

L'impact de l'écrit et de l'image sur le bien-être des élèves sourds

Anne-Sophie Jallet

▶ **To cite this version:**

Anne-Sophie Jallet. L'impact de l'écrit et de l'image sur le bien-être des élèves sourds. Education. 2019. dumas-02539692

HAL Id: dumas-02539692

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02539692

Submitted on 10 Apr 2020

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.

Copyright

Mémoire présenté par

Anne-Sophie JALLET

Soutenu le

3 juillet 2019, à Orléans

pour obtenir le diplôme du

Master

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

Mention : 1er degré

Discipline :

Psychologie

L'impact de l'écrit et de l'image sur le bien-être des élèves sourds

Dirigé par

M. Manuel **SCHNEEWELE** (professeur des universités)

Devant une commission d'examen composée de :

M. Arnaud **LACAILLE** (professeur des universités), président de jury

M. Manuel **SCHNEEWELE** (professeur des universités), directeur du mémoire

Mme. Elisabeth **RAOUL** (professeure des écoles), formatrice

Année universitaire 2018-2019

École supérieure du professorat et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours

Master MEEF

2018-2019

Déclaration

Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.

Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.

Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.

Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).

Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : JALLET

Prénom : Anne-Sophie

Date : 25/05/2019

Signature précédée de la mention « Lu et approuvé » :

Remerciements :

Tout d'abord, je tiens à remercier mon directeur de mémoire pour ses conseils lors de l'élaboration de ce mémoire.

Ensuite, j'adresse mes remerciements à ma collègue professeure des ULIS sans qui ce mémoire n'aurait pu voir le jour. Sa maîtrise de la Langue des Signes était primordiale pour communiquer avec les élèves sourds lors de l'étude.

Enfin, je tiens à remercier les premiers concernés, mes deux élèves sourds qui ont accepté tout naturellement de participer à l'expérimentation. Leur joie de vivre et leur manière d'appréhender le handicap avec le sourire m'ont fait énormément évoluer sur ma vision de la surdité.

SOMMAIRE

A. **INTRODUCTION** : 1
B. **CADRE THEORIQUE** : 3
I. Le bien-être : définition 3
II. Quelles sont les conditions nécessaires au bien-être à l'école ? 5
1. Un climat scolaire positif 5
2. La relation avec l'enseignant et les autres élèves 5
3. Le sentiment d'appartenance à un groupe : 6
4. L'autonomie 6
5. La différenciation pédagogique 6
III. La surdité 7
1. La surdité moyenne : définition 8
2. La surdité profonde : définition 9
IV. Les difficultés induites par le handicap auditif lors des inclusions en classe ordinaire : 10
1. Le manque d'autonomie 10
2. La transformation du discours de l'enseignante : 11
3. Une possibilité limitée de communiquer à l'enseignante son degré de compréhension : 12
4. Le ressenti de la différence impactant l'estime de soi : 12
5. Les difficultés ressenties par l'enseignante : 13
6. Les difficultés communicationnelles : 13
V. Comment répondre à ces difficultés ? 14
1. L'écrit 14
2. L'image : 14
C. **EXPERIMENTATION** : 15
I. Les hypothèses : 15
II. Matériel et méthode : 16
1. Population interrogée : 16
2. Méthodologie : 17
2.1. Questionnaires : 17
2.2. Entretien : 18
3. Contexte : 18
4. Les différentes phases de recherche : 19

III. Résultats : 20
1. Les questionnaires : 20
2. Les entretiens : 26
IV. Discussion 27
1. Les questionnaires : 27
1.1. Le bien-être : 27
1.2. L'autonomie de compréhension des consignes : 27
1.3. La possibilité de communiquer sa compréhension à l'enseignante : 28
1.4. L'estime de soi : 29
2. Les entretiens : 29
3. Validation des hypothèses : 29
4. Les limites de l'étude : 31
5. Liens avec d'autres études : 31
D. **CONCLUSION** : 32
E. **BIBLIOGRAPHIE** : 34
F. **ANNEXES** 39

A. INTRODUCTION :

Le bien-être dans le milieu scolaire fait son apparition en 1870 avec la notion d'« hygiène scolaire » (Riant, 1874). Riant, médecin hygiéniste, évoque ces « maladies scolaires […] dans la production ou le développement desquelles l'école a une influence incontestable, sinon prépondérante ou exclusive » (p.223). Il s'agit de prévenir ces « maladies » au sein même de l'Ecole.

Depuis 2001, l'Ecole s'est donc donné comme mission la « promotion de la santé » visant à « favoriser l'équilibre et le bien-être physique, mental et social des élèves » (Ministère de l'Education Nationale, 2001). Cette volonté d'éduquer les élèves à la santé et au bien-être se retrouve dans le domaine 4 du Socle Commun de Connaissances de Compétences et de Culture (2015) où il est énoncé que l'élève doit être « conscient des enjeux de bien-être et de santé des pratiques alimentaires et physiques ». Le programme d'Education Physique et Sportive de 2015 requiert également de faire « découvrir les principes d'une bonne hygiène de vie, à des fins de santé et de bien-être » et ce afin que les élèves apprennent à « se soucier de leur santé ». L'Ecole doit donc transmettre l'importance d'un comportement responsable vis-à-vis de la santé.

De plus, en 2016, le *Bilan Innocenti 11*, publié par l'ONICEF, met en avant le degré de bien-être des enfants dans les pays riches. La France y est classée 13ème sur les 29 pays participants. Pour la dimension « bien-être éducationnel » (p.2), la France n'arrive qu'en 15ème position. Le bien-être relève donc d'une préoccupation nationale.

Selon Awartani et al. (2008), « le bien-être est la réalisation par une personne de son potentiel mental, émotionnel, social, physique et spirituel » (p.59). En d'autres termes le bien-être n'est possible que si l'individu satisfait son besoin de dépassement de soi. Cependant, pour pouvoir satisfaire son besoin d'accomplissement de soi, l'individu doit, selon la Pyramide des besoins de Maslow (1943), accomplir les besoins suivants : les besoins physiologiques, les besoins de sécurité, les besoins d'appartenance et d'amour, les besoins d'estime. La Charte d'Ottawa en 1986 confirme également que pour atteindre « un état de complet bien-être […] l'individu, ou le groupe, doit pouvoir […] satisfaire ses besoins ». L'Ecole est-elle cependant en capacité de répondre à tous ces besoins ? Selon l'article L111-2 du Code de l'Education, « la formation scolaire favorise l'épanouissement de l'enfant ». L'Ecole a donc un rôle prépondérant dans la vie de l'enfant puisqu'elle l'instruit tout en lui donnant les clés pour accéder au bien-être. Elle doit l'accompagner dans les apprentissages afin de lui permettre de se construire et de

s'épanouir. Néanmoins, s'il est possible d'aider les élèves à atteindre ce bien-être, est-ce également le cas pour les élèves en situation de handicap ? Et plus particulièrement pour les élèves atteints de surdité ?

La Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République de 2013 ainsi que la Loi sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées de 2005, s'inscrivent dans la volonté d'« inclusion » des élèves handicapés dans les classes. Il s'agit d'une préoccupation du Ministère de l'Education Nationale puisque la circulaire du 8 août 2016 précise que « l'élève en situation de handicap est un élève comme les autres. Avec les aménagements et adaptations nécessaires, il doit avoir accès aux mêmes savoirs et être soumis aux mêmes exigences ». Ainsi, selon Danielle Zay en 2012, « la notion d'inclusion propose de réformer les systèmes éducatifs de façon à ce qu'ils répondent, de manière équitable, à la diversité des apprenants ».

Ce sujet de recherche relève de problématiques actuelles mais également de problématiques rencontrées au quotidien sur le terrain. En effet, la classe de CE1 dans laquelle j'enseigne intègre en son sein deux élèves sourds de la classe ULIS TFA/TSL (Troubles des Fonctions Auditives / Troubles Spécifiques du Langage) lors de quelques enseignements tels que : les rituels du matin, le graphisme, l'Education Physique et Sportive, et les sciences (Questionner le monde du vivant, de la matière, et des objets). Malgré la présence d'une AVS pour signer les paroles de l'enseignante, la communication avec ces élèves reste compliquée aussi bien du côté de l'enseignante que du point de vue de l'élève. Ces difficultés de communication entachent le bien-être des élèves sourds lors des inclusions. En effet, Sentenac et al. (2016), ont démontré que :

« Si les élèves en situation de handicap sont globalement satisfaits et ont un sentiment de bien-être à l'école, ils le sont en proportion moindre que la moyenne des élèves […] Ils sont également plus nombreux à se déclarer moyennement ou faiblement à l'aise à l'école » (p.80).

Ce mémoire cherchera donc à répondre aux deux problématiques suivantes : ***Quel est l'impact du support écrit dans le bien-être des élèves sourds ? De même, quel est l'impact du support image dans le bien-être des élèves sourds ?*** Il s'agira de démontrer qu'il est possible d'améliorer le bien-être des élèves sourds scolarisés en ULIS lors des inclusions en classe normale de CE1 lorsque la communication avec l'enseignante n'est pas entravée.

B. CADRE THEORIQUE :

I. Le bien-être : définition

Le bien-être est l'opposé du mal-être qui se définit par le TLFI[1] comme un « état vague et pénible d'une personne qui souffre de troubles physiques » ou encore « sentiment général de malaise ». Par opposition, le TLFI définit le bien-être comme une « sensation agréable procurée par la satisfaction des besoins du corps et ceux de l'esprit ». Le Larousse rajoute une dimension matérielle à cette définition : « aisance matérielle ou financière ». De même, Samuel Thirion (2008) reprend une idée largement répandue selon laquelle « la croissance économique est intrinsèquement porteuse d'un meilleur bien-être global pour l'humanité » (p.35). Cependant, si le PIB peut constituer un critère pour mesurer le bien-être, il ne peut être le seul.

L'état de bien-être est étroitement lié à la santé de l'individu. En effet, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), définit en 1946 la santé comme « un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ». Comme précisé dans l'introduction, la santé est une condition nécessaire pour le bien-être. Un problème de santé ou un handicap peut ainsi constituer un frein à ce bien-être.

Cependant selon la Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé (1986), le bien-être « ne relève […] pas seulement du secteur de la santé [puisque] son ambition est le bien-être complet de l'individu ». Ryff et Keyes (1995) ont ainsi mis en avant six dimensions nécessaires au bien-être : l'acceptation de soi, des relations positives avec d'autres, l'autonomie, une maîtrise de l'environnement, des buts dans la vie, un sentiment de croissance personnelle. Appelé « Modèle de bien-être psychologique à six dimensions » (Ryff, Keyes, 1995), celui-ci ne s'intéresse qu'au lien entre psychologie de l'individu et bien-être. Plus l'individu obtient un score élevé pour chaque dimension, plus son bien-être est élevé et plus il parvient à un sentiment d'accomplissement personnel. Toutes les dimensions comportent de ce fait un aspect subjectif. Une thérapie, appelée « Well-Being Therapy » (WBT), a été développée par le psychiatre Giovanni A. Fava en 2018 à partir de ces six dimensions afin de permettre aux patients d'atteindre le bien-être.

Netz et al. (2005) ont quant à eux démontré que le bien-être repose sur quatre dimensions : le bien-être émotionnel (anxiété, émotions, confusion, optimisme, …), les perceptions de soi (compétences, estime de soi, image de soi, …), le bien-être physique (douleurs, troubles

[1] Trésor de la Langue Française Informatisée

somatiques), le bien-être perçu (qualité de vie, bien-être subjectif). A part le bien-être physique, chacune des dimensions est particulièrement subjective et varie donc en fonction des individus.

Cependant, si de nombreux chercheurs ont tenté de définir et d'évaluer le bien-être en fonction de certains critères, Anne-Cécile Hoyez (2005), démontre que « chacun va évaluer son bien-être en fonction de critères personnels » (p.186). « La notion de bien-être implique un ressenti spécifique, un vécu sensoriel : quand je suis en bonne santé, je me sens bien, je me sens à l'aise, fort, heureux » *(*Klein, 2010*).* Le bien-être est donc particulièrement subjectif, il est propre à chaque individu et dépend de son ressenti. Si un individu trouve le secret du bien-être, celui-ci ne vaudra que pour lui seul. Il n'y a pas de méthode universelle à suivre pour y accéder. De ce fait, s'il s'agit d'une quête pour tous les individus, chacun à sa « propre façon de le définir et de le gérer » (Hoyez, 2004). Le bien-être est ainsi selon Thirion (2008) « l'expression de la satisfaction à laquelle aspire tout être humain et, plus généralement, tout être vivant » (p.35).

Thirion (2008) précise que :

« Le Conseil de l'Europe définit donc la cohésion sociale comme étant la capacité de la société à assurer le bien-être de tous et éviter les disparités, et met l'accent sur la nécessaire coresponsabilité des différentes parties prenantes de la société pour y parvenir » (p.36).

