sont également revenus sur le statut d'« handicapé » des élèves malentendants. Pour eux, le handicap ne constitue pas un frein à l'acquisition des

compétences. Doit-on conforter l'élève dans sa position de « personne malentendante » ou doit-on le traiter comme un élève « ordinaire » ? Cela ne revient-il pas d'une certaine manière à stigmatiser l'élève ? D'autres participants ont rappelé que des aménagements spécifiques pour ces élèves contribuent à renforcer le sentiment d'acceptation, d'intégration de l'élève handicapé au sein du groupe classe, mettant de ce fait en exergue des valeurs civiques et morales.

Ce questionnaire a permis de mettre en évidence plusieurs points importants :

- La nécessité de tenir compte de la diversité des élèves et de l'hétérogénéité de la classe ;
- Mettre en place des aides pour permettre à l'élève porteur de handicap de valider les compétences de fin de cycle 3 ;
- L'enseignant, en tant que fonctionnaire de l'état, doit se conformer aux instructions ministérielles qu'il reçoit.

Le questionnaire est un bon outil pour rassembler des données, toutefois, il ne permet pas d'avoir une vraie discussion avec des collègues. Les participants ont souligné le fait que parfois il leur avait été difficile de répondre et qu'ils leur auraient fallu davantage de précisions pour certaines questions. Il faudrait approfondir davantage cette enquête en procédant à des interviews, ce qui permettrait d'échanger plus longuement sur la question et d'obtenir des réponses plus précises. Les avis des participants divergent bien que tous s'accordent à dire que les attendus de fin de cycle 3 sont essentiels. Beaucoup hésitent à catégoriser les compétences comme étant « à acquérir » ou « dont l'apprentissage peut être échelonné ». A ce jour, ce questionnaire ne permet pas d'avoir une réponse ferme et définitive concernant le traitement que réserve l'enseignant aux compétences visées en fin de cycle 3.

#### **IV/ Conclusion.**

Les élèves porteurs de surdité partielle sont amenés à « compenser » leur handicap de différentes manières. L'une d'entre elles consiste à faire appel à la mémoire visuelle. Pour ces élèves, l'apprentissage « par cœur » de leçons est complexe voire impossible. Les psychologues mettent en avant les aides suivantes :

- Le professeur des écoles doit favoriser l'apprentissage par le biais de mots clefs. Avec ceux-ci, l'élève doit être capable de restituer sa leçon. Cela permet à l'élève

de retenir les idées essentielles. Cet exercice peut revêtir un aspect ludique. L'élève apprend tout en s'amusant.

- Favoriser également les affichages et les codes couleur pour aider à la mémorisation.
- Cibler les temps d'apprentissage : l'élève porteur d'un handicap auditif se fatigue plus rapidement qu'un élève non porteur de handicap étant donné qu'il doit se concentrer deux fois plus.
- Veiller à une bonne gestion de classe pour limiter le bruit et donc les gênes susceptibles d'en découler.
- Moduler sa voix et se placer de manière à ce que l'élève déficient auditif puisse bien entendre et/ou procéder à la lecture labiale en complément.
- Dédramatiser le statut de l'erreur. L'élève déficient auditif a également le droit de se tromper. Il faut souligner le fait que ses camarades peuvent également commettre des erreurs mais que cela est constructif. L'erreur permet de comprendre pourquoi on s'est trompé et de ne plus la réitérer par la suite.

Par ailleurs, le questionnaire a permis de mettre en évidence la nécessité de mettre en place des aides pour les élèves porteurs d'un handicap. Ces aides sont variées : PPRE, PAP, soutien scolaire, suivi médical (la majeure partie des enseignants recommande notamment de consulter un orthophoniste qui sera à même d'aider l'élève). L'enseignant ne peut constituer à lui seul une aide pour les élèves malentendants, cophoniques.

## Bibliographie – sitographie

- <http://www.terre-audition.fr/profil-auditif/definition-de-la-surdite.html>
- <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/fr/>
- *La scolarité d'un enfant sourd* de Martine Beaussant, éd. L'Harmattan.
- <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html>
- <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html>
- *Scolariser les élèves sourds ou malentendants*, Repères Handicap, Ministère de l'éducation nationale, direction générale de l'enseignement scolaire, éd. Scérén CNDP.
- Dossier « Tutorat et apprentissage coopératif : la symétrie et/ou l'asymétrie des compétences », *Le nouvel éducateur*-n°171-Septembre 2005, p.16.
- Dossier « L'école maternelle : un moment clef dans la scolarisation des élèves sourds ou malentendants », p.139.
- [http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme\\_CE2\\_CM1\\_CM2.htm](http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm)
- <http://oac-sac.ca/nouvelles-et-%C3%A9v%C3%A9nements/nouvelles/des-enfants-atteints-de-surdit%C3%A9-partielle-%C2%AB-ignor%C3%A9s-%C2%BB-%C3%A0-1%E2%80%99%C3%A9cole> : ce site web canadien renvoie vers un article de la BBC « partially deaf children « overlooked » at school » (<http://www.bbc.com/news/education-32591290> ). Ces articles montrent que les élèves atteints de surdité partielle sont rejetés, « ignorés » par leurs camarades. De plus, la mauvaise acoustique de la classe, le bruit ambiant constitue une gêne ne leur permet pas d'entendre ce que dit l'enseignant. Ils prennent ainsi du retard et ont des difficultés à s'exprimer et/ou à écrire.
- <http://www.apedaf.be/Infos-sur-la-surdite,158> : le site de l'Association des parents d'élèves déficients auditifs francophones peut contribuer à mieux comprendre ce handicap : quelle en est la source ? Peut-on le soigner ? Qu'en est-il de l'intégration scolaire et des aides pédagogiques ?
- [http://www.ecole-inclusive.org/documents/MonQuotidien\\_EcoleInclusive.pdf](http://www.ecole-inclusive.org/documents/MonQuotidien_EcoleInclusive.pdf) : le journal *Mon Quotidien* plaide le droit à l'école pour tous et ce quel que soit le handicap. La lecture de ce journal peut contribuer à intégrer l'élève à besoins particuliers au sein de la classe. Il peut servir de document pédagogique pour l'enseignant.
- *Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Volume 1*, par Jean-Pierre Dumont, Philippe Dunezat, Jacques Prouff, Maryline Le Dez-Alexandre. Dans cet ouvrage on trouve des éléments permettant de déceler une surdité partielle chez un enfant

ainsi que les confusions à ne pas commettre avec d'autres situations de handicap.

- <http://www.inpes.sante.fr/CFESBases/catalogue/pdf/884.pdf> : ce guide a été créé par l'inpes pour les parents dont les enfants sont atteints de surdité partielle ou totale.
- <http://www.csps-szh.ch/bausteine.net/f/9705/e-fiched%C3%A9ficiencyauditive-VLongueVD2014.01.14.pdf?fd=3> : ce PDF a été conçu pour les enseignants qui accueillent dans leurs classes des élèves sourds ou partiellement sourds. C'est la Fondation centre suisse de pédagogie spécialisée qui en est l'auteur.

Je joins également le lien vers mon questionnaire réalisé avec Google Forms : [https://docs.google.com/forms/d/18KXXUflDPKt\\_OnmQMLnIqnvG3M0jnyEIp91htpPm5yA/viewform](https://docs.google.com/forms/d/18KXXUflDPKt_OnmQMLnIqnvG3M0jnyEIp91htpPm5yA/viewform)

# ANNEXES

## **CABINET D'ORTHOPHONIE**

Ludivine QUERTAIMONT

3 allée des Bruyères

33127 MARTIGNAS SUR JALLE

Tél : 05 56 74 49 28 - 06 73 55 79 19

## **COMPTE RENDU DE BILAN ORTHOPHONIQUE**

### **OBJET DU BILAN**

Bilan d'évolution réalisé en novembre 2014 de HUGUET Chanel.

Née le 18/08/2005 (9 et ans 3 mois).

Scolarisé CM1 à l'école Jean de la Fontaine à Martignas sur Jalle.

**Motif** : Bilan d'évolution du langage écrit. Chanel est prise en charge en orthophonie depuis mai 2013. Cette enfant présente une surdité totale unilatérale diagnostiquée en 2012, liée au pincement du nerf cochléaire, qui ne peut être corrigée. Lors du bilan initial, la surdité de Chanel avait entraîné un retard de parole, de langage oral et d'acquisition du langage écrit.

### **BILAN**

Je réalise le "bilan du langage écrit" AMO 24 au moyen :

- de l'**Alouette** : test de leximétrie (vitesse de lecture),
- de l'**Odedys** : outil de dépistage des difficultés d'acquisition de la lecture et de l'orthographe,
- du **Lobrot** : épreuve de compréhension de lecture,
- de **Chronosdictées** : batterie d'évaluation des compétences orthographiques.

**L'étalonnage de ces tests permet d'obtenir des résultats bruts qui sont ensuite traduits en déviation standard (ds). Tout score inférieur à 0 est considéré comme un retard de développement et tout score inférieur à -2 ds est considéré comme pathologique.**

*Lors du bilan initial, seul le test de l'ALOUETTE avait été réalisé. Les autres épreuves n'étaient pas cotées pour le CE1.*



## LECTURE

ALOUETTE (lecture d'un texte sans signification)

	Scores en 2013	Scores en 2014
Indice de vitesse	83,8 soit -0,5 ds	90,54 soit -1 ds
Indice de précision	88 soit -0,5 ds	134 soit -1,5 ds

Les résultats obtenus lors des 2 bilans mettent en évidence une augmentation du score brut de Chanel. En effet, elle lit plus vite qu'en 2013 et sa qualité de lecture est meilleure. Cependant, ses progrès ne lui permettent pas de rattraper son retard à la norme, le décalage par rapport aux enfants de sa classe d'âge s'est même creusé.

ODEDYS (lecture de mots)

- mots irréguliers : 9/20 soit -1 ds en 53 secondes soit -2 ds.
- mots réguliers : 16/20 soit -1,5 ds en 34 secondes soit -1 ds.
- pseudo-mots : 15/20 soit -0,5 ds en 43 secondes soit -1 ds.

La voie d'assemblage de Chanel s'est développée. En effet, elle ne commet plus d'inversions dans les groupes consonnes (bur/bru), elle connaît les digrammes et les trigrammes. Cependant, les confusions f/v et c/g sont encore présentes ainsi que la méconnaissance des graphies contextuelles.

LOBROT (complétion de phrases par le mot adéquat)

Chanel réalise 18 complétions de phrases en 5 minutes, et n'a pas commis d'erreur. Elle obtient une note brute de 50 qui la situe en dessous de la moyenne de son âge. Toutefois, le résultat de Chanel est lié à une vitesse de lecture ralentie. En effet, elle n'a pas complété suffisamment de phrases pour avoir un résultat au dessus de la moyenne. Sa compréhension écrite est quant à elle bonne puisqu'elle ne commet pas d'erreur. A l'inverse, lors du bilan initial sa compréhension de lecture était chutée.

## ORTHOGRAPHE

ODEDYS (dictée de mots)

- mots irréguliers : 6/10 soit -1,5 ds.
- mots réguliers : 8/10 soit -1,5 ds.
- pseudo-mots : 6/10 soit -2 ds.

La voie d'assemblage s'est développée mais compte encore une confusion b/d ainsi que des erreurs contextuelles. La voie d'adressage doit être renforcée.

### CHRONOSDICTEES (dictée de phrases)

Le total des erreurs est de **41 fautes soit -3 ds**, la moyenne étant de 14 fautes.

- orthographe phonétique : 11 fautes soit **-3 ds** (**afri**le pour avril, **un** pour une, **cet** pour ses, **indin** pour indien, **bariér** pour barrière, **estrégent** pour étrange, **chasseur** pour -chasseur, **explorer** pour explorer, **gide** pour guide, **vissiter** pour visiter, **cemper** pour campeur)
- orthographe lexicale : 5 fautes soit **la moyenne** (**avrile**, **peauche**, **angager**, **tampl**, **dormire**)
- orthographe grammaticale : 23 fautes soit **-3 ds** (un homme **vent** et **ri**, des **petit garçon cache**, les **poche**, **sont** cheval, les **barrière encadre** une **maisons**, le chasseur **envoyer** se chien explorer de **sombre caverne**, demain j'**engagerer**, **ses temple romain**, les **campeur**, a dormir, **il** se **défende** contre les **moustique**)

Lors du bilan initial, seule l'orthographe phonétique avait été testée, et elle était chutée. Bien que certains types d'erreurs ne soient plus réalisés, la voie d'assemblage de Chanel est encore faible. En effet, elle produit des confusions et est en difficultés face aux graphies contextuelles et aux mots qu'elle ne connaît pas. A l'inverse, sa voie d'adressage (orthographe lexicale) est dans les normes de son âge. Enfin, l'orthographe grammaticale doit également être renforcée, notamment la conjugaison des verbes au présent et les accords en nombre des noms communs.

### PRE-REQUIS A L'ACQUISITION DU LANGAGE ECRIT

#### COMPETENCES METAPHONOLOGIQUES

- suppression de phonème initial : 10/10 soit **+1 ds**.
- fusion de phonèmes initiaux : 7/10 soit **-0,5 ds**

De nets progrès sont objectivés en conscience phonologique. Etant donnée la surdité de Chanel, ces épreuves consistant à jouer avec les séquences de sons composant les mots sont difficiles. Lors de ce bilan d'évolution, elle se montre plus à l'aise. Cependant, elle s'appuie sur l'écrit et se retrouve en difficultés face aux sons et lettres qu'elle confond.

#### COMPETENCES MNESIQUES

- empan endroit : 9 soit **+2 ds**.
- empan envers : 2 soit **-1,5 ds**.

La mémoire auditivo-verbale de Chanel doit être renforcée. Elle se précipite lors du test de l'empan envers.

### COMPETENCES ATTENTIONNELLES

Chanel obtient 33/35 à l'épreuve du barrage de cloches, soit +0,5 ds. Ces compétences attentionnelles restent dans les normes de son âge.

### PROJET THERAPEUTIQUE

Ce bilan orthophonique a permis d'observer de nombreux progrès en lecture et en orthographe. En effet, sa voie d'assemblage s'est développée en lecture et en orthographe, et sa voie d'adressage continue de se construire dans les temps. L'amélioration de la qualité de lecture de Chanel lui permet aujourd'hui une meilleure compréhension du langage écrit. Chanel est un enfant qui fournit beaucoup d'efforts et qui a envie de progresser.