L'individu n'est donc pas le seul déterminant à son bien-être. Chacun à un rôle à jouer pour améliorer le bien-être de tous, puisque selon Ryff et Keyes (1995) les relations positives avec d'autres sont une condition du bien-être. Pour Thirion (2008), le bien-être repose donc sur la « coresponsabilité » (p.11) et constitue un « objectif partagé » (p.36-37) entre tous les individus. En effet, « le bien-être […] comprend l'aptitude de chacun à vivre et à travailler efficacement et à apporter une contribution utile à la société » (Corbin, 1997). Le bien-être est ainsi lié à la relation avec les autres.

Ainsi, le bien-être est une notion particulièrement complexe et multidimensionnelle. Il dépend de nombreux facteurs et comporte une dimension subjective. Il apparait donc particulièrement difficile de mesurer avec précision le bien-être d'un individu. Cependant, dans le cadre de ce mémoire, il s'agira de s'appuyer sur le « Modèle de bien-être psychologique à six dimensions » de Ryff et Keyes (1995) afin de créer un nouveau modèle permettant de mesurer le bien-être des sujets de l'expérimentation. Les trois dimensions évaluées lors de l'étude seront ainsi : l'autonomie de compréhension, la possibilité de communiquer sa compréhension à l'enseignante, et l'estime de soi. Nous expliciterons ce choix ultérieurement.

II. Quelles sont les conditions nécessaires au bien-être à l'école ?

Si certaines conditions sont nécessaires au bien-être de l'individu, sont-elles les mêmes dans le cadre de l'Ecole ?

1. Un climat scolaire positif

Debardieux en 2012, évoque l'idée que le « climat scolaire positif est un facteur […] de bien-être » (p.8). De même, Sentenac et al. (2016) ont démontré que « le climat scolaire […] influe aussi directement sur le bien-être et la motivation de l'élève » (p.86). Quant à eux, Samdal et al. (1998) évaluent le climat scolaire à l'aide de huit dimensions : le soutien des enseignants, le soutien des élèves, le harcèlement, la solitude pendant les récréations, les perturbations dans la classe, le sentiment de sécurité à l'école, la justice, les attentes déraisonnables de la part de l'enseignant. Chacune de ces dimensions ayant une influence sur le bien-être de l'élève à l'Ecole.

2. La relation avec l'enseignant et les autres élèves

Selon Maurice Mazalto et Marianne Lenoir (2015), parmi toutes les dimensions du bien-être, « le bien-être relationnel est le plus important pour les élèves » (p.8). Nathalie Younes et al. (2011) ont également constaté que « la bonne relation avec les enseignants est une des deux principales caractéristiques […] associées à la satisfaction des élèves à l'école » (p.127). De son côté, Brougère (2010) démontre qu'une relation bonne et chaleureuse entre l'éducatrice et l'enfant est une condition importante pour la réussite des apprentissages. L'enfant doit se sentir bien pour apprendre au mieux. Les liens de confiance qui se tissent entre l'élève et l'enseignant sont les premiers éléments qui permettent le bien-être d'un enfant à l'école. La construction de la relation avec élève permet de créer une ambiance sécurisante où l'élève va pouvoir apprendre.

Samdal et al. (1998) ont mis en évidence que la qualité de la relation avec l'enseignant et le sentiment de sécurité sont liés au fait de se sentir bien à l'école. Selon Meirieu (2008), « il faut faire des alliances. […] Il faut que le jeune sache que nous sommes ses alliés » (p.9). « L'enfant doit se sentir accueilli à l'école et ne doit pas avoir peur d'aller à l'école » (Mazalto et Lenoir, 2015, p.7). Le Rapport Mondial de suivi sur l'éducation (2016) présente ainsi les « relations équitables et pacifiques » comme « des conditions essentielles au bien-être des individus et des sociétés ».

3. Le sentiment d'appartenance à un groupe :

Il convient « que les élèves soient le plus possible associés avec les adultes à la réflexion et soient amenés à prendre leur part de responsabilités » (Ministère de l'Education Nationale, 2001). L'élève doit se sentir utile pour se sentir bien. En effet, « le bien-être désigne […] l'état d'esprit et les sentiments occasionnés par la participation aux affaires et aux activités quotidiennes » (Weisner, 1998, p.75). Donner des responsabilités aux élèves est un moyen de créer chez eux un sentiment d'appartenance à une communauté scolaire, et de se valoriser. L'élève doit donc se sentir intégré dans la classe pour se sentir bien.

4. L'autonomie

D'autre part, Gilles Brougère (2010) s'est intéressé au bien-être des enfants à l'école maternelle en comparant les pratiques pédagogiques françaises avec celles d'Allemagne. Il est parvenu au constat suivant : le modèle scolaire français, très cadré est perçu comme facteur de stress, voire de souffrance, pour les élèves et limite leur autonomie. Le stress des élèves est une réponse aux « demandes réitérées » (p.47), permanentes, de l'enseignante et à la « discipline » (p.47). Les enseignantes françaises sont donc perçues comme froides et adoptent « une posture de distance et d'éloignement vis-à-vis de [leurs] élèves » (Brougère, 2010, p.47). Quant à lui, le modèle allemand est « socialisateur » (p.47). Il préconise le « jeu libre » (p.50) ainsi que l'importance de l'autonomie de l'élève et de l'expérience. Brougère (2010) montre ainsi qu'un élève qui se sent bien dans la classe est un élève qui n'est pas stressé par un cadre strict « qui limite l'autonomie de l'enfant » (p.47). Un élève qui se sent bien est donc un élève autonome.

5. La différenciation pédagogique

D'autre part, la différenciation pédagogique est nécessaire au bien-être des élèves puisqu'elle prend en compte les facultés de chacun. Perrenoud en 2005, présente la différenciation comme une manière « de rompre avec ''l'indifférence aux différences'' et de « favoriser les défavorisés », de manière active, explicite et légitime, au nom de l'égalité des chances ». Il s'agit donc de « faire en sorte que chaque élève soit aussi souvent que possible placé dans une situation féconde pour lui ». Différencier suppose donc de mettre en place des situations qui ont du sens pour l'élève, qui le mobilisent et lui lancent un défi. Il s'agit de s'adapter aux besoins de chaque élève pour veiller à son bien-être dans la classe et dans les

apprentissages. De plus, en 2013, la prise « en compte de la diversité des élèves » devient, dans le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, une des compétences requises pour tout enseignant.

Si la communication entre l'enseignant et l'élève est importante, l'autonomie de l'élève est primordiale pour que ce dernier s'implique dans les apprentissages et se sente bien dans sa classe. Cependant, si le handicap entrave l'autonomie de l'élève, le bien-être de ce dernier peut être entaché. De ce fait, parmi toutes les conditions nécessaires au bien-être de l'élève à l'école, nous retiendrons dans le cadre de ce mémoire l'importance de l'autonomie de l'élève, la différenciation pédagogique ainsi que la communication avec l'enseignant comme des critères indispensables au bien-être des élèves sourds. Ce choix sera explicité ultérieurement.

III. La surdité

S'il est possible d'aider les élèves à atteindre le bien-être, est-ce également le cas pour les élèves en situation de handicap ? Et plus particulièrement pour les élèves atteints de surdité ? Avant de répondre à ces questionnements, il convient de définir la surdité.

Le TLFI définit la surdité comme une « diminution (unilatérale ou bilatérale) de l'acuité auditive provoquant une gêne dans la conversation ou l'abolition complète du sens de l'ouïe » et « l'état d'une personne sourde ». La surdité peut concerner les deux oreilles ou une seule. L'OMS précise en 2019 que l'« 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 25 décibels ou mieux dans les deux oreilles ». D'autre part, selon l'OMS (2019), la surdité peut « entraîner des difficultés pour suivre une conversation ou entendre les sons forts ». Maunoury-Loisel et al. (2014) précisent que la surdité est aujourd'hui détectée dès la naissance, et l'enfant qui en est atteint doit avoir recours à une prise en charge spécialisée puisque « la surdité chez le petit enfant rend difficile l'usage de l'oral en situation de communication et compromet gravement l'acquisition du langage » (p.20). La surdité limite l'accès au langage. Selon Aimard et Morgon (1996), elle entrave les échanges avec l'entourage puisque « l'enfant sourd n'entend pas les modèles de la langue parlée autour de lui » (p.42).

Afin de comprendre leur interlocuteur, les sourds ont recours à différents procédés. Tout d'abord, selon Geffroy et al (2009), la lecture labiale « qui consiste à reconnaître des éléments

de la parole grâce aux mouvements visibles des lèvres, de la langue et des joues de celui qui parle » (p.10). Cependant la lecture labiale est une activité particulièrement fastidieuse et éprouvante. D'autre part, le « Langage Parlé Complété » (LPC) qui, lorsqu'il « est maîtrisé[…] par les deux interlocuteurs, permet à l'élève de discriminer sans ambiguïté les mouvements des lèvres qui se confondent » (2009, p.11). Cette technique « consiste pour celui qui parle à accompagner la parole d'un code manuel, positionné autour du visage, qui va aider l'élève à distinguer les mouvements des lèvres qui se ressemblent » (2009, p.11). De ce fait, la parole « sera perceptible visuellement » (p.11). Enfin, la « Langue des Signes Française » (p.30), où « la communication passe en compréhension par le canal de la vue et en expression par le canal de la gestualité (par le visage, le buste et les membres supérieurs) » (p.30). Cette langue des signes n'est pas universelle mais permet « à la fois [de] dire, au moyen de signes (comme l'on dit avec des mots), mais aussi de montrer des formes, des sentiments, des attitudes ou des mouvements » (p.31).

Plusieurs possibilités s'offrent aux sourds pour corriger l'audition, tout en sachant que cela ne fera jamais de lui un entendant. Tout d'abord le contour d'oreille qui « est un appareil qui se porte derrière le pavillon, il est adapté à chaque oreille » (2009, p.13). Il permet selon Maunoury-Loisel (2014), « l'amplification » des sons mais « a des limites lorsque la surdité est sévère et/ou profonde » (p.39). Ensuite l'intra-auriculaire qui se place selon Geffroy et al (2009) « dans le pavillon ou dans le conduit de l'oreille et en adopte la forme » (p.13). Malgré sa discrétion, « il ne convient pas à toutes les surdités [car] il est plus fragile qu'un contour d'oreille » (p.13). Enfin l'implant cochléaire qui sera développé ultérieurement.

Il existe quatre degrés de surdité : la surdité légère, moyenne, sévère, et profonde. Nous nous intéresserons particulièrement à la surdité moyenne et à la surdité profonde puisqu'elles concernent les deux élèves suivis lors de notre expérimentation.

1. La surdité moyenne : définition

Pour la surdité moyenne, selon Virole (2006) « le seuil d'audition est compris entre quarante et soixante-dix décibels » (p.92). De plus, « la voix et [les] son[s] fondamentalement grave[s] sont perçus, quoique considérablement affaiblis, mais de nombreux éléments phonétiques ne sont pas perçus » (p.92). Malgré cela, « l'apprentissage de la parole est possible pour pallier les difficultés » (p.92). Les personnes atteintes de surdité moyenne peuvent être équipées d'un

« appareillage audioprothétique » afin de « restaurer une audition permettant une vie sociale ‘’normale’’ » (p.92).

Selon Geffroy et al (2009), dans le cas d'un élève atteint de surdité moyenne dans une classe, « si la voix de son interlocuteur est faible ou si elle est masquée par des bruits de fond, l'élève aura des difficultés à reconnaître ce qui est dit. Il sera plus à l'aise dans les situations de communication duelle, au calme, que dans un grand groupe » (p.10). Les difficultés relèvent donc majoritairement de la compréhension des interlocuteurs.

2. La surdité profonde : définition

Pour la surdité profonde, selon Virole (2006) « le seuil d'audition est supérieur à quatre-vingt-dix décibels » (p.94). De ce fait, « aucune parole n'est perçue, même quand elle est criée » p.94). Seuls les « bruits de très forte intensité » sont perçus, mais « atténués » (p.94).

Certaines personnes sourdes profondes peuvent être équipées d'un implant cochléaire. L'implantation cochléaire est « une opération chirurgicale consistant à implanter un système artificiel dans l'oreille interne destiné à exciter électriquement les protoneurones constituant les faisceaux de fibres du nerf cochléaire » (p.367). Le système artificiel placé dans la cochlée est chargé d'électrodes remplaçant la cochlée défectueuse. Il permet de ce fait d'envoyer des signaux qui sont ensuite transmis jusqu'au cortex cérébral par le nerf auditif.

L'implant ne permet pas à tous les sourds de retrouver l'audition. Il demande une longue rééducation et de nombreux réglages qui s'échelonnent sur plusieurs années. De plus, selon Cajal en 2013, les « réglages [peuvent être] douloureux malgré toute la délicatesse et les précautions prises par les régleurs » (p.232). Cette rééducation a pour but d'aider les personnes implantées à discriminer les sons entendus. En effet, ce sont des sons électroniques qui ne ressemblent pas aux sons que perçoit une personne entendante. Selon Virole en 2006, l'objectif de la rééducation est donc « d'apprendre […] à mémoriser par itérations successives les formes acoustiques et ainsi à les reconnaître » (p.353). L'implant cochléaire nécessite une visite annuelle chez un audiologiste, ainsi qu'une modification des réglages pour améliorer la perception des sons.