Cependant, sa surdité qui ne peut être corrigée la gêne au quotidien dans ses apprentissages. Aussi, ce bilan objective un écart à la norme de sa classe d'âge qui perdure. La prise en charge orthophonique doit donc se poursuivre. Celle-ci visera :

- à affiner ses compétences métaphonologiques,
- à réduire les confusions,
- à maîtriser les graphies complexes et contextuelles,
- à développer la rapidité de lecture qui ira de paire avec le développement de la voie d'assemblage, ,
- à apprendre et automatiser les règles grammaticales en orthographe.
- à entraîner sa mémoire de travail.

Remis aux parents de Chanel.

*acceptation*

## **CABINET D'ORTHOPHONIE**

**Ludivine QUERTAIMONT**

10 avenue Pierre et Marcelle GIRARD

33127 MARTIGNAS SUR JALLE

Tél : 05 56 74 49 28 - 06 73 55 79 19

## **COMPTE RENDU DU BILAN LOGICO- MATHEMATIQUES**

### **Objet du bilan**

Bilan réalisé le 30/04/2014 de HUGUET Chanel.

Née le 18/08/2005 (8 ans 8 mois).

Scolarisée en CE2 à l'école Jean de La Fontaine.

### **Résultats du bilan**

Le bilan logico-mathématiques a été réalisé au moyen du test ZAREKI.

<b>COMPETENCES ACQUISES</b>	<b>COMPETENCES NON ACQUISES</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Dénombrement</li><li>▪ Comptage à rebours</li><li>▪ Dictée de nombres</li><li>▪ Calcul mental : additions et multiplications</li><li>▪ Placer des nombres sur une échelle de 0 à 100</li><li>▪ Notion de quantité hors contexte</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Calcul mental : soustractions</li><li>▪ Lecture de nombres</li><li>▪ Notion de quantité en contexte</li><li>▪ Résolution de problèmes</li><li>▪ Comparaison de nombres</li></ul>

Ce test met en évidence des difficultés:

- **dans la maîtrise du code arabe à partir des centaines.** Chanel ne peut lire les nombres à partir de 3 chiffres et identifier quel est le plus grand en comparaison.
- **à intégrer la notion de quantité en contexte.** Elle ne fait pas le lien entre ses connaissances des nombres et le monde (par exemple : cinquante élèves dans une classe lui paraît normal).
- **à réaliser des soustractions en calcul mental.** Chanel se sert du comptage à rebours mais oublie parfois le chiffre à soustraire. Par ailleurs, elle ne se sert pas de ses doigts, ce qui pourrait déchargeait sa mémoire de travail.



- **à comprendre les énoncés et utiliser les opérations pour résoudre des problèmes. De plus, Chanel ne peut verbaliser ce qu'elle a compris de l'énoncé, ni les procédures qu'elle met en place face à un problème pour aboutir au résultat.** La situation problème n'implique pas pour elle de devoir sélectionner une opération pour trouver une réponse.

Par exemple : Pierre a 8 billes et Anne a 3 billes de moins que Pierre. Combien Anne a-t-elle de billes? Chanel me répond 4, parce que Pierre a 8 billes et Anne en a moins, et 4 c'est moins que 8. Je lui réponds que c'est faux. Elle me dit alors 3 car c'est toujours moins que 8. Ses réponses sont choisis de manière arbitraire.

Je reste à votre disposition pour tout échange.

Cordialement.



## **CABINET D'ORTHOPHONIE**

**Ludivine QUERTAIMONT**  
10 avenue Pierre et Marcelle GIRARD  
33127 MARTIGNAS SUR JALLE  
Tél : 05 56 74 49 28 - 06 73 55 79 19

### **COMPTE RENDU DE BILAN ORTHOPHONIQUE**

#### **OBJET DU BILAN**

Bilan réalisé le 17/05/2013 de HUGUET Chanel.  
Née le 18/08/2005 (7 ans 9 mois).  
Scolarisée en CE1 à l'école Jean de la Fontaine à Martignas sur Jalle.  
Adresse : 44 résidence Les Chalets du Soleil 33127 MARTIGNAS SUR JALLE.

Motif : Bilan du langage oral et du langage écrit suite à un audiogramme révélant une surdité de l'oreille droite.

#### **ANAMNESE**

Chanel est née suite à un accouchement long, donnant lieu à un transfert dans le service de pédiatrie car elle avait de la température. Elle est la benjamine d'une famille de quatre enfants (Charlotte 21 ans, Pauline 18 ans et Hugo 10 ans).

Sur le plan psychomoteur, elle a marché vers 1 an 10 jours. Sa maman me précise qu'elle tombait fréquemment avec perte de connaissance, ce qui était sans gravité selon le médecin traitant. Par ailleurs, elle a été propre avant l'entrée en maternelle. En conséquence, aucun signe de retard développemental psychomoteur n'est relevé.

Sur le plan langagier, le développement s'est également fait dans les temps puisque Chanel disait 5 à 10 mots vers 18 mois.

La surdité de Chanel a été diagnostiquée il y a un an, suite à une démarche de la maman. En effet, Mme Huguet a toujours trouvé que Chanel demandait beaucoup de répéter. Par ailleurs, cette enfant se plaignait de ne pas entendre, elle changeait systématiquement le téléphone de manière à écouter de l'oreille gauche, ce qui interpellait ses parents car elle est droitrière. Cependant, aucun instituteur ou médecin ne confirmait cette impression. Cette enfant a une surdité génétique droite liée à un pincement du nerf cochléaire droit. Chanel ne peut être ni implantée ni appareillée. Par conséquent, sa surdité n'est pas corrigée.

Concernant le sommeil, l'alimentation et les antécédents familiaux, aucun élément n'est rapporté.

Chanel est décrite comme une enfant dégourdie, dynamique et curieuse.

Durant le bilan, elle s'est montrée volontaire, curieuse, bavarde. Toutefois, Chanel a peu confiance en elle car elle s'inquiète de ses résultats après chaque épreuve. Sa maman m'expliquera qu'il lui arrive de se déprécier car ses copines ont de meilleures notes parfois alors qu'elle travaille beaucoup, ce qui l'affecte particulièrement.

## **BILAN**

Je réalise le "Bilan du langage oral et du langage écrit" AMO 24 au moyen de :

- l'ELO (test d'Evaluation du Langage Oral),
- la NEEL (Nouvelles Epreuves pour l'Examen du Langage),
- l'Alouette (test d'évaluation de la vitesse et de la qualité de lecture),
- la BELO (Batterie d'Evaluation de la Lecture et de l'Orthographe).

Les résultats obtenus à ces tests (hormis La Belo) sont traduits en déviation standard (ds). **Tout score inférieur à 0 est considéré comme un retard de développement, et tout score inférieur à -2 ds est considéré comme pathologique.**

### **LANGAGE ORAL** (ELO + NEEL)

#### **VERSANT EXPRESSIF**

##### **Phonétisme**

**Aucun trouble articulaire n'est objectivé.**

##### **Phonologie**

Durant ces épreuves, je cache ma bouche car **Chanel a développé des capacités en lecture labiale pour pallier sa surdité.**

Les épreuves de répétition de mots mettent en évidence une **faiblesse des processus phonologiques.**

En effet, des altérations phonologiques sont relevées : erreur de segmentation (loiseau pour oiseau), simplification de groupes consonantiques (kioste pour kiosque, arbe pour arbre, parapui pour parapluie), des assimilations progressives (conchon pour cochon, exézèze pour exégèse).

Les performances mnésiques de Chanel sont bonnes. Par conséquent, ses difficultés en répétition ne sont pas liées à un manque de rétention des mots. **Ses troubles sont d'ordre phonologique et liés à sa déficience auditive.** En effet, Chanel distingue difficilement la

séquence phonologique du mot et a donc des difficultés à la reproduire sur le plan articulatoire.

#### Encodage syntaxique

Chanel obtient une note de **17/25**, ce qui la situe légèrement en dessous de la moyenne des enfants de sa classe d'âge, qui est de 17,6/25.

**Cependant, le décalage n'est pas suffisamment important pour mettre en évidence un retard de langage.**

#### Lexique actif

- dénomination d'objets : **16/32** (la moyenne est de 23,7/32)
- dénomination d'évènements : **9/10** (la moyenne est de 8/10)

Chanel obtient un score de **25/42**, soit **-1,5 ds**, ce qui la situe en dessous des normes de sa classe d'âge (la moyenne étant de 31,7/42). Ses résultats signent une **faiblesse lexicale en expression**.

### VERSANT RECEPTIF

#### Lexique passif

Les résultats de Chanel sont de **15/20**, soit **-0,5 ds**, ce qui est légèrement inférieur aux normes des enfants de son âge, la moyenne étant de 16/20. Par conséquent, cette épreuve va dans le sens d'**une faiblesse lexicale réceptive**.

#### Compréhension syntaxique

Chanel obtient **12/21** à cette épreuve, ce qui correspond à **-1 ds**, la moyenne étant de 14,5/21. Ce score met en évidence **un retard des performances en compréhension orale syntaxique**. Ce profil étant lié à la surdité présentée par cette enfant, qui n'a été diagnostiquée qu'à l'âge de 6 ans.

### LANGAGE ECRIT

#### LECTURE

##### L'Alouette

Durant cette épreuve, Chanel a lu **105 mots en 180 secondes**, et a commis **17 erreurs**, soit **88 mots correctement lus en 180 secondes**. Par conséquent, elle réalise :

- un indice de précision de **83,8**, qui la situe à **-0,5 ds** (la moyenne étant de 87)
- un indice de vitesse de **88**, la situant à **-0,5 ds** (la moyenne étant de 110)



Par ailleurs, les erreurs de lecture commises par Chanel sont de plusieurs types, et portent sur les deux voies de lecture :

- la voie d'assemblage (correspondance graphème/phonème)
  - de nombreuses confusions auditives : **[ch]/[s]** ([mouche] pour mousse), **[m]/[n]** ([mi] pour nids, **[b]/[d]** ([boi] pour doigt), **[p]/[t]** ([tente] pour pente), **[f]/[v]** ([fif] pour [vif]), **[p]/[b]** ([prin] pour brin), **[u]/[ou]** ([bulo] pour bouleau)
  - des erreurs de conversion graphème/phonème touchant des digrammes ou trigrammes : **ail** ([pèle] pour paille), **ill** ([tril] pour trille), **gn** ([moigno] pour moineaux)
  - une erreur de graphie contextuelle : **s/ss** ([ossier] pour osier)
- la voie d'adressage
  - des substitutions de mots : poisson pour pinson, écureuil pour écueil, risques pour rixes, ravage pour rivage
  - des ajouts du phonème [r] : notre pour notes, gramine pour gamine
  - des substitutions de mots fonctionnels : du pour au, un pour une
  - des omissions de fin de mots : [dan] pour descend, [bar] pour barque

Les erreurs commises par Chanel mettent en évidence **les répercussions de sa surdité sur l'acquisition des règles de conversions graphème/phonème**. En effet, cette enfant a des difficultés à dissocier de nombreux sons à l'oral, ce qui se retranscrit à l'écrit. Par ailleurs, ces confusions auditives altèrent la qualité et la vitesse de lecture de Chanel. **La voie d'assemblage est donc déficiente.**

De plus, les substitutions de mots signent une **voie d'adressage en cours de construction**, mais qui est freinée par des bases de lecture et en langage oral peu stables du fait des troubles auditifs de Chanel.

#### La Belo

Pour cette batterie d'épreuves, les notes brutes obtenues par le sujet sont transformées en percentile. **Tout score situé entre P 25 et P 10 est considéré comme un retard des acquisitions. Tout score inférieur à P 10 est considéré comme pathologique.**

- Voie phonologique (lecture de graphèmes et syllabes)
  - graphèmes simples : **23/26** soit **P 8** (les lettres s et c sont confondues)
  - syllabes simples : **11/11** soit **P 100**
  - syllabes complexes : **12/15** soit **P 4** (Chanel lit : bru pour bur, gro pour cro, agno pour)
  - graphies complexes : **28/33** soit **P 57** (des erreurs sur : ein, ph, ill, ei, ain, ien)
  - variation de prononciation : **9/15** soit **P 1** (selon le contexte certaines lettres changent de sons : c, g, s)

Les résultats obtenus par Chanel **confirment le retard de développement de la voie d'assemblage**. Les productions sont marquées par des confusions auditives, une méconnaissance des règles de conversion des digrammes, trigrammes et des graphies contextuelles.

- Lecture de mots (épreuve chronométrée)
  - mots réguliers : 10/12 soit P 5, en 20 sec soit P 10
  - mots irréguliers : 10/12 soit P 22,5, en 14 sec soit P 50

Cette épreuve valide les observations faites durant les tests précédents, à savoir que **la voie d'assemblage de Chanel est fragile et instable**. Par conséquent, sa lecture de mots réguliers est déficiente. A l'inverse, sa **voie d'adressage (mots irréguliers) est en construction et de meilleure qualité**.

- Compréhension de texte

Le score de Chanel est de **6/10, soit P 16**. Tout comme sa compréhension orale, **sa compréhension écrite est globale, et par conséquent insuffisante**.

#### ORTHOGRAPHE (BELO)

##### Dictée de syllabes

Chanel obtient un score de **10/10 soit P 100**. Toutefois, elle me demande plusieurs fois de répéter les items pour faire chanter les sons difficiles pour elle, ([k], [t], [b], [d], [m], [n]), afin d'éviter les confusions auditives.

##### Dictée de mots

Les résultats de Chanel sont de **10/15 soit P 6**. **L'altération de la voie d'assemblage se retrouve en orthographe**. Aussi, elle commet des confusions ([d]/[t], [k]/[g]), une erreur de graphie contextuelle (s/ss), une inversion dans la séquence phonologique du mot (calsse pour classe).

#### BILAN DES PRE-REQUIS A L'ACQUISITION DU LANGAGE ECRIT

##### CONSCIENCE PHONOLOGIQUE (NEEL)

- Elision du phonème initial : 11/12, soit la moyenne
- Inversion de phonèmes : 8/10, soit -0,5 ds
- Ajout d'un phonème initial : 7/12 soit -0,5 ds

Durant ces épreuves, Chanel se montre mal à l'aise et davantage stressée. Ses résultats confirment **l'impact de sa surdité sur ses acquisitions phonologiques, notamment dans le développement de sa conscience phonémique**.

### COMPETENCES MNESIQUES ( BELO)

- Empan endroit à 3/5 soit P 31
- Empan envers à 3/4 soit P 55

Les résultats de Chanel montrent de **bonnes capacités en mémoire auditivo-verbale à court terme (empan endroit) et en mémoire auditivo-verbale de travail (empan envers)**.

### COMPETENCES VISUELLES ET ATTENTIONNELLES (BELO)

Chanel obtient **6/6**, soit **P 100** au test visuo-attentionnel, elle a donc **de bonnes compétences attentionnelles**.