L'implantation est cependant particulièrement controversée. En effet, elle a généralement lieu très tôt pour les enfants qui sont diagnostiqués à la naissance, avec l'autorisation des parents. Cependant le fait de ne pas laisser les enfants choisir d'être implantés

ou non pose parfois un problème éthique, de la liberté de l'individu. D'autre part, il est évident selon Aimard et Morgon (1996) que « la prothèse auditive ne change pas une oreille pathologique en oreille normale » (p.48). De ce fait, « dans les surdités profondes, le résultat ne répond […] pas toujours aux espérances des parents » (p.48).

Cette implantation est également controversée car elle peut être particulièrement mal vécue par la personne sourde. Pour citer une expérience de terrain : j'enseigne dans une école dans laquelle une classe ULIS sourds est présente, et je suis donc quotidiennement confrontée à des élèves ayant un degré de surdité plus ou moins important. Cette classe compte plusieurs élèves sourds profonds et notamment trois de ces élèves qui sont implantés. Parmi ces trois élèves, deux le vivent particulièrement bien, le troisième le vit très mal. Ne portant pas l'implant hors des temps scolaires il n'est pas habitué à l'utiliser quotidiennement. De ce fait, lors de son arrivée à l'école le matin, l'implant de cet élève ne peut être réglé qu'au minimum, tandis qu'il devrait être réglé bien plus fort. Contrairement aux autres élèves, il ressent les impulsions électriques données par l'implant cochléaire, ce qui le fait souffrir et le conduit à retirer en pleurs son implant. Cet enfant a donc développé une image négative de l'école à cause de cette prothèse auditive.

IV. Les difficultés induites par le handicap auditif lors des inclusions en classe ordinaire :

Si certaines conditions sont nécessaires pour que les élèves accèdent au bien-être à l'Ecole, ces dernières ne suffisent plus lorsque la classe compte des élèves sourds en son sein. La surdité étant un handicap, les élèves atteints ressentent certaines difficultés qui diffèrent de celles de leurs camarades entendants. De même, le handicap auditif est source de préoccupation pour l'enseignant qui se trouve souvent sans formation face à cette situation. Afin d'évoquer avec le plus de véracité possible les difficultés induites par le handicap auditif, il s'agira de s'appuyer autant sur des expériences personnelles de terrain que sur des textes littéraires.

1. Le manque d'autonomie

Le manque d'autonomie des élèves sourds est l'une des premières observations que j'ai pu effectuer en tant qu'enseignante de deux élèves sourds dans une classe de CE1. En effet, malgré le discours oral et gestuel utilisé par l'enseignante, une interprète est présente lors des rituels et des sciences afin d'apporter en complément une traduction en langue des signes aux

élèves sourds. Elle leur sert de décodeur et facilite la communication avec l'enseignante. Le fait d'avoir une interprète pour traduire peut-être perçu par les élèves comme discriminant : ils ont besoin de quelqu'un pour traduire tandis que les élèves entendants n'ont besoin d'aucune aide. La difficulté relève donc du manque d'autonomie de ces élèves. Cependant, l'autonomie est une des dimensions essentielles au bien-être selon Ryff et Keyes (1995). D'autre part, selon Guylaine Paris (2007), « l'enfant construit son autonomie grâce aux interactions et aux relations qu'il entretient avec les adultes qui l'entourent » (p.265). De ce fait, « au sein de l'école, l'enseignant est, bien sûr, celui qui doit accompagner l'enfant vers cette autonomie, mais sans langue commune, cela s'avère difficile » (p.265). La barrière de la langue rend donc particulièrement compliquée la communication qui doit permettre à l'élève d'être autonome. De plus, Rondal (1995) insiste sur le fait que « l'échange verbal est le véhicule par excellence de la transmission pédagogique » (p. 71). Or, l'échange verbal est compromis dans le cas d'élèves sourds, impactant de ce fait la transmission des savoirs. Ainsi, si, selon Paris (2007), « la présence d'un second adulte professionnel » peut être ressentie comme discriminante, elle est néanmoins « nécessaire afin de traduire les échanges car l'enseignant ne peut à la fois s'exprimer en français oral et en LSF sans dénaturer l'une ou l'autre des deux langues en fonction du choix de la langue dominante choisie » (p.264).

Si la lecture labiale est utilisée par les élèves, elle est néanmoins très couteuse en énergie et souvent insuffisante. Certains sons se ressemblent sur les lèvres, rendant ainsi la compréhension approximative. D'autre part, selon l'Académie de Besançon (2007), « il arrive que des mots, même simples, ne soient pas connus de l'élève sourd », compliquant d'autant plus la compréhension.

De ce fait, les élèves sourds ont une autonomie de compréhension particulièrement restreinte. La compréhension du discours de l'enseignante se fait toujours à l'aide d'un tiers.

2. <u>La transformation du discours de l'enseignante :</u>

Paris (2007) précise que l'interprète « est tenu de suivre une déontologie » dont la « fidélité aux discours » est une des bases, c'est-à-dire qu'« il est tenu de traduire l'intégralité des propos émis, sans omissions, ni rajouts, en respectant le vouloir-dire de chacun » (p.264). Cependant, malgré cette volonté, il est évident que les explications de l'enseignante sont parfois trop rapides pour être traduites en intégralité. Cela s'explique par le fait que son débit de parole est plus rapide que le débit de paroles signées par l'interprète. De fait, les élèves sourds n'ont pas accès à l'intégralité du discours. Il convient également de préciser que certains mots

n’existent pas en Langue des Signes Française, l’interprète est donc obligée dans certains cas de transformer le discours de l’enseignante.

3. Une possibilité limitée de communiquer à l’enseignante son degré de compréhension :

Puisqu’une interprète signe le discours de l’enseignante, les élèves sourds ont rapidement tendance à ne suivre que son discours qui est visuel et donc plus facile à suivre. Cependant, cela limite la relation enseignant-élève. De ce fait, lorsque les élèves ne comprennent pas une consigne, ils n’en font aucunement part à l’enseignante et se tourne parfois vers l’AVS pour obtenir des explications. Selon l’Académie de Besançon (2017), lorsqu’une consigne est donnée, « il arrive que l'élève sourd […] dise qu'il a compris même si ce n'est pas le cas ». Cette situation est vécue au quotidien dans la classe de CE1 où j’enseigne. Lorsque je demande aux élèves s’ils ont compris ou non ma consigne, ils s’empressent de répondre « oui » tandis que leurs productions montrent l’inverse. Cette « peur » des élèves de communiquer leur incompréhension à l’enseignante est une situation qui ne peut perdurer en classe puisqu’il doit s’établir entre l’apprenant et l’enseignante une relation de confiance. Le principe de la relation pédagogique repose sur une communication de qualité entre le professeur et l’élève sans quoi l’apprentissage est compromis.

4. Le ressenti de la différence impactant l’estime de soi :

Une des difficultés ressenties par les élèves sourds est celle du handicap, de la différence avec les élèves entendants. Concernant cela, Barbara Fouquet-Chauprade (2014) a tenté de comprendre comment sont liées les trois dimensions qui suivent : le vécu des discriminations, le bien-être scolaire et les aspirations sociales et scolaires. Elle démontre que le niveau de bien-être s’explique par le ressenti de la discrimination. En d’autres termes, plus les élèves se sentent discriminés, moins ils se sentent bien à l’école, et plus les élèves se sentent bien, plus ils formulent de fortes aspirations. L’objectif de l’expérimentation est de faire en sorte que les élèves sourds ne ressentent pas cette discrimination afin que leur bien-être ne soit pas entaché.

D’autre part, le fait d’avoir une AVS en train de signer peut être dérangeant pour certains élèves entendants et peut attirer leur attention plutôt que de suivre ce que dit l’enseignante en face d’eux. Par conséquent, les élèves sourds peuvent ressentir une gêne à l’idée de déranger le reste de la classe.

Ce ressenti de la différence impacte particulièrement l'estime de soi des élèves sourds. Ils ont ainsi le sentiment de moins bien comprendre les consignes que leurs camarades entendants.

5. Les difficultés ressenties par l'enseignante :

La surdité est un handicap qui est à première vue invisible. S'il est difficile pour l'élève sourd de communiquer à son enseignante son degré de compréhension des consignes, il est tout autant délicat pour l'enseignante de savoir si l'élève sourd comprend les consignes correctement. De plus, le statut de débutante dont je dispose en tant qu'enseignante dans la classe explique la tendance à m'être reposée au départ sur l'AVS pour signer mon discours. Sans l'AVS, il m'est compliqué de m'adresser directement aux élèves sourds. Par conséquent, face à ce manque de communication avec ces élèves, un sentiment de malaise s'est installé chez moi. Le manque de formation et de connaissances sur la surdité accentuant davantage mon désarroi face à ce handicap.

6. Les difficultés communicationnelles :

Les difficultés relatives à la surdité sont donc d'ordre communicationnel. S'il est difficile pour l'enseignante de se faire comprendre des élèves sourds, il est aussi compliqué pour ces élèves d'échanger avec leur enseignante. Ils ont généralement peur de mal prononcer leur parole et donc de ne pas être compris. Or la communication avec l'enseignante est essentielle pour atteindre le bien-être à l'école. En effet, selon Geffroy et al. (2009), « l'enfant sourd est avant tout un enfant, une personne dont le premier besoin est de communiquer » (p.14).

Ainsi, puisque le manque de communication entre l'enseignante et les élèves sourds est source de malaise, il convient de trouver des solutions pour contrer ces difficultés de communication. En effet, dans le Référentiel de compétences des enseignants (2015), « prendre en compte la diversité des élèves » est une compétence primordiale pour tout enseignant. Si certains moyens de communication tels que la Langue des Signes ou la lecture labiale n'assurent pas le bien-être des élèves sourds ni de l'enseignante, il convient de chercher différents supports de communication pouvant se substituer au langage oral, et aux différents moyens déjà utilisés jusqu'ici.

V. Comment répondre à ces difficultés ?

Puisque l'autonomie des élèves sourds n'étant pas favorisée dans le cours classique où l'enseignante utilise majoritairement la voix pour communiquer avec les élèves, il convient de s'intéresser à différents canaux de diffusion plus adaptés au handicap auditif. Le moyen de communication privilégié des élèves sourds étant la Langue des Signes Française qui s'appuie sur une dimension visuelle, nous choisirons deux moyens de communication basés sur la vue : l'écrit et l'image. Pour ce mémoire, l'écrit et l'image sont les deux supports retenus comme étant capables de réduire les problèmes de compréhension avec l'enseignante et ainsi augmenter le bien-être des élèves sourds. Ces moyens de communication sont des langages universels qui seraient à la fois compris par les élèves entendants et par les élèves sourds.

1. L'écrit

L'écrit est selon le TLFI ce « qui est inscrit, marqué, enregistré au moyen de l'écriture ». Il comporte donc une dimension visuelle puisqu'il permet d'encoder sur papier ou sur le tableau le langage oral, ou plus précisément de rendre visible le langage oral. L'écrit est la transcription de la parole.

Puisque selon Geffroy et al (2009), « la communication écrite [est] une stratégie très utilisée par les sourds » (p.17), il conviendra d'utiliser l'écrit comme nouveau moyen de diffusion de l'information. Cela permettra d'assurer une meilleure communication entre l'élève et l'enseignante et de rendre l'élève sourd autonome dans sa compréhension. Geffroy et al. (2009) précise que « l'écrit est pour l'élève sourd une source stable et fiable, contrairement à l'oral » (p.17), ce qui permettrait de favoriser leur bien-être. Le fait d'utiliser l'écrit pour communiquer avec les élèves sourds permettrait à ces derniers de pouvoir relire plusieurs fois la consigne sans avoir à demander à l'enseignante de reformuler ou de réexpliquer. Ils pourraient ainsi comprendre les consignes de manière autonome.

Ainsi, l'utilisation de l'écrit permettrait d'augmenter le bien-être des sourds par opposition au procédé actuel basé sur la traduction d'une AVS.

2. L'image :

Quant à elle, l'image est, selon le TLFI, une « représentation (ou réplique) perceptible d'un être ou d'une chose ». L'image repose sur la perception visuelle.

De ce fait, selon le Bulletin Officiel n°8 du 23 février 2017, l'image est également un support de communication pertinent puisque les « personnes sourdes […] ont construit une

représentation du monde majoritairement centrée sur la vue et sans l'audition ». Il convient de ce fait de s'appuyer sur le sens le mieux maitrisé par les enfants sourds : la vue. Il s'agira donc selon Hien (2013) de « favoriser […] ce qui est visuel » (p.12) tel que l'image. De plus, selon le proverbe attribué à Confucius : « une image vaut mille mots ». En effet, elle rendrait possible la transmission d'un message sans avoir recourt à la parole ou à l'écrit. Puisque le problème de l'oral est que tous les mots ne peuvent pas être traduits en Langue des Signes Française, l'image serait ici un langage universel compris par tous.

Si l'écrit et l'image comportent tous deux une dimension visuelle, l'écrit à l'avantage de pouvoir apporter plus de précisions qu'une simple image. Cependant, ces deux nouveaux moyens de diffusion de l'information aident à casser la frontière de la langue orale et à favoriser l'inclusion des élèves sourds dans la classe. En changeant le canal de diffusion classique qu'est la voix, et en intégrant l'écrit puis l'image, cela pourra donc permettre d'augmenter le degré d'autonomie de compréhension des élèves sourds, et ainsi d'augmenter leur bien-être.

C. EXPERIMENTATION :

I. Les hypothèses :

Les difficultés rencontrées en classe lors des inclusions des élèves sourds ainsi que les solutions développées ci-dessus nous mènent aux deux problématiques suivantes : ***Quel est l'impact du support écrit dans le bien-être des élèves sourds ? Et quel est l'impact du support image dans le bien-être des élèves sourds ?***

Ces problématiques conduisent à formuler les deux hypothèses générales suivantes :

- D'une part, l'usage de l'écrit comme support de communication permettra d'améliorer le bien-être des élèves sourds en cassant la frontière de la langue orale et en s'appuyant sur l'écriture.

- D'autre part, l'utilisation de l'image permettra d'améliorer le bien-être des élèves sourds puisqu'elle s'appuie sur la perception visuelle particulièrement pertinente chez ces élèves.

Ces hypothèses générales conduisent à formuler les quatre hypothèses opérationnelles suivantes :

- L'utilisation de l'écrit ou de l'image favorisera l'autonomie de compréhension des élèves sourds, et augmentera ainsi leur bien-être.

- L'utilisation de l'écrit ou de l'image permettra aux élèves sourds de communiquer plus facilement leur degré de compréhension des consignes à l'enseignante.

- L'utilisation de l'écrit ou de l'image comme support de communication permettra d'améliorer l'estime de soi des élèves sourds.

- Nous faisons également l'hypothèse que l'image sera le support de communication privilégié par les élèves sourds. Le décodage de la langue écrite étant particulièrement éprouvant pour des élèves de CE1 et d'autant plus pour des élèves atteints de surdité, l'utilisation de l'image semble très adaptée dans ces conditions.

Les hypothèses générales seront considérées comme valides si lors des questionnaires et de l'entretien, les élèves sourds jugent qu'ils se sentent mieux lorsque l'écrit est utilisé comme support de communication ou lorsque l'image est utilisée que lorsqu'aucun autre moyen de communication que le langage oral n'est utilisé.

L'amélioration du bien-être des élèves en fonction de différentes phases de recherche sera rendu visible par leurs réponses aux questionnaires, par leurs réponses lors de l'entretien, mais aussi grâce aux observations du chercheur.

II. Matériel et méthode :

1. Population interrogée :

Afin de répondre aux problématiques évoquées précédemment et de mener à bien notre étude, nous disposerons d'un échantillon restreint de deux élèves sourds inclus dans une classe de CE1. L'un est un garçon de 9 ans atteint de surdité profonde. Il est appareillé d'un implant cochléaire et d'un contour d'oreille. Nous le nommerons « Elève A » pour cette étude. Il convient de préciser que cet élève a des difficultés dans la compréhension des consignes. L'autre est une fille de 9 ans atteinte de surdité moyenne. Elle est appareillée de deux contours

d'oreille. Nous la nommerons « Elève B ». Les deux élèves participants à l'expérimentation ont été sélectionnés car ils sont à l'origine de ce mémoire. En effet, ce sont avec eux que la chercheuse et enseignante, a rencontré des problèmes de communication influant négativement sur leur bien-être.

L'expérimentation ne comptera que deux sujets car pour que les élèves sourds puissent confier au chercheur leur degré de bien-être, il est préférable qu'ils se sentent en confiance avec l'enquêteur. En tant que chercheuse et enseignante de ces deux élèves depuis le début de l'année scolaire, la relation de confiance établit avec ces élèves permettra de ne pas les effrayer lorsqu'ils devront répondre aux questionnaires et lors de l'entretien. Ces derniers ne doivent pas se sentir gênés ou effrayés pour répondre le plus sincèrement possible.

De même, l'étude ne comptera que deux élèves car l'école primaire dans laquelle j'enseigne est la seule du Loiret à disposer d'une structure ULIS spécialisée dans la surdité. Il s'agit de l'école primaire Albert Thierry de Montargis. Malgré qu'il existe d'autres structures spécialisées en France, ma présence en tant que chercheuse est primordiale car les réponses données lors des questionnaires et de l'entretien ne suffisent pas pour tirer des conclusions dans cette étude. Mes observations lors des différentes phases de recherche sont tout aussi importantes d'autant qu'elles rentrent parfois en contradiction avec les réponses données par les élèves dans les questionnaires.

2. Méthodologie :

2.1. Questionnaires :

Afin de mesurer au mieux l'évolution du bien-être des élèves sourds en fonction des différents supports de communication utilisés, nous nous appuierons sur les trois dimensions qui portaient jusqu'ici atteintes au bien-être de ces élèves : l'autonomie de compréhension, la possibilité de communiquer sa compréhension à l'enseignante, et l'estime de soi.

Pour mesurer ces différentes dimensions, nous avons fait le choix de trois questionnaires écrits proposés aux élèves sourds à la fin de chacune des trois phases de recherche : une première phase où la communication entre l'élève et l'enseignante se fera sans autre support que la langue orale, une seconde phase avec l'écrit comme support de communication, une troisième phase avec l'image comme support de communication.

Tous les questionnaires sont construits sur le même modèle (cf. Annexe 1). Ils comprennent une première question générale s'intéressant au bien-être de l'élève. Les questions suivantes

sont construites autour des trois dimensions du bien-être que nous évaluons chez les élèves : l'autonomie, la possibilité de communiquer sa compréhension à l'enseignante, l'estime de soi. Les questionnaires comportent tous 8 questions. Les questions impaires s'intéressent chacune à une des dimensions du bien-être. La réponse se fait sous la forme d'un auto-positionnement sur une échelle de bien-être allant de 1 à 10, soit de « pas bien » à « très bien ». Pour aider les élèves dans le choix d'un nombre entre 1 et 10, chaque nombre correspond à une couleur : le rouge pour 1, le jaune pour 5 et le vert foncé pour 10. Les autres nombres sont représentés par un dégradé du rouge, du jaune ou du vert. Les questions paires des questionnaires sont toutes les mêmes : « pourquoi ? ». L'élève doit ainsi expliquer son auto-positionnement par rapport à la question posée.

2.2. Entretien (cf. Annexes 11 et 12):

A la suite des trois phases de recherche, nous proposerons un questionnaire oral, sous la forme d'un entretien semi-directif (cf. Annexe 2) afin que les élèves désignent le support de communication qui leur a permis d'atteindre le plus haut niveau de bien-être.

Lors des questionnaires et des entretiens, et pour maximiser la compréhension des questions et des réponses, l'enseignante spécialisée des ULIS sourds sera présente pour traduire les questions en Langue des Signes. Les questions seront posées une première fois à l'oral par l'enquêteur, puis traduite en Langue des Signes par l'enseignante spécialisée.

3. Contexte :

Le recueil de données ainsi que les différentes phases de l'expérimentation auront lieu deux jeudi successifs à la fin de la quatrième période scolaire. Le tout se déroulera pendant les séances d'Education Physique et Sportive du jeudi en début d'après-midi puisqu'il s'agit du seul enseignement durant lequel l'interprète n'est pas présente pour traduire en Langue des Signes. L'expérimentation débute au milieu d'une séquence de danse et plus précisément lors des séances 6 et 7.

La première phase a lieu lors de la séance 6 (cf. Annexe 3), dont les objectifs sont les suivants : adapter ses déplacements en fonction des différentes zones (lourd, léger, rapide, lent), et se déplacer en conservant un contact physique avec son partenaire de danse.

La deuxième phase a lieu lors de la première partie de la séance 7 (cf. Annexe 4), dont les objectifs sont les suivants : donner à voir ses mouvements et les partager, et se déplacer en tenant compte du chef.

La troisième phase a lieu lors de la dernière partie de la séance 7 (cf. Annexe 4), dont l'objectif est le suivant : adapter ses déplacements en fonction des différentes zones (lent, rapide, petit, grand).

Enfin l'entretien se déroule juste après la dernière phase afin que les différentes phases soient suffisamment rapprochées pour que les élèves puissent établir une comparaison entre chacune d'entre elles.

4. Les différentes phases de recherche :

Afin de mesurer le degré de bien-être des élèves sourds, l'étude sera composée de trois phases :

- La première phase est un recueil de données initiales. Elle a lieu l'avant-dernier jeudi de la période 4 et consiste à ne proposer aucun support de communication aux élèves hormis le langage oral. Juste après cette phase, les élèves répondent à un questionnaire (cf. Annexe 1) permettant d'évaluer les dimensions mesurées (l'autonomie de compréhension, la possibilité de communiquer sa compréhension à l'enseignante, l'estime de soi).

- La deuxième phase a lieu le jeudi suivant. Elle consiste à proposer aux élèves sourds l'écrit comme support de communication par l'intermédiaire de plusieurs outils : la consigne est tapée sur ordinateur en police Calibri de taille 20 et imprimée sur papier (cf. Annexe 5). Les mots importants sont en gras, ainsi qu'en rouge et soulignés pour attirer l'attention des élèves dessus. La consigne est volontairement brève, car le décodage est souvent long pour des élèves de cet âge. D'autre part, les élèves auront à leur disposition trois drapeaux (cf. Annexe 6) : un drapeau « j'ai tout compris » rédigé en vert, un drapeau « je n'ai pas tout compris » rédigé en orange, et un drapeau « je n'ai rien compris » rédigé en rouge. Les élèves utilisent ces drapeaux pour communiquer à l'enseignante leur degré de compréhension des consignes.

Juste après cette phase, les élèves répondent à un questionnaire (cf. Annexe 7). Ce questionnaire de la même forme que le précédent reprend les trois mêmes dimensions mesurées lors de la phase « sans support » mais s'intéresse cette fois-ci au support écrit.

- La troisième phase a lieu le même jour que la deuxième. L'objectif de cette dernière partie de séance est d'adapter ses déplacements en fonction des différentes zones de danse : lent, rapide, petit, grand. La scène de danse est découpée en quatre zones grâce à des plots.

Cette phase consiste donc à proposer aux élèves sourds l'image comme support de communication par l'intermédiaire de plusieurs outils : la consigne étant de se déplacer d'une certaine manière dans chacune des quatre zones de danse, l'enseignante explique la consigne en montrant à chaque fois l'image correspondant à la zone (cf. Annexe 8). La zone « lent » est représentée par une image d'escargot, la zone « rapide » est représentée par un personnage qui court, la zone « petit » est représentée par un personnage petit, la zone « grand » par un personnage grand. Chacune des images est présentée aux élèves en même temps que la consigne orale, puis est accrochée juste au-dessus de la zone correspondante afin de constituer un rappel visuel. D'autre part, les élèves auront à disposition trois drapeaux (cf. Annexe 9) : un drapeau avec un visage qui sourit signifiant « j'ai tout compris », un drapeau avec un visage inexpressif signifiant « je n'ai pas tout compris », et un drapeau avec un visage malheureux signifiant « je n'ai rien compris ». Les élèves utilisent ces drapeaux pour communiquer à l'enseignante leur degré de compréhension des consignes.

Juste après cette phase les élèves répondent à un questionnaire (cf. Annexe 10) reprenant toujours les trois dimensions de bien-être mesurées dans la recherche en s'intéressant cette fois-ci au support image.

- Enfin, l'expérimentation se conclut par un entretien semi-directif (cf. Annexe 2). Lors de l'entretien, des questions, en lien avec les trois dimensions que nous évaluons par rapport au bien-être, sont posées aux élèves. L'objectif est de comprendre quel support de communication leur a permis d'atteindre le plus haut niveau de bien-être.

III. Résultats :

1. Les questionnaires :

Tout d'abord, nous décrirons les résultats obtenus à chacune des questions des questionnaires en fonction des différentes phases de l'étude. Nous rappelons que chaque question est liée à l'une des dimensions du bien-être que nous évaluons, c'est-à-dire : l'autonomie de compréhension, la possibilité de communiquer sa compréhension à l'enseignante, l'estime de soi. En raison d'un faible échantillon d'élèves interrogés les données recueillies ne permettent pas de réaliser une analyse statistique. Nous serons donc davantage dans une approche exploratoire voire clinique. De ce fait, l'auto-positionnement des élèves sourds pour chacune des questions ayant été donné sous la forme d'un nombre sur une échelle

1 à 10, nous rapporterons à chaque fois ces nombres ainsi que l'explication des élèves par rapport à cet auto positionnement. L'élève A désigne l'élève sourd profond, l'élève B désigne l'élève sourde moyenne. Puis nous décrirons les résultats de l'entretien.