### DIAGNOSTIC ORTHOPHONIQUE

Le bilan de langage oral et de langage écrit réalisé met en évidence :

- un langage oral construit sur une surdité non diagnostiquée donnant lieu à une faiblesse phonologique, syntaxique et lexicale,
- une conscience phonémique altérée,
- une voie d'assemblage qui a du mal à se construire sur des pré-requis (langage oral, conscience phonémique) instables.

Chanel est une enfant ayant de grandes capacités, qui a fait de gros efforts pour compenser son trouble auditif, qui n'était pas diagnostiqué. Aussi, elle a développé des capacités en lecture labiale, s'est aidé de l'entrée en CP pour améliorer son langage oral et ses performances en conscience phonémique. De plus, sa maman a passé beaucoup de temps à travailler après l'école avec sa fille et devait jouer le rôle de la deuxième institutrice. **Cependant, aucune des acquisitions de Chanel n'est stables : langage oral, conscience phonémique, langage écrit (lecture et orthographe). Aussi, un suivi orthophonique va être mis en place afin de consolider les bases et réduire les retards en langage oral et en langage écrit de Chanel.**

Toutefois, du fait de sa surdité, il est difficile pour Chanel de suivre les apprentissages à l'école comme ses camarades. La surdité de Chanel peut altérer n'importe quel message oral que fait passer le professeur des écoles, et celui-ci ne peut pas s'assurer constamment que Chanel a bien entendu. De plus, la surdité de cette enfant ne sera pas corrigée. Par ailleurs, la maman de Chanel ne peut continuer à passer plusieurs heures après l'école pour limiter son retard car c'est coûteux en temps, en énergie et cela peut altérer la relation mère-fille. **Par conséquent, l'attribution d'un "AVS" lui est indispensable pour pouvoir suivre le cursus scolaire, sans constamment accumuler de retard.**

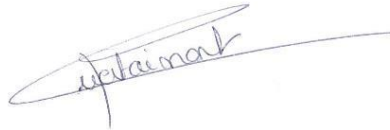
## PROJET THERAPEUTIQUE

La prise en charge orthophonique visera :

- l'encodage phonologique par un travail sur la mise en séquences en utilisant différents supports,
- un travail d'enrichissement lexical sur les deux parties du stock : active et passive,
- l'encodage syntaxique à travers l'enrichissement des structures grammaticales,
- la compréhension orale et écrite syntaxique, notamment fine, par l'acquisition des nuances du langage,
- les capacités de conscience phonémique afin que Chanel puisse manipuler la séquence phonémique des mots,
- les règles de conversion graphème/phonème en insistant sur les confusions auditives, les digrammes, les trigrammes et les graphies contextuelles,
- l'entraînement à une lecture rapide.

Je reste à votre disposition pour tous renseignements complémentaires.

Je vous prie d'agréer, Docteur, mes respectueuses salutations.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'J. L. L. L.', is written over a horizontal line.



## **CABINET D'ORTHOPHONIE**

Ludivine QUERTAIMONT

3 allée des Bruyères

33127 MARTIGNAS SUR JALLE

Tél : 05 56 74 49 28 - 06 73 55 79 19

### **COMPTE RENDU DE BILAN ORTHOPHONIQUE**

#### **OBJET DU BILAN**

Bilan d'évolution réalisé en septembre 2015 de HUGUET Chanel.

Née le 18/08/2005 (10 ans).

Scolarisée en CM2 à l'école Jean de La Fontaine à Martignas sur Jalle.

**Motif** : Bilan d'évolution du langage écrit au terme d'une année supplémentaire de prise en charge en orthophonie. Chanel est suivie depuis mai 2013 (CE1). Elle a une surdité totale unilatérale diagnostiquée tardivement, en 2012, lié à un pincement du nerf cochléaire et qui ne peut être corrigée. Cette surdité s'est répercutée sur son développement du langage oral et sur l'acquisition du langage écrit (bilan initial de 2013). Un premier bilan d'évolution a été réalisé en novembre 2014 qui objectivait de nombreux progrès en lecture (qualité, vitesse et compréhension) et en orthographe. Toutefois, l'écart à la norme persistait dans plusieurs épreuves. La prise en charge orthophonique s'est donc poursuivie.

#### **BILAN**

Je réalise le "bilan du langage écrit" AMO 24 au moyen :

- de l'**Alouette** : test de leximétrie (vitesse de lecture),
- de l'**Odedys** : outil de dépistage des difficultés d'acquisition de la lecture et de l'orthographe,
- du **Lobrot** : évaluation de la compréhension de lecture,
- de **Chronosdictées** : batterie d'évaluation des compétences orthographiques.

Lors du bilan initial, seul le test de l'Alouette avait été réalisé car les autres épreuves sont différentes pour les CP/CE1 et les CE2/CM1/CM2.

**L'étalonnage de ces tests permet d'obtenir des résultats bruts qui sont ensuite traduits en déviation standard (ds) de -2 ds à +1 ds. Tout score inférieur à 0 est considéré comme un retard de développement et tout score inférieur à -2 ds est considéré comme pathologique.**

## LECTURE

### ALOUETTE (lecture d'un texte sans signification) ↻

	2013	2014	2015
Indice de précision	83,8 (-0,5 ds)	90,54 (-1 ds)	93,40 (-0,5 ds)
Indice de vitesse	88 (-0,5 ds)	134 (-1,5 ds)	184 (-1 ds)

Les résultats obtenus mettent en évidence des progrès concernant la qualité et la rapidité de lecture. Durant ce test, des erreurs sur les graphies contextuelles persistent. Toutefois, Chanel procède à de nombreuses autocorrections, ce qu'elle ne faisait pas jusqu'alors. De plus, sa rapidité de lecture a augmenté car elle n'a plus besoin de faire de pauses face à un texte long.

### ODEDYS (lecture de 3 catégories de mots) ↻

	2014	2015
Mots irréguliers	9/20 (-1 ds) En 53 sec (-2 ds = 51sec)	13/20 (-0,5 ds) En 37 sec (-1,5 ds)
Mots réguliers	16/20 (-1,5ds) En 34 sec (-1 ds)	16/20 (-1,5 ds) En 29 sec (-1 ds)
Logatomes	15/20 (-0,5 ds) En 43 sec (-1 ds)	15/20 (-0,5 ds) En 37 sec (-1 ds)

La voie d'adressage (mots irréguliers) continue à se développer. La voie d'assemblage (mots réguliers et logatomes) est marquée par des erreurs sur les graphies contextuelles et une confusion [k/g] (la confusion [f/v] est désormais absente). Bien que les notes brutes (temps en secondes) de rapidité montre des progrès, ceux-ci ne permettent pas à Chanel de rattraper son retard par rapport à la moyenne.

### LOBROT (compréhension de lecture de phrases) ↻

Lors du bilan de 2014, la compréhension de Chanel était efficace, elle n'avait pas commis d'erreur. Cependant, son résultat la situait en dessous de la moyenne car elle n'avait pas réalisé suffisamment de complétions de phrases en 5 minutes. Ce schéma s'est reproduit lors de ce bilan, avec un score inférieur à la moyenne mais aucune erreur.