Tableau 1 : « Sur une échelle de 1 à 10, comment t'es-tu senti pendant le cours de danse d'aujourd'hui ? »

	Phase 1 : Sans support	**Phase 2 :** Avec support écrit	**Phase 3 :** Avec support image
Elève A	0	10	10
« Pourquoi ? »	« J'étais fatigué »	« Parce que j'ai été le chef »	« J'ai couru, j'ai fait doucement, j'étais grand et après tout petit »
Elève B	10	10	10
« Pourquoi ? »	« J'aimais beaucoup danser »	« J'aime beaucoup danser »	« Je me sentais bien avec toute la classe de CE1 »

Si lorsqu'aucun support de communication n'est utilisé l'élève A évalue à 0 son degré de bien-être, il l'évalue à 10 lorsque l'écrit ou l'image sont utilisés comme support de communication. Lors de la phase sans support, l'élève A choisi le 0 comme degré de bien-être. Il explique ce 0 par rapport au mal-être physique, à la fatigue. En effet, il convient de préciser que les élèves sourds viennent tous les matins en taxi de Gien jusqu'à l'école située à Montargis. Ce long trajet répété également le soir justifie la fatigue de l'enfant. L'élève B montre quant à lui un degré de bien-être constant lors des trois phases. Il se situe à 10.

Lors des trois phases, quand la chercheuse demande aux élèves pourquoi ils se situent à ce degré de bien-être, les élèves ne font jamais référence aux différents supports de communication utilisés. Pour l'élève B, le plaisir de danser était majoritairement source de bien-être, et ce qu'importe la compréhension des consignes. Les résultats auraient ainsi pu être considérablement différents si l'expérimentation avait eu lieu lors d'un tout autre domaine d'enseignement.

Si l'élève B évalue à 10 son degré de bien-être lors des trois phases, il n'y a qu'à la dernière phase qu'il apporte une justification différente que le plaisir de danser. Il déclare s'être senti « bien avec toute la classe de CE1 ». Nous pouvons supposer que ce sentiment de bien-

être avec ses camarades a été permis grâce à une meilleure compréhension des consignes avec le support image. De même, lors de la phase 2 avec support écrit, l'élève A explique son bien-être par ses interactions avec les autres élèves (« j'ai été le chef »).

Cependant, les interactions avec les autres élèves ont également eu lieu lors de la phase 1 où aucun support de communication n'était utilisé. En effet lors de cette phase, l'objectif était de se déplacer en conservant un contact physique avec son partenaire de danse. Cependant, nous avons pu observer que l'élève A, n'ayant pas compris la consigne, cherchait à danser seul tandis que son partenaire de danse (entendant) tentait de conserver avec lui un contact physique en s'accrochant à son pull. Cette situation a vite été source de mécontentement pour l'élève A et a vite été rapportée à l'enseignante. De ce fait, l'incompréhension des consignes causée par une absence de support de communication, entraîne une interaction laborieuse avec tous les membres de la classe. Ainsi, sans en avoir conscience, les élèves se sont sentis mieux avec leurs pairs dès l'instant où ils comprenaient les consignes et donc les interactions qu'ils devaient avoir avec leurs camarades.

Tableau 2 : « Sur une échelle de 1 à 10, comment as-tu compris les consignes données par l'enseignante ? »

	Phase 1 : Sans support	**Phase 2 :** Avec support écrit	**Phase 3 :** Avec support image
Elève A	0	8	7
« Pourquoi ? »	« Il fallait danser »	« Luna était le chef. Moi aussi j'ai été le chef »	L'élève réexplique avec justesse en Langue des Signes la signification de chaque image
Elève B	10	9	10
« Pourquoi ? »	« J'ai compris qu'il fallait être glacé »	« Pas 10 parce que j'avais compris mais pas trop »	« Les images permettent de reconnaître comment on faisait ». L'élève mime les mouvements (rapide, lent, petit, grand)

Lorsqu'aucun support de communication n'est utilisé, l'élève A évalue à 0 son degré de compréhension des consignes en expliquant que la consigne était de « danser ». Cependant

lorsque le support écrit est utilisé, le degré de compréhension augmente à 8, puis l'utilisation du support image permet d'atteindre le nombre 7. L'élève B semble montrer quant à lui un degré de compréhension constant lors des trois phases en se situant à 10 pour la phase sans support, puis à 9 pour la phase 2 et enfin 10 pour la phase 3. Cependant, s'il évalue à 10 son degré de compréhension des consignes lors de la phase 1, il se justifie en disant « j'ai compris qu'il fallait être glacé ». Or les quatre zones de danse étaient les suivantes : lourd, léger, rapide, lent. Aucune de ces zones n'était « glacé ». La consigne n'a donc pas été comprise. Quant à lui, lors de la phase 1, l'élève A a conscience de ne pas avoir compris les consignes autre que le fait de danser, tandis que l'élève B pense les avoir comprises. D'autre part, nos observations nous ont permis de constater que lors de la phase 1, les élèves dansaient seulement librement, sans respecter les consignes énoncées par l'enseignante. Cette incompréhension des consignes entraine notamment durant cette phase un malentendu avec un autre élève qui entache le bien-être comme nous l'avons cité précédemment.

Les consignes ne sont donc pas comprises par les élèves lorsque l'enseignante n'utilise aucun autre support de communication que le langage oral.

La phase 2, avec support écrit, a permis une compréhension partielle des consignes pour les deux élèves : l'élève A a retenu un seul élément de la consigne (reproduire les mouvements du « chef »), tout comme l'élève B qui admet avoir « compris mais pas trop ». Les élèves ayant conscience de ne pas avoir tout compris, évaluent respectivement à 8 et à 9 leur degré de compréhension. D'autre part, pour ce qui concerne nos observations durant la phase avec support écrit, nous pouvons dire que la lecture de la consigne a été assez longue malgré que la consigne fût courte et composée de mots-clés. Cependant, les deux élèves ont respecté les consignes durant cette phase. Le fait de comprendre quelles interactions ils devaient avoir avec les autres élèves semble avoir été source de bien-être. En effet, lors de cette phase aucun malentendu avec les élèves entendants n'a été visible ou rapporté.

Lors de la phase 3, avec support image, l'élève A évalue à 7 son degré de compréhension des consignes et l'élève B à 10. Cependant les deux élèves nous rapportent après coup les consignes avec justesse. Ainsi le 7 de l'élève A peut aisément être interprété comme un 10. Les deux élèves ont donc parfaitement compris les consignes avec le support image. En effet, selon nos observations chacun d'eux a respecté les consignes et a été capable de nous les rapporter après coup avec justesse.

Tableau 3 : « Sur une échelle de 1 à 10, comment as-tu pu faire comprendre à l'enseignante que tu avais compris ou non les consignes ? »

	Phase 1 : Sans support	**Phase 2 :** Avec support écrit	**Phase 3 :** Avec support image
Elève A	10	8	10
« Pourquoi ? »	« Je n'ai pas dit à Mme Jallet de me réexpliquer les consignes »	« Il y avait trois drapeaux. J'ai montré le drapeau « j'ai compris » »	« J'ai montré le bonhomme qui sourit »
Elève B	4	10	10
« Pourquoi ? »	« Parce que j'avais mal à la tête, j'avais peur de le dire »	« J'ai parlé à Mme Jallet. J'ai tout compris. Je lui ai montré le drapeau « j'ai compris » »	« J'ai montré le drapeau avec le sourire »

Sans support, l'élève A évalue à 10 sa possibilité de communiquer sa compréhension à l'enseignante. Cependant nous observons une contradiction lorsque nous lui demandons pourquoi ce 10 : il répond qu'il n'a pas demandé à l'enseignante de « réexpliquer les consignes » qu'il n'avait pas comprises. Ainsi, si l'élève A évalue à 10 sa possibilité de communiquer sa compréhension à l'enseignante, l'explication qu'il fournit en complément nous montre qu'il n'ose en réalité pas mettre un nombre plus bas pour faire plaisir à l'enquêtrice. Ce 10 équivaut donc en réalité à un nombre entre 1 et 4. Sans support, l'élève B évalue à 4 sa possibilité de communiquer sa compréhension à l'enseignante. Il évoque une « peur » de communiquer avec l'enseignante. Il convient de préciser que lorsque les élèves ont dû répondre à cette question, ils n'étaient pas à l'aise et y ont passé plus de temps que sur les autres questions.

Le support écrit utilisé sous la forme d'une consigne écrite et de trois drapeaux a permis de faire augmenter la possibilité de communiquer sa compréhension à l'enseignante à 8 pour l'élève A, et à 10 pour l'élève B. Les drapeaux apparaissent chez les deux élèves comme une explication de ce score. Cela témoigne d'une forte évolution positive par rapport à la phase sans support. De plus, les deux élèves ont répondu joyeusement à cette question lors de cette phase tandis qu'à la phase précédente aucun des deux n'étaient à l'aise. D'autre part, ils se sont faits bien moins hésitants pour répondre à la question.

Enfin, le support image utilisé sous la forme de consignes images et de trois drapeaux a permis de faire augmenter la possibilité de communiquer sa compréhension à l'enseignante à 10 pour les deux élèves. Le drapeau avec le « bonhomme qui sourit » est pour les deux élèves une explication de ce score. Ils étaient amusés à l'idée d'utiliser les drapeaux avec des images. De même, ils ont répondu joyeusement à cette question lors du questionnaire.

Tableau 4 : « Par rapport à tes camarades, comment tu as eu l'impression de comprendre les consignes ? »

	Phase 1 : Sans support	**Phase 2 :** Avec support écrit	**Phase 3 :** Avec support image
Elève A	6	9	9
« Pourquoi ? »	« C'est différent, moi c'était mieux »	« J'ai mieux compris parce que j'étais le chef »	« J'ai fait doucement, vite, grand et petit »
Elève B	3	10	10
« Pourquoi ? »	« Parce que les autres ont mieux compris que moi »	« J'avais mieux compris que les autres »	« Les images ça m'a aidé à réfléchir. Ça nous aide à nous souvenir comment faire. Avec les images c'est mieux »

Lors de la phase sans support, l'élève A déclare avoir « mieux » compris que ses camarades en choisissant cependant un score de 6 sur 10. L'élève choisit un score au-dessus de la moyenne car il a « mieux dansé » que les autres. Nos observations démontrent qu'il a en effet bien dansé, et ce car il ne répondait pas aux contraintes de danse fixées par l'enseignante. Il n'a donc pas conscience de ne pas avoir compris les consignes. Contrairement à lui, l'élève B s'est aperçu de son incompréhension et choisit ainsi un degré de compréhension par rapport à ses camarades égal à 3. Il précise que « les autres ont mieux compris que » lui. Les deux élèves ont donc conscience d'avoir compris différemment de leurs camarades.

Pour la phase avec support écrit, par rapport à ses camarades, l'élève A évalue à 9 son degré de compréhension des consignes, et l'élève B à 10. Les deux élèves disent avoir mieux compris les consignes que leurs camarades. Nos observations lors de la séance démontrent que les élèves

sourds ont compris les consignes aussi bien les élèves entendants. Les élèves ont donc conscience d'avoir fait comme les autres, d'avoir suivi les consignes. Le support écrit a permis d'augmenter l'estime de soi des élèves sourds puisqu'ils jugent tout deux avoir « mieux compris que les autres » les consignes.

Pour la phase avec support image, par rapport à ses camarades, l'élève A évalue à 9 son degré de compréhension des consignes, et l'élève B à 10. Pour justifier son choix, l'élève A réexplique avec justesse les consignes, et l'élève B énonce les avantages liés aux images, c'est-à-dire qu'elles aident à se « souvenir comment faire ». Nos observations ainsi que les justifications apportées par les élèves démontrent que les consignes étaient parfaitement comprises. Les élèves ont donc conscience d'avoir fait comme les autres, d'avoir suivi les consignes.

2. <u>Les entretiens :</u>

Les deux élèves déclarent s'être sentis mieux lors du cours de danse durant lequel se déroulaient les phases avec support écrit et avec support image. Aucun des deux élèves ne parvient cependant à expliquer pourquoi.

Les deux élèves déclarent s'être sentis mieux lorsque l'enseignante utilisait les images comme support de communication. Si l'élève A ne parvient pas à expliquer son choix, l'élève B déclare qu'il « aimai[t] bien » et que cela le « faisai[t] rire ».

Les deux élèves déclarent avoir mieux compris les consignes lorsque l'enseignante utilisait les images. Si l'élève A ne parvient pas à expliquer son choix, l'élève B précise que cela l'a « aidé ».

Les deux élèves certifient avoir pu mieux communiquer leur compréhension à l'enseignante grâce aux drapeaux avec des images. Aucun des deux élèves ne parvient à expliquer leur choix.

L'élève B déclare avoir compris comme les autres élèves lorsque l'enseignante utilisait les consignes sous forme d'images. Il explique son choix par le fait qu'il avait du « mal à comprendre » les consignes écrites. L'élève A ne comprend pas la question qui lui est posée.

IV. Discussion

L'échantillon d'élèves participants à cette étude étant particulièrement restreint, l'analyse des données ne permet pas de réaliser une analyse statistique. Néanmoins, l'analyse des résultats permet de vérifier nos hypothèses.

1. Les questionnaires :

1.1. Le bien-être :

Malgré que le plaisir de danser explique en grande partie le degré élevé de bien-être des deux élèves, nous avons pu constater grâce à leurs explications et à nos observations que : l'incompréhension des consignes causée par une absence de support de communication, entraîne une interaction laborieuse avec tous les membres de la classe. Ainsi, sans en avoir conscience, les élèves se sentent mieux avec leurs pairs lorsqu'ils comprennent les consignes et donc les interactions qu'ils doivent avoir avec leurs camarades. En effet, selon Geffroy et al. (2009) :

« Certains élèves sourds manifestent […] une sérénité caractérisée par un état de détente, de bien-être, et une attitude de confiance face à l'enseignant qu'il perçoit fiable et susceptible de lui fournir toutes les informations et supports pédagogiques dont il a besoin pour répondre à ses attentes. » (p.51).

Nous pouvons donc supposer que le bien-être des élèves sourds lors des phases avec support écrit et avec support image peut ainsi être une réaction positive des élèves face à l'implication de leur enseignante pour favoriser leur compréhension.

Ainsi, le support écrit et le support image permettent de favoriser le bien-être des élèves sourds. Cependant, ces résultats seuls ne suffisent pas à valider nos hypothèses de départ.

1.2. L'autonomie de compréhension des consignes :

L'absence de support de communication autre que le langage oral ne permet pas l'autonomie de compréhension des consignes chez les sourds. Cela complexifie leurs relations avec les pairs et tend à diminuer leur bien-être. Le support écrit et le support image ont quant à eux permis selon Geffroy et al. (2009) de « satisfaire [le] besoin d'autonomie » (p.49) de l'élève sourd puisque « l'accessibilité à l'information est une condition à l'autonomie de l'enfant » (p.50). De ce fait, le support écrit a augmenté partiellement le degré de compréhension des

consignes et a accru le bien-être des sourds. Enfin, le support image a permis d'atteindre un excellent niveau de compréhension chez les sourds tout en augmentant le bien-être.

Selon Geffroy et al. (2009), « la relation de confiance qu'établit l'enseignant avec l'élève sourd ou malentendant repose sur sa fiabilité à lui fournir à chaque fois que cela est nécessaire l'information indispensable pour pouvoir suivre le groupe classe » (p.52). En fournissant à l'élève sourd des supports adaptés pour faciliter la compréhension, l'enseignant assure donc le bien-être de l'élève pendant le cours. L'élève « sait qu'il peut compter sur l'enseignant [… qui] lui donnera toutes les informations dont il a besoin » (p.52). Le bien-être repose donc à la fois sur l'autonomie de l'élève permise par le support écrit et le support image, mais aussi sur la confiance envers l'enseignant qui rend possible cette autonomie.

1.3. La possibilité de communiquer sa compréhension à l'enseignante :

Lorsque l'enseignante n'utilise aucun autre support de communication que la voix, les élèves sourds sont réticents à communiquer avec elle. De ce fait, lorsqu'ils ne comprennent pas une consigne, ils tendent à rester silencieux et à ne pas informer leur professeur de leur incompréhension. Ils n'osent pas demander de « réexpliquer les consignes ». Ils ressentent une « peur » dont ils ne savent pas expliquer l'origine. Nous pouvons faire l'hypothèse que ces élèves n'osent pas s'adresser à l'oral à l'enseignante de peur de ne pas se faire comprendre.

Le système de drapeau pour communiquer sa compréhension, bien qu'il puisse sembler stigmatisant n'a pas du tout été ressenti comme tel par les élèves. Au contraire, grâce à sa forme ludique, il a permis d'augmenter la communication avec l'enseignante. Il a donc à la fois permis à l'enseignant, selon Geffroy et al. (2009) d'être « attentif à ce que le message ait été bien compris » (p.21) tout en libérant l'élève de sa peur de s'exprimer.

De ce fait, lorsqu'aucun autre support de communication que la voix n'est utilisé, les élèves sont réticents à communiquer avec leur enseignante. Au contraire, l'utilisation de l'écrit et de l'image permettent d'augmenter considérablement la communication avec elle et ainsi le bien-être des élèves. Enfin, le support image obtenant un meilleur score que le support écrit, nous pouvons conclure que l'image est privilégiée par les élèves sourds. Nous pouvons supposer que, dans le cas présent, les élèves ont préféré utiliser les drapeaux avec les images que les drapeaux avec des phrases écrites car le choix est plus facilement fait lorsqu'il n'y a pas besoin de relire toutes les phrases pour faire son choix de drapeau.

1.4. L'estime de soi :

Lors de la phase sans support les élèves n'ont pas une bonne estime de soi, et notamment de leur capacité de compréhension. Ils ont conscience d'avoir compris différemment de leurs camarades. Cependant, grâce à l'écrit et à l'image, les deux élèves ont conscience d'avoir compris aussi bien les consignes que leurs camarades et donc d'avoir dansé comme eux. Ils n'ont pas la sensation d'avoir compris autrement que leurs camarades et ont donc le sentiment d'avoir été conformes aux attentes de l'enseignante. De ce fait, le support écrit et le support image permettent d'augmenter l'estime de soi des élèves sourds.

Selon Geffroy et al. (2009), si « l'élève sourd peut avoir une représentation de l'élève entendant comme d'un élève supérieur à lui, ayant toutes les informations et comprenant très vite », il peut de ce fait « développe[r] un sentiment d'infériorité et d'insécurité, ayant peur de ne pas avoir à sa disposition toutes les informations indispensables à la réalisation de la tâche qui lui est demandée » (p.51). Le support écrit et le support image ont donc permis d'améliorer l'estime de soi des élèves sourds, de leur montrer qu'ils sont tout autant capables de comprendre les consignes que les élèves entendants.

2. Les entretiens :

Les réponses données lors des entretiens nous permettent donc de conclure que les élèves se sentent mieux lorsque le support image est utilisé.

3. Validation des hypothèses :

Les réponses recueillies lors des questionnaires, les réponses lors des entretiens ainsi que nos observations nous permettent de valider nos quatre hypothèses opérationnelles :

- L'utilisation de l'écrit permet d'améliorer partiellement l'autonomie de compréhension des élèves sourds, et ainsi d'augmenter leur bien-être. L'utilisation de l'image permet quant à elle une autonomie totale de compréhension des élèves sourds. Cela augmente considérablement leur bien-être. Les élèves se sentent en effet mieux lorsqu'ils comprennent par eux-mêmes les consignes.

- D'autre part, l'utilisation de l'écrit permet aux élèves de communiquer plus facilement leur degré de compréhension des consignes à l'enseignante. De même, l'image permet aux élèves sourds de communiquer plus facilement leur degré de compréhension des consignes à

l'enseignante. En effet, la peur des élèves de communiquer avec l'enseignante a disparu grâce à ces deux supports.

- Ensuite, l'utilisation de l'écrit permet d'améliorer l'estime de soi des élèves puisqu'ils ont ainsi conscience d'avoir compris les consignes comme les autres. De même, l'utilisation de l'image comme support de communication permet d'améliorer l'estime de soi des élèves sourds. Puisqu'ils comprennent les consignes comme les autres, ils ne se sentent pas en décalage par rapport à eux.

- Enfin, l'image est le support de communication privilégié par les élèves sourds. Le décodage de la langue écrite étant particulièrement éprouvant pour des élèves de CE1 et d'autant plus pour des élèves atteints de surdité, l'utilisation de l'image est particulièrement adaptée.

Nous pouvons de ce fait valider nos deux hypothèses générales :

- L'écrit comme support de communication permet d'augmenter l'autonomie de compréhension des élèves sourds, de communiquer plus facilement leur degré de compréhension des consignes à l'enseignante, et d'avoir une meilleure estime de soi. Cette influence positive sur ces trois dimensions du bien-être nous conduit à valider l'hypothèse générale suivante : l'usage de l'écrit comme support de communication permet d'améliorer le bien-être des élèves sourds en cassant la frontière de la langue orale et en s'appuyant sur l'écriture. En effet, selon Niederberger (2007) le « langage écrit apparaît […] crucial[…] pour ces enfants [sourds], puisque, pour bon nombre d'entre eux, c'est par ce médium qu'ils pourront communiquer le mieux avec la communauté entendante et accéder aux connaissances » (p.255). Grâce à sa « modalité visuelle », l'écrit permet ainsi de « compenser les limitations de la déficience auditive » (p.255). Cependant « la lecture […] comporte […] pour eux des difficultés considérables » (p.255), c'est pourquoi lire des consignes écrites peut rapidement être éprouvant et difficile pour des élèves de CE1.

- De même, l'image comme support de communication permet d'augmenter l'autonomie de compréhension des élèves sourds, de communiquer plus facilement leur degré de compréhension des consignes à l'enseignante, et d'avoir une meilleure estime de soi. Cette influence positive sur ces trois dimensions du bien-être nous conduit à valider l'hypothèse générale suivante : l'utilisation de l'image permet d'améliorer le bien-être des élèves sourds puisqu'elle s'appuie sur la perception visuelle particulièrement pertinente chez ces élèves. Ainsi

selon Alias et al. (2019) les « images [doivent être] utilisées comme méthode alternative dans l'enseignement et l'apprentissage des étudiants sourds » (p.47) pour permettre le bien-être des élèves. Alias et al. (2019) citent ainsi les recherches de Marschark et Hauser (2011) : « les images visuelles ont une valeur importante pour l'amélioration des activités d'apprentissage » (p.49) chez les élèves sourds.

4. Les limites de l'étude :

Bien que cette étude permette de valider nos hypothèses générales et nos hypothèses opérationnelles, elle comporte cependant un certain nombre de limites. Tout d'abord, l'échantillon d'élèves interrogés étant très restreint, cela ne nous permet pas de généraliser nos résultats à tous les élèves sourds. Ensuite, les deux élèves interrogés pour cette étude sont des enfants qui vivent globalement bien leur surdité, qui l'acceptent. Ainsi, si les élèves interrogés avaient été des élèves vivant mal leur surdité au quotidien, les résultats auraient pu être différents. D'autre part, le plaisir de danser à en partie influencé les réponses des élèves quant à leur degré de bien-être. De ce fait, si l'étude avait été réalisée lors d'un autre domaine d'enseignement, les réponses auraient pu être différentes. Enfin, la compréhension de chacune des questions du questionnaire et de l'entretien ayant été très délicate pour l'élève atteint de surdité profonde, nous pouvons dire que le questionnaire et l'entretien ne sont peut-être pas toujours pertinents à utiliser pour recueillir les résultats avec un élève sourd profond.

Ainsi pour améliorer cette étude, il conviendrait d'avoir à disposition un échantillon plus vaste d'élèves sourds interrogés. De même, il serait judicieux d'interroger des élèves vivant mal leur surdité. L'étude pourrait avoir lieu lors d'un autre enseignement que l'Education Physique et Sportive. D'autre part, il pourrait être intéressant d'interroger des élèves ayant des degrés de surdité totalement différents. Enfin, interroger des élèves avec ou sans appareillage serait également pertinent.

5. Liens avec d'autres études :

Dans son mémoire de recherche datant de 2015, Cloé Boissin a démontré que pour compenser le handicap auditif de leurs élèves, « une grande majorité des enseignants quelque soit le profil considère que la différenciation pédagogique doit porter sur le mode de communication » (p.41), tout comme nous l'avons fait dans le cadre de notre étude. Notre expérimentation s'inscrit donc dans la continuité de celle de Cloé Boissin en proposant un autre point de vue que le sien et surtout en donnant la parole aux premiers concernés, les élèves

sourds. Si elle démontre que la majorité des enseignants différencient leur pédagogie pour adapter les apprentissages aux élèves sourds, notre mémoire démontre que cette différenciation favorise leur bien-être et leur permet ainsi d'apprendre mieux. Cloé Boissin a également démontré que « les supports visuels sont surtout utilisés par des enseignants ayant suivi une formation spécifique et ayant déjà eu des enfants sourds dans la classe » (p.41). Notre étude met ainsi en évidence une des raisons de ce choix : les supports visuels permettent de favoriser le bien-être des élèves sourds.