## ORTHOGRAPHE

OEDDYS (dictée de 3 catégories de mots)

	2014	2015
Mots irréguliers	6/10 (-1,5 ds)	8/10 ( <b>la moyenne</b> )
Mots réguliers	8/10 (-1,5 ds)	6/10 (-2 ds = 8/10)
Logatomes	6/10 (-2 ds)	10/10 (+0,5 ds)

Cette épreuve objective des progrès, tant pour la voie d'assemblage (mots réguliers et logatomes) que pour la voie d'adressage (mots irréguliers). Pour les mots réguliers, Chanel oublie le [e] final de 2 mots et met 2 autres mots au pluriel au lieu du singulier. Aussi, elle ne commet plus de fautes de phonétique sur les mots proposés, ce qui est le but de l'évaluation de la voie d'assemblage.

CHRONOSDICTEES (dictée de phrases)

	2014	2015
Orthographe phonétique	11 fautes (-2,5 ds = 7 fautes)	3 fautes (-2,5 ds)
Orthographe lexicale	5 fautes ( <b>la moyenne</b> )	6 fautes (-1,5 ds)
Orthographe grammaticale	23 fautes (-2,5 ds = 20 fautes)	26 fautes (-2,5 ds = 18 fautes)
Segmentation	2 fautes (-2,5 ds)	4 fautes (-2,5 ds = 1 faute)
Total	41 fautes (-2,5 ds = 34 fautes)	39 fautes (-2,5 ds = 13 fautes)

L'orthographe phonétique de Chanel se développe. Elle ne commet ni confusions ni erreurs sur les graphies contextuelles, contrairement au bilan de 2014. L'orthographe lexicale doit continuer à être développée. Les règles de grammaire et leur automatisation sont à renforcer et la relecture doit être rendue efficace.

## PRES-REQUIS

COMPETENCES METAPHONOLOGIQUES

	2014	Sco2015
Suppression phonème initial	10/10 (+1 ds)	8/10 ( <b>la moyenne</b> )
Fusion de phonèmes	7/10 (0,5 ds)	8/10 ( <b>la moyenne</b> )

Les compétences métaphonologiques de Chanel sont désormais dans les normes de sa classe d'âge. Ceci explique le développement de la voie d'assemblage en orthographe et de l'orthographe phonétique.

### COMPETENCES MNESIQUES

	2014	2015
Empan endroit	9 (+1 ds = 5)	9 (+1 ds = 6)
Empan envers	2 (-1,5 ds)	3 (-1,5 ds)

La mémoire de travail (empan envers) reste faible et doit donc être exercée. A l'inverse, la mémoire à court terme est dans les normes.

### COMPETENCES ATTENTIONNELLES

	2014	2015
Barrage de cibles	34/35 (+0,5 ds)	34/35 (+0,5 ds)
Fenêtre attentionnelle	Test non réalisé	2 (niveau CP)

La fenêtre attentionnelle de Chanel doit être développée afin d'atteindre un niveau de 5. Cette compétence est importante en lecture (qualité et vitesse).

### PROJET THERAPEUTIQUE

Ce bilan orthophonique a mis en évidence des progrès, notamment sur le versant phonétique, tant en lecture qu'en orthographe. Chanel continue son acquisition du langage écrit. Pratiquement tous les scores bruts ont augmenté. Toutefois, elle ne se situe pas toujours dans la moyenne.

Le suivi orthophonique doit donc se poursuivre. Celui-ci visera :

- l'entraînement de la fenêtre attentionnelle, ce qui aura des répercussions sur la qualité et la vitesse de lecture,
- la reprise des règles concernant les graphies complexes et contextuelles, notamment en lecture,
- l'acquisition et l'automatisation des règles grammaticales en orthographe,
- la mise en place d'une relecture efficace,
- l'enrichissement du stock lexical (orthographe lexicale),
- le renforcement de la mémoire de travail.

Exemplaire remis aux parents de Chanel.





**DOCTEUR Quitterie DAUBECH**  
OTO-RHINO-LARYNGOLOGISTE  
ATTACHEE D'AUDIOLOGIE INFANTILE AU CHR  
AUDIOLOGIE INFANTILE ET ADULTE  
ELECTRO-PHYSIOLOGIE AUDITIVE

16, Rue du Haut-Queyron  
33000 - BORDEAUX  
Tel. 05 57 01 62 22  
Fax. 05 57 01 62 21  
33 1 05611 9

Bordeaux, le mardi 19 février 2013

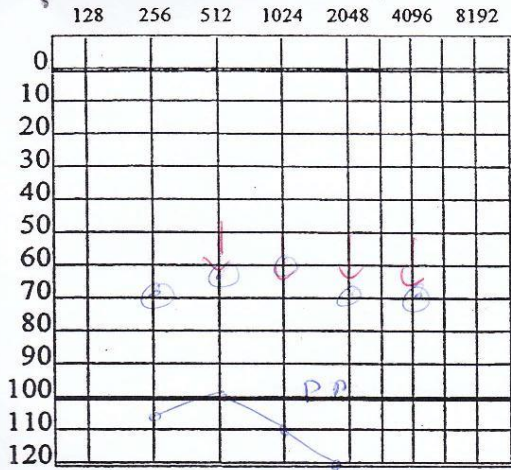
Chanel HIGUET, 7 ans

BILAN ORTHOPHONIQUE et REEDUCATION SI NECESSAIRE

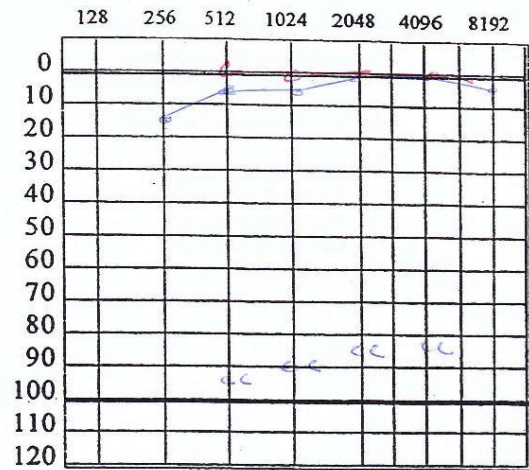


Membre d'une association de gestion agréée. Le règlement par chèque est accepté.

**OREILLE DROITE**



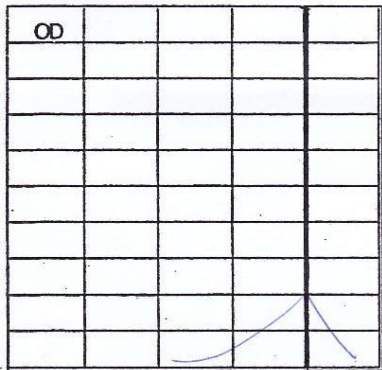
**OREILLE GAUCHE**



*CA avec anamnèse avec CC  
CO 11 12*

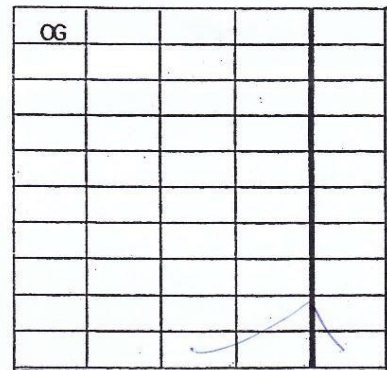
**WEBER**

	256	512	1024	2048	4096	8192	
OD							OG



**JOUETS SONORES :**

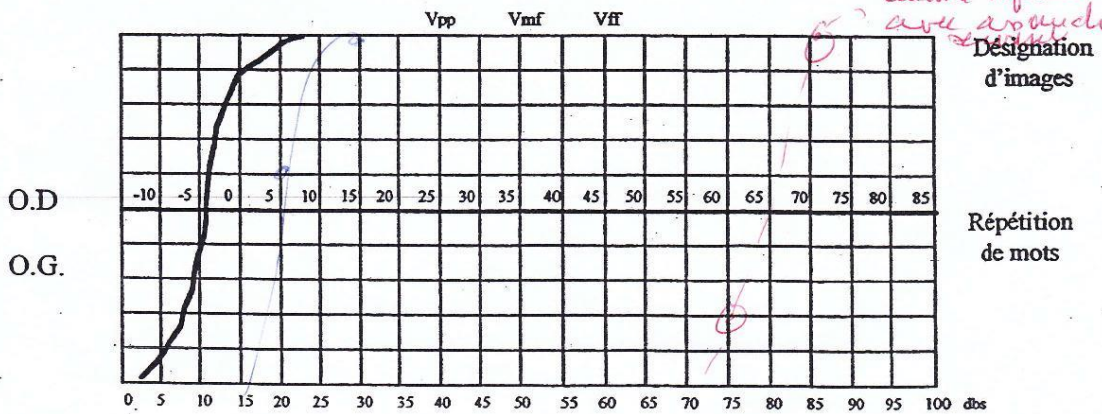
- CAOUTCHOUC
- CLOCHES
- MARACAS
- TAMBOUR



400 -300 -200 -100 0 +100

-400 -300 -200 -100 0 +100

**AUDIOMETRIE VOCALE**





COMPTE RENDU DES EXAMENS PSYCHOLOGIQUES

NOM et prénoms de l'enfant ou de l'adolescent : HUGUET Chanel

Feuillet rédigé par : F. SARRAZIN

Sexe : F [x] M [ ]

Qualité : Psychologue E.N.

Né(e) le : 18.08.2005 à

☎ : 05.56.78.55.57. Date : 17.06.13

Établissement : ed. Jean de la Fontaine 33127 NARTIGNAS

Circonscription : PESSAC

I. COMPTE RENDU DES EXAMENS PSYCHOLOGIQUES

Nature des examens	Date	Niveau intellectuel ou Q.I
WISC IV	Jai fait 2013	ICI 101
dessins		IP 99
CAT		IT 94
eutéliens		8 IT 98

II. COMPORTEMENT AU COURS DES EXAMENS

Chanel investit bien le relation dans une distance à l'adulte adaptée  
 Elle se montre volontaire et coopérative. La situation de test finie, cependant, une anxiété importante qui se traduit par un questionnement incessant, des appels à l'adulte répétés signifiant un besoin d'étayage.  
 Chanel a constamment besoin d'être rassurée sur ce qui elle fait.

III. CONCLUSIONS DU PSYCHOLOGUE

- les notes obtenues au WISC IV la situent dans la zone d'efficacité moyenne.
- les scores intro et intro échelle sont bonajines
- la persévérance se révèle difficile dans le temps. Chanel se déconcentre rapidement.
- sa concentration est labile et il faut lui



répéter la consigne régulièrement

→ les épreuves de l'échelle compréhension verbale ont pu être réussies grâce à un étayage important.

En effet, au cours de ces épreuves Chazel et sa sœur paraissent perir le sens de processus archaïques, associations courtes, etc à l'âge qui ne font pas les reprises mais font nécessitent l'intervention de l'adulte pour limiter le flot de parole.

→ Dans les autres épreuves, les consignes incessantes, lui font subir la consigne.

→ Quelques confusions de sens génèrent des confusions de sens peut également évaluer

→ Chazel est parasitée par l'environnement sonore. Elle questionne les bruits environnants et cherche à les identifier systématiquement, elle peut également penser avoir entendu d'un et chercher sa provenance.

→ Sa concentration se trouve de ce fait très entravée.

→ Au CAT le contenu manifeste est perçu, des défenses très rigides ne permettent pas l'élaboration des conflits.

Toutes les angoisses émergentes lors de la passation du WISC-IV n'ont pu trouver un dérivé d'expression à ce moment là.

Conclusion.

Chazel se trouve actuellement en difficulté scolaire. C'est une enfant anxieuse dont l'anxiété se trouve aggravée par les difficultés scolaires.

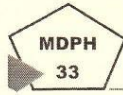
Ceci est à retenir en lien avec sa personnalité.

Chazel a besoin d'une prise en charge globale pour l'aider dans sa scolarité et dans sa construction psychique.

L'intervention du SÉPIS du CAT répondrait parfaitement à ses besoins et ceux de sa sœur.

SIGNATURE :

*Homozie*



Renseignements scolaires
Année 2012/2013

Ecoles maternelles et élémentaires

Date de rédaction : 13/06/13

Table with 2 columns: Field (NOM DE L'ELEVE, Prénom, Date de naissance, Sexe) and Value (HUGUET, Ehamel, 18/08/05, AGUADO). Includes handwritten school name: Ecole fréquentée J. de La Soudaine 33127 MARTIGNAS SUR JALLIE.

Modes de garde et de première éducation ( 0-3 ans) milieu familial, crèche collective, jardin d'enfant...

Déroulement de la scolarité établissements scolaires, cycles, classes maintiens...

Temps de scolarisation pour l'année en cours (si scolarité en établissement spécialisé ou dans le cadre d'un projet personnalisé de scolarisation)

Fréquentation scolaire régularité, absences pour maladie...
Fréquentation régulière

La fiche de renseignement scolaire est indispensable pour une demande adressée à la CDA.

Elle est le résultat :

- d'un repérage des compétences effectuées par le maître
- d'une concertation en conseil de cycle

Elle ne recense pas exhaustivement les compétences de l'élève mais doit donner des informations significatives tant sur ses compétences que sur ses difficultés.

On fera apparaître d'abord ce que l'élève sait faire même si ses compétences ne sont pas celles habituellement attendues à son âge. On précisera à une estimation du niveau scolaire atteint dans chaque discipline. On notera ensuite les écarts les plus significatifs entre les compétences de l'élève et celles généralement visées pour les élèves du même âge.



## EVALUATION DES COMPETENCES TRANSVERSALES

1. Adaptation du comportement de l'élève dans une situation où il n'est pas seul (*insertion dans le groupe de pairs, coopération, respect de l'autre, relations avec l'adulte...*) Ehamel ne participe pas ou peu aux échanges collectifs de la classe. Sa surdité la fatigue beaucoup. Elle est très distraite et ne se manifeste pas pour prendre la parole. Elle écoute de façon très furtive. Etre attentif lui demande beaucoup d'efforts.
2. Respect des règles de vie de la classe et de l'école Elle ne respecte pas toujours les règles de vie de la classe à cause de son handicap. Lorsqu'une consigne est donnée oralement, elle redemande sans cesse des explications. Elle coupe la parole si elle ne comprend pas même si je suis en train d'expliquer.
3. Adaptation aux rythmes scolaires Ehamel est très vite fatiguée.
4. Intérêt pour les apprentissages Ehamel montre de l'intérêt un court moment car elle rencontre très vite des difficultés si personne n'est à ses côtés pour l'aider. Elle est très vite démobilisée.
5. Construction des repères temporels Parfois, Ehamel perçoit mal la succession des différents moments de la journée. Elle pense qu'il est midi alors que ce n'est que la récréation de 10h30. Les confusions se produisent lorsqu'elle est fatiguée.
6. Construction des repères dans l'espace Elle rencontre quelques difficultés (exemple : course d'orientation).
7. Utilisation des connaissances préalables lorsque la situation le nécessite Elle ne les utilise pas toujours de façon adaptée. En mathématiques par exemple, elle utilise des connaissances vues la veille mais pour une autre situation problème qui est totalement différente. Elle semble avoir peu d'adaptabilité et est plutôt dans la restitution des notions étudiées par cœur.
8. Mise en œuvre d'une procédure de travail donnée par le maître (*prise en compte des consignes, travail mené à son terme, organisation, concentration...*) Elle ne prend pas toujours compte des consignes, elle est très approximative. Lorsqu'elle voit qu'elle ne voit pas, elle regarde le cahier de sa voisine et si besoin copie.
9. Traitement de l'information (*recherche, sélection, organisation, restitution...*) Elle ne fait pas preuve d'organisation, ne prend pas le temps de réfléchir et travaille très vite.
10. Comportements repérés par l'enseignant comme signifiant des difficultés de l'élève (*violence, agressivité verbale, inhibition, refus de venir à l'école...*) Ehamel écoute peu en classe. Elle n'est pas attentive. Par contre, elle bavarde et s'amuse beaucoup avec son entourage.