Dans leur « étude du bien-être à l'école maternelle avec la méthode des photographies commentées » (p.105), Diane Bedoin et Régine Scelles (2015) ont démontré que « les enfants de classe maternelle […] sont tout à fait en mesure de donner un avis sur les situations d'accueil d'enfant handicapé » (p.108). Ainsi, puisque Cloé Boissin a donné la parole aux enseignants d'élèves sourds, et que nous nous sommes attachés à donner la parole aux élèves sourds, il aurait été également pertinent de donner la parole aux élèves entendants de la classe de CE1 afin qu'ils évoquent leurs idées pour améliorer le bien-être des sourds. Cela pourrait participer à l'inclusion des élèves sourds dans la classe de CE1.

D. CONCLUSION :

Cette étude a permis de répondre aux deux questions suivantes : ***Quel est l'impact du support écrit dans le bien-être des élèves sourds ? Et, quel est l'impact du support image dans le bien-être des élèves sourds ?***

L'écrit et l'image se sont révélés être deux supports de communication efficaces pour favoriser le bien-être des élèves sourds. En cassant la frontière du langage oral et en proposant une dimension visuelle adaptée aux sourds, ces supports permettent une meilleure communication entre l'enseignant et l'élève. De même, en permettant une meilleure autonomie de compréhension, une meilleure possibilité de communiquer avec l'enseignant et en favorisant l'estime de soi des élèves, ces supports ont amélioré le bien-être des élèves sourds. Une bonne communication est donc une condition nécessaire au bien-être des élèves sourds, sans quoi leur implication dans les situations d'enseignement est compromise.

Cependant, si au début de cette étude nous pensions seulement au bien-être des élèves sourds, il s'avère qu'en favorisant leur bien-être, celui de l'enseignante s'est également amélioré. En effet, ne plus se sentir démunie face au handicap, et réussir à trouver des solutions pour le compenser s'est avéré gratifiant. Le sourire des élèves sourds qui disparaissait

auparavant pendant les inclusions est de nouveau présent depuis l'utilisation de l'image et de l'écrit comme supports de communication. L'image et l'écrit sont donc deux supports de communication qui favorisent à la fois le bien-être des élèves sourds et à la fois le bien-être de leur enseignante.

De même, si ces supports de communication se sont révélés particulièrement pertinents pour les élèves sourds, il convient de préciser qu'ils ont également été profitables aux élèves entendants. En effet, selon Geffroy et al. en 2009 « la différenciation pédagogique imposée par l'élève sourd bénéficie à l'ensemble des élèves sur lesquels les enseignants portent désormais un autre regard » (p.67), puisque certains élèves entendants ont également besoin de ces aides visuelles pour comprendre les consignes. Grâce à ce mémoire, j'ai donc pu réaliser que les élèves sourds ne sont pas les seuls à avoir besoin de différenciation. Si pour d'autres élèves les difficultés sont moins visibles, elles n'en restent pas moins présentes. Cela m'a donc appris à faire attention aux besoins de chacun de mes élèves et à chercher un moyen d'y répondre au mieux.

D'autre part, la classe disposant d'un élève allophone, il m'est rapidement apparu au fur et à mesure de l'expérimentation qu'il ressent autant de difficultés de communication que les élèves sourds puisque qu'il n'arrive ni à se faire comprendre, ni à comprendre les paroles de l'enseignante. Par conséquent, l'étude que nous avons réalisée avec les élèves sourds pourrait être réalisée avec des élèves allophones. Si le support écrit ne peut leur être proposé à cause de la barrière de la langue, le support image pourrait être intéressant à utiliser car il constitue un langage universel compris par tous. Il serait donc pertinent d'effectuer cette étude avec un échantillon d'élèves allophones pour confirmer l'efficacité du support image.

Cette étude centrée sur les élèves sourds a fait évoluer ma vision de la surdité. Si je pensais que seule la Langue des Signes était efficace pour communiquer avec l'élève sourd, je constate aujourd'hui qu'il existe de nombreuses autres possibilités. L'écrit et l'image n'étant que deux exemples parmi tant d'autres. Ainsi, si nous avons pu prouver l'impact positif des supports écrit et image sur le bien-être des élèves sourds, nous pouvons faire l'hypothèse que d'autres supports tels que les supports numériques pourraient être tout aussi pertinents à utiliser pour favoriser le bien-être. De ce fait, certaines applications sur tablette pourraient permettre aux élèves sourds de réécouter plusieurs fois les consignes ou bien d'avoir une traduction des consignes de l'enseignante en LSF. Il pourrait être alors judicieux d'analyser l'impact du numérique sur le bien-être des élèves sourds.

E. BIBLIOGRAPHIE :

Ouvrages :

AIMARD, Paule et MORGON, Alain. *L'enfant sourd*. 2ème édition corrigée. Presses universitaires de France. 1996. 127 p. 2130390161

ALIAS A., AZAHARI M. H., KAMARUDDIN N., ZAHARI F., RAZAK F. A. « Images as an Indicator for Deaf Students' Teaching and Learning: An Exploratory Study ». In : MOHAMAD NOOR MY, AHMAD BE, ISMAIL MR, HASHIM H, ABDULLAH BAHARUM MA, ÉD. *Proceedings of the Regional Conference on Science, Technology and Social Sciences (RCSTSS 2016)*. [s.l.] : Springer Singapore, 2019. p. 47-53.ISBN : 9789811302039.

BOISSIN Cloé. *Élèves sourds : représentations des enseignants et pédagogie* [En ligne]. 2015. Mémoire de recherche. Espe Centre Val de Loire. 57p. Disponible sur : https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01329411/document (consulté le 16 avril 2019)

CORBIN, C. B. et LINDSEY, R. *Concepts of fitness and wellness* : *with laboratories*. Madison, WI.: Brown and Benchmark Publishers. 1997.

DEBARBIEUX, Eric, ANTON, N., ASTOR, R. A., *et al*. Le «Climat scolaire»: définition, effets et conditions d'amélioration [En ligne]. *Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École*, 2012. 25p. Disponible sur : http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoints/climat-scolaire2012.pdf (consulté le 13 avril 2019)

FAVA, Giovanni Andrea, BLANC, Jean-Victor, CHOPIN, Marie-Victoire, *et al. Well-Being Therapy. La psychothérapie du bien-être: Concepts, traitements et applications cliniques*. Elsevier Health Sciences, 2018. 176p. 2294760506

GEFFROY V., BEDDAÏ M., DUQUESNE F., et al. *Scolariser les élèves sourds ou malentendants* [En ligne]. DGESCO / Scéren – CNDP. 2009. 70p. 978-2-240-02960-7

HIEN A. *Les adaptations pédagogiques mises en place pour l'apprentissage de la lecture chez l'enfant déficient auditif*. 2013. Mémoire de recherche. IUFM Nord Pas de Calais. 53p. Disponible sur : https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00868420/document (consulté le 23 mars 2019)

HOYEZ, Anne-Cécile. *L'espace-Monde du Yoga. Une géographie sociale et culturelle de la mondialisation des paysages thérapeutiques*. [En ligne]. Thèse de doctorat. Université de Rouen. 2005a. 493p.. Disponible sur : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00011237v2/document (consulté le 19 février 2019)

HOYEZ, Anne-Cécile. *Le bien-être. Mondialisation du concept, transplantation des pratiques*. [En ligne]. 2004. Disponible sur : http://eso.cnrs.fr/fr/manifestations/pour-memoire/peut-on-pretendre-a-des-espaces-de-qualite-et-de-bien-etre/le-bien-etre-mondialisation-du-concept-transplantation-des-pratiques.html (consulté le 19 février 2019)

KLEIN, Alexandre. *Les sensations de santé: pour une épistémologie des pratiques corporelles du sujet de santé*. Presses universitaires de Nancy, 2010. 299 p. 2814300008

Le Petit Larousse illustré 2011. Paris : Larousse. 2010. 1811p. 978-2-03-584088-2

MARSCHARK M., HAUSER P. C. *How Deaf Children Learn: What Parents and Teachers Need to Know*. [s.l.] : Oxford University Press, USA, 2011. 167 p.ISBN : 978-0-19-538975-3.

MAUNOURY-LOISEL B., CATTONI-LARROCHE F. *100 IDÉES POUR AIDER UN ENFANT SOURD À COMMUNIQUER EN FRANÇAIS: Du cadre familial au cadre scolaire. Pour une autonomie à l'âge adulte.* [s.l.] : Editions Tom Pousse, 2014. 194 p. 9782353451197

ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTE. Préambule à la Constitution de l'Organisation Mondiale de la Santé, tel qu'adopté par la Conférence internationale sur la Santé. New York, 1946. [En ligne]. Disponible sur : https://www.who.int/governance/eb/who_constitution_fr.pdf (consulté le 25 janvier 2019)

PERRENOUD, Philippe. *L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence.* Université de Genève. 2005. 20p.

RIANT, Aimé. *Hygiène scolaire: influence de l'école sur la santé des enfants*. Hachette. Paris, 1880 (5ème édition). 399p.

RONDAL J.-A.. *L' interaction adulte-enfant et la construction du langage.* Bruxelles : Mardaga. 1995. 198p. (Collection : Psychologie et sciences humaines).

THIRION S.. Définir et mesurer le bien-être et le progrès avec les citoyens. In Conseil de l'Europe, *Le bien-être pour tous: concepts et outils de la cohésion sociale* (pp 35-79). Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe. 2008. 188p. 978-92-871-6505-3.

VIROLE, Benoît. *Psychologie de la surdité.* 2ème édition augmentée. [En ligne]. De Boeck Supérieur, 2006. 526p. 9782804152239

Périodiques :

AWARTANI M., WHITMAN C. V., GORDON J. « Developing Instruments to Capture Young People's Perceptions of How School as a Learning Environment Affects Their Well-Being ». *European Journal of Education*. 2008. Vol. 43, n°1, p. 51-70.

BROUGERE, G. « Le bien-être des enfants à l'école maternelle. Comparaison des pratiques pédagogiques en France et en Allemagne ». [En ligne]. *Informations sociales*, vol. 160, no. 4, 2010, pp. 46-53. Disponible sur : https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-4-page-46.htm (consulté le 15 février 2019)

CAJAL, Manuel. « Pour ne pas conclure... », *Surdités, implants cochléaires et impasses relationnelles. Les enfants inouïs* [En ligne], sous la direction de Cajal Manuel. Toulouse.

France: ERES. 2013, pp. 231-236. Disponible sur : https://www.cairn.info/surdites-implants-cochleaires-et-impasses--9782749239194.htm (consulté le 15 avril 2019)

DANVERS F. « D. Zay. L'Éducation inclusive. Une réponse à l'échec scolaire ? Préface de G. Langouët.. Paris : L'Harmattan. » *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne]. 7 septembre 2012. n°41/3,. Disponible sur : < http://journals.openedition.org/osp/4013 > (consulté le 16 février 2019)

FOUQUET-CHAUPRADE B. « Bien-être et ressenti des discriminations à l'école. une étude empirique en contexte ségrégué ». *L'Année sociologique*. 12 novembre 2014. Vol. 64, n°2, p. 421-444.

MASLOW A. H., GREEN C. D. « A theory of human motivation ». *Psychological Review*. 1943. p. 370–396. [En ligne]. Disponible sur : http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.318.2317&rep=rep1&type=pdf (consulté le 28 décembre 2018)

MEIRIEU P. « Le pari de l'éducabilité » [En ligne]. *Les Cahiers Dynamiques*. 2009. Vol. n° 43, n°1, p. 4-9. Disponible sur : https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-dynamiques-2009-1-page-4.htm (consulté le 23 février)

NETZ, Yael, WU, Meng-Jia, BECKER, Betsy Jane, *et al.* « Physical activity and psychological well-being in advanced age: a meta-analysis of intervention studies ». *Psychology and aging*, 2005, vol. 20, no 2, p. 272.

NIEDERBERGER N. « Apprentissage de la lecture-écriture chez les enfants sourds ». *Enfance*. 2007. Vol. 59, n°3, p. 254-262.

PARAYRE, Séverine. L'entrée de l'éducation à la santé à l'école par la prévention (XVIIIe-XIXe siècles) : Protéger, renforcer et redresser le corps. *Recherches & éducations*, 2010, no 3, p. 25-46.

PARIS G. « La langue des signes à l'école : les problèmes de l'interprète » [En ligne]. *Enfance*. 2007. Vol. Vol. 59, n°3, p. 263-270. Disponible sur : https://www.cairn.info/revue-enfance1-2007-3-page-263.htm (consulté le 28 décembre 2018)

RYFF, Carol D. et KEYES, Corey Lee M. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 1995, vol. 69, no 4, p. 719. [En ligne]. Disponible sur : http://midus.wisc.edu/findings/pdfs/830.pdf (consulté le : 29 décembre 2018)

SENTENAC M., PACORICONA D., GODEAU E. « Comment les élèves handicapés perçoivent-ils le collège ? Un climat scolaire inclusif pour une école plus inclusive ». *Agora debats/jeunesses*. [En ligne]. 6 décembre 2016. Vol. N° Hors série, n°4, p. 79-94. Disponible sur : https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2016-4-page-79.htm (consulté le : 16 février 2019)

WEISNER, Thomas S. « Human development, child well-being, and the cultural project of development ». *New directions for child and adolescent development*, 1998, vol. 1998, no 80, p. 69-85.