**EVALUATION DES COMPETENCES DANS LE DOMAINE DE LA LANGUE**  
**et des COMPETENCES D'ORDRE DISCIPLINAIRE**

**DOMAINE DE LA LANGUE**

Langue orale E Chanel s'exprime bien.

Lecture Elle identifie et oralise sans difficulté. Sa lecture est fluide mais sans expression. Elle rencontre des difficultés pour la compréhension. Dès qu'une lecture fait appel à une analyse un peu fine, E Chanel est en échec.

Production d'écrits Elle rencontre des difficultés pour bien former les lettres. Pour construire un petit texte, elle a des idées mais elle rencontre des problèmes pour les formuler sur une feuille.

- Observation réfléchie de la langue : vocabulaire, grammaire, orthographe
- orthographe : des difficultés en dictée surtout pour marquer les accords entre les différents mots.
  - conjugaison : Des difficultés pour restituer les différentes conjugaisons.
  - grammaire : Ne mémorise pas les notions étudiées, nombreuses confusions.
  - vocabulaire : vocabulaire assez limité.

**MATHEMATIQUES** Niveau assez faible. E Chanel rencontre des difficultés en numération et en calcul. Les problèmes qui font appel à la gestion de plusieurs calculs la mettent en échec.

**HISTOIRE, GEOGRAPHIE, SCIENCES et TECHNOLOGIE**

Comme pour la plupart des matières, E Chanel est peu attentive. Elle participe très peu.

**LANGUE VIVANTE** Elle est peu motivée et ne participe jamais si je ne la sollicite pas.

**EDUCATION ARTISTIQUE** E Chanel travaille très vite et ne rend pas toujours un travail très soigné.

**EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE** En général, E Chanel se fatigue vite et renonce à faire des efforts pour continuer l'activité. En gymnastique, elle a des difficultés à coordonner ses gestes, en course d'orientation, elle doit être sans arrêt guidée, en athlétisme et en sports collectifs elle n'est pas persévérante.



**AVIS DE L'ENSEIGNANT** Ehand rencontre des difficultés scolaires à cause de sa surdité. C'est une élève intelligente qui toute l'année a fait des efforts pour bien travailler. Mais petit à petit, elle a pris conscience de son retard croissant. A ce jour, elle est démotivée et perd courage. Elle semble angoissée et se sent parfois incomprise. Ses relations avec sa maman deviennent conflictuelles. Cette dernière la fait beaucoup travailler à la maison. Elle reprend toutes les leçons faites en classe. Ehand finit par ne plus supporter ce travail supplémentaire.

Il est urgent que Ehand bénéficie de la présence d'un enseignant spécialisé. Celui-ci mobiliserait son attention et reproduirait de façon individuelle et plus adaptée pour une élève malentendante les notions étudiées en classe. Cette intervention rendrait plus aisée pour Ehand l'entrée dans les apprentissages. De plus un enseignant spécialisé permettrait de multiplier les exercices sur le plan auditif pour affiner sa réception.

**PROJET DES ENSEIGNANTS DU CYCLE OU DE L'ECOLE POUR L'ELEVE**

Il serait souhaitable que le Service de Soutien à l'Education Familiale et à l'Intégration Scolaire (SSEFIS) intervienne auprès de Ehand et de ses parents.

Ehand a besoin d'être aidée à titre individuel par un enseignant spécialisé qui reprendrait de façon plus adaptée les notions étudiées en classe. Celui-ci l'aiderait aussi à reprendre confiance en elle.

Mr et Mme Beugnot étant très inquiets, ils ont besoin d'être soutenus face au handicap de leur fille. Le SSEFIS les guiderait auprès de Ehand mais aussi auprès du reste de la fratrie (quatre enfants). Les parents de Ehand ont besoin de parler, d'être rassurés, d'avoir des conseils de professionnels spécialisés.

**AVIS DU DIRECTEUR DE L'ECOLE, PRESIDENT DE L'EQUIPE EDUCATIVE**

ou

**AVIS DU DIRECTEUR PEDAGOGIQUE RESPONSABLE DE L'UNITE D'ENSEIGNEMENT DE L'ETABLISSEMENT SPECIALISE**

Avis très favorable

Signature



**PPRE**

Année 2015 - 2016

Nom :	HUGUET	Prénom :	Chanel
Né(e) le :	17/01/2004	Classe :	CM2

<b>1</b>	<b>Points positifs</b>	<b>Difficultés</b>
	<p>Elève motivé, veut progresser. Graphisme, copie, production d'écrit, géométrie, lecture à haute voix de plus en plus fluide, poésie</p>	<p>Compréhension des consignes, des énoncés. Compréhension de l'implicite des textes. Vocabulaire dans différentes disciplines. Grammaire - conjugaison. Système de numération - tables</p>
<b>2</b>	<b>Evaluations</b>	
	<p>Bonne expression orale. Très bon travail en géométrie et en rédaction.</p>	<p>grandes difficultés dans tous ces domaines. Mauvaise compréhension des textes courts et longs</p>

**3 Rencontre avec les parents**

Avis des parents :	Date : septembre 2015
<p>Les parents sont conscients des difficultés mais ont appris que le système de numération n'était pas acquis en début de CM2. Ils accordent beaucoup d'importance au travail à mener sur la confiance en soi et à ce que Chanel comprenne bien les consignes orales et écrites. Par ailleurs, ils m'ont signalé qu'elle était suivie par une orthophoniste depuis mai 2013 et qu'ils sont dans l'attente d'un RDV au CMPP.</p>	

**4 Difficultés rencontrées**

Date : 15 décembre 2015
<p>Objectifs prioritaires à atteindre → fin janvier 2016</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- connaître ses tables de multiplication et d'addition -</li> <li>- techniques opératoires : multiplication et division sur les entiers</li> <li>- lire des textes courts = [savoir donner le thème (idée essentielle du texte), repérer les substituts, repérer les marques morphosyntaxiques (grammaire) / faire des inférences]</li> </ul>
<p>Remédiation APL 3x/semaine Travail à la maison - En classe : systématiquement : 1 multiplication et 1 division au tableau (explicitation orale)</p>

**Signatures :**

Les parents  


L'enfant  
HUGUET  


La maîtresse  