YOUNES N., DEBARBIEUX E., JOURDAN D. « Le climat scolaire à l'école primaire : étude de l'influence des variables de milieu sur sa perception par les élèves de 6 à 8 ans » [En ligne]. *International Journal on Violence and Schools*. 2011. 133p. Disponible sur : http://www.ijvs.org/files/Revue-12/05-Younes-IJVS-12.pdf. (consulté le 15 novembre 2018)

Sites internet :

ACADEMIE DE BESANÇON. *Scolariser un élève sourd ou malentendant*. [En ligne]. 2017. Disponible sur : http://www.ac-besancon.fr/spip.php?article5666 (Consulté le 24 mars 2019)

BANQUE DES TERRITOIRES. « Bilan 11 Innocenti Le bien-être des enfants dans les pays riches : Vue d'ensemble comparative. Synthèse pour la France ». [En ligne]. Disponible sur : https://www.banquedesterritoires.fr/sites/default/files/ra/La%20synth%C3%A8se%20des%20r%C3%A9sultats%20pour%20la%20France..pdf

EURO.WHO.INT. Charte d'OTTAWA [En ligne] rédigée lors de la première Conférence internationale sur la promotion de la santé, Ottawa (Canada), 17–21 novembre 1986. Disponible sur : http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/129675/Ottawa_Charter_F.pdf (consulté le 29 décembre 2018)

LEGIFRANCE. *Code de l'éducation.* Article L111-2. [En ligne]. Disponible sur : https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000006524367&dateTexte=&categorieLien=cid (consulté le : 28 décembre 2018)

LEGIFRANCE. *Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. [En ligne]. Disponible sur : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647 (consulté le 2 février 2019)

ACADEMIE DE CLERMONT. MAZALTO M., LENOIR M.. « Conférence à deux voix : Le bien-être et les espaces scolaires » dans le compte rendu du séminaire « Le bien-être à l'école, une question vive de l'éducation partagée » rédigé par Aude Accard. Séminaire ESENESR du 30 novembre au 2 décembre 2015. Disponible sur : http://www.ac-clermont.fr/disciplines/index.php?id=1059&tx_ttnews%5Btt_news%5D=6400&cHash=e714f6ab53565b2c6d019b09c376c647 (consulté le 13 avril 2019)

LEGIFRANCE. *Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* [En ligne]. [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. 18 juillet 2013. Disponible sur : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027721614&dateTexte=&categorieLien=id (Consulté le 25 janvier 2019).

ACADEMIE DE BORDEAUX. Bulletin officiel de l'Education Nationale spécial n°11 du 26 novembre 2015 : « Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux : Éducation physique et sportive cycle 2 (cycle des apprentissages fondamentaux ; CP CE1 CE2) ». [En ligne]. Disponible sur : http://webetab.ac-bordeaux.fr/Primaire/64/EPS64/pedagogie/program/2016/Programme%20EPS%20C2%202016.pdf (consulté le 25 janvier 2019)

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. [En ligne]. Disponible sur : < https://www.education.gouv.fr/cid102387/loi-n-2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html > (consulté le 12 février 2019)

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. *Circulaire n° 2016-117 du 8-8-2016 sur la Scolarisation des élèves en situation de handicap*. [En ligne]. 8 août 2016. Disponible sur :
< https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=105511 > (consulté le 13 février 2019)

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Bulletin Officiel de l'Education Nationale BO Spécial N°1 du 25 janvier 2001 : « Orientations générales pour la politique de santé en faveur des élèves ». [En ligne]. Disponible sur :
< https://www.education.gouv.fr/bo/2001/special1/texte.htm > (consulté le 28 décembre 2018)

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. Bulletin Officiel n°17 du 23 avril 2015 : « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture ». [En ligne]. Disponible sur :
< https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834 > (consulté le 12 février 2019)

ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTE. « Surdité et déficience auditive ». [En ligne] [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. Disponible sur : < https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss > (consulté le 15 avril 2019)

Trésor de la Langue Française Informatisé : http://atilf.atilf.fr/tlf.htm

UNESCO. « Résumé sur l'égalité des genres: créer des avenirs durables pour tous ; Rapport mondial de suivi sur l'éducation ». 2016 - UNESCO Bibliothèque Numérique. Disponible sur : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246224 (consulté le 25 mars 2019)

F. ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire sans support

1) Sur une échelle de 1 à 10, comment t'es-tu senti pendant le cours de danse d'aujourd'hui ?
1 signifie « pas bien », 10 signifie « très bien ».

Pas bien Très bien



2) Pourquoi ?

- - - -

7) Par rapport à tes camarades, comment as-tu l'impression de comprendre les consignes ?

Pas bien Très bien



8) Pourquoi ?

- - - -

Annexe 2 : Guide de l'entretien

1) Est-ce que tu te sentais mieux pendant le cours de danse de la semaine dernière ou pendant celui de cette semaine ?

_ _ _ _

9) Par rapport à tes camarades, tu as eu l'impression de comprendre les consignes comme eux quand tu avais les consignes écrites, les images, ou rien du tout ?

_ _ _ _

Annexe 3 : Fiche de préparation de la séance 6

<table>
<tr><td><u>Séance n°6 :</u> L’espace + La relation avec les autres</td><td><u>Séquence :</u> Danse</td><td>CE1</td><td>Période 4</td><td><u>Durée :</u> 47 min</td></tr>
<tr><td colspan="5"><u>Objectifs:</u>
- Adapter ses déplacements en fonction des différentes zones (lourd, léger, rapide, lent)
- Se déplacer en conservant un contact physique avec son partenaire de danse</td></tr>
<tr><td colspan="3"><u>Attendus de fin de cycle :</u>
• Mobiliser le pouvoir expressif du corps, en reproduisant une séquence simple d'actions apprises ou en présentant une action inventée.
• S'adapter au rythme, mémoriser des pas, des figures, des éléments et des enchainements pour réaliser des actions individuelles et collectives.

<u>Domaine du socle :</u>
• <u>Domaine 1 :</u> Les langages pour penser et communiquer
• <u>Domaine 5 :</u> Les représentations du monde et l’activité humaine

<u>Compétences générales :</u>
- Développer sa motricité et apprendre à s’exprimer en utilisant son corps
- S’approprier une culture physique sportive et artistique</td><td colspan="2"><u>Champ d’apprentissage :</u>
• S’exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique

<u>Compétences travaillées :</u>
• Accepter le contact physique avec les autres.
• Se déplacer en tenant compte des autres.
• Adopter différents rôles : danseur et spectateur
• Adapter ses déplacements aux différentes zones de danse</td></tr>
<tr><td>Phase</td><td>Durée</td><td>Organisation</td><td>Déroulement</td><td>Matériel</td></tr>
<tr><td>Echauffement</td><td>5 min</td><td>Collectif</td><td>Un élève vient guider les échauffements sur le même modèle que ce qui a été fait la semaine précédente.

<u>Sur place, échauffements :</u>
- Faire des petits cercles avec les bras : en avant puis en arrière
- Faire des grands cercles avec les bras : en avant puis en arrière
- Faire l’oiseau avec les bras « comme si on cherchait à s’envoler »</td><td></td></tr>
</table>

			- Echauffement des poignets - Echauffement de la tête - Echauffement des jambes : faire le ressort	
Rappel	2 min	Collectif / Oral	**PE :** ***Qui se rappelle ce que nous avions fait en danse semaine dernière ?*** Réponse attendue : **il fallait faire la statue quand la maîtresse éteignait la musique. Il ne fallait pas laisser de gros espaces vides. Il fallait également adapter sa danse en fonction de la zone dans laquelle nous étions.**	
Consigne	10 min	Oral	**PE :** ***Aujourd'hui, pour voir si vous vous rappelez bien de tout ça, je vais refaire 4 zones où il faudra danser de manière différente en fonction de la zone : soit lourd, léger, rapide, lent.*** La PE forme les 4 zones avec les plots. **PE :** ***Comme la salle n'est pas très grande, un premier groupe de danseurs fera l'exercice pendant que le deuxième groupe sera observateur. Je demanderai aux observateurs de rester silencieux. Puis à la fin de l'exercice, les observateurs devront me dire si les danseurs ont bien respecté la consigne.*** ***Ensuite nous inverserons les rôles.*** ***Je rappelle que je ne dois entendre aucun bruit pendant l'activité, ni de la part des danseurs qui vont s'exprimer avec leur corps, ni de la part des spectateurs qui doivent seulement observer.***	- Plots - Sifflet

Exercice	5 min	10 danseurs et 10 observateurs	Les danseurs dansent en respectant les consignes. Les observateurs observent en silence si les consignes sont bien respectées.	- Musique libre de droit provenant du site « auboutdufil »
Mise en commun	5 min	Oral	**PE :** ***Est-ce que les danseurs ont bien respecté la consigne ?*** Les élèves : Donnent leurs observations et disent ce qu'il faudrait améliorer.	
Exercice	5 min	Danseurs / observateurs	**Echange des rôles :** les observateurs deviennent danseurs et les danseurs deviennent observateurs.	- Musique libre de droit
Mise en commun	5 min	Oral	**PE :** ***Est-ce que les danseurs ont bien respecté la consigne ?***	
Consigne	2 min	Collectif / Oral	**PE :** « ***Quand je vous le dirai vous vous mettrez sans bruit par 2. Je vous laisserai 3 minutes pour choisir une position de statue.*** **Attention :** ***Vous devez vous touchez. Vous pouvez vous touchez le bras, la main, les jambes, etc…*** »	
Recherche	3 min	Binômes	Les élèves cherchent une position de statue en binôme.	
Situation d'apprentissage	5 min	Binômes	**PE :** « ***Quand je vais lancer la musique, les statues vont commencer à bouger. Mais vous devrez rester en contact tout le long. Vous pouvez changer de point de contact pendant que vous dansez. Quand j'arrêterai la musique, on se remet en position statue et il faudra toujours que vous vous touchiez.*** » La PE arrête la musique à plusieurs reprises.	- Musique libre de droit

Mise en commun	2 min	Collectif / Oral	**PE :** *Qu'avez-vous appris lors de la séance de danse d'aujourd'hui ?*	
Bilan :				

Annexe 4 : Fiche de préparation de la séance 7

Séance n°7 : La relation avec les autres + l'espace	**Séquence : Danse**	**CE1**	**Période 4**	**Durée :** 54 min

Objectifs:

- Donner à voir ses mouvements et les partager
- Se déplacer en tenant compte du chef
- Adapter ses déplacements en fonction des différentes zones (lent, rapide, petit, grand)

Attendus de fin de cycle :

- Mobiliser le pouvoir expressif du corps, en reproduisant une séquence simple d'actions apprises ou en présentant une action inventée.
- S'adapter au rythme, mémoriser des pas, des figures, des éléments et des enchainements pour réaliser des actions individuelles et collectives.

Domaine du socle :

- Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer
- Domaine 5 : Les représentations du monde et l'activité humaine

Compétences générales :

- Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps
- S'approprier une culture physique sportive et artistique

Champ d'apprentissage :

- S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique

Compétences travaillées :

- Accepter de se montrer à autrui
- Se déplacer en tenant compte des autres.
- Travailler la relation avec les autres : être danseur et spectateur
- Adopter différents rôles : danseur et spectateur
- Adapter ses déplacements aux différentes zones de danse

Phase	Durée	Organisation	Déroulement	Matériel
Echauffement	5 min	Collectif	**Un élève vient guider les échauffements sur le même modèle que ce qui a été fait la semaine précédente**. **Sur place, échauffements :** - Faire des petits cercles avec les bras : en avant puis en arrière - Faire des grands cercles avec les bras : en avant puis en arrière	

			- Faire l'oiseau avec les bras « **comme si on cherchait à s'envoler** » - Echauffement des poignets - Echauffement de la tête - Echauffement des jambes : faire le ressort	
Rappel	2 min	Collectif / Oral	**PE :** ***Qui se rappelle ce que nous avions fait en danse la semaine dernière ?*** Réponse attendue : **il y avait plusieurs zones dans lesquelles il fallait se déplacer soit en étant : lourd, léger, rapide, lent. Il fallait faire attention à occuper tout l'espace. Ensuite il fallait se mettre par 2 et danser en se touchant. Lorsque la musique s'arrêtait il fallait se mettre en position de statue.**	
Consigne	2 min	Collectif / Oral	La PE donne à l'élève A et à l'élève B la consigne écrite ainsi que les drapeaux pour qu'ils puissent communiquer leur compréhension. **PE : «** ***Nous allons jouer au jeu du chef. Vous allez être par groupe de 4. Vous choisirez un chef. Il fera des gestes que les 3 autres élèves devront imiter. Quand la musique s'arrête, on fait la statue.*** ***Je ferai d'abord passer 2 groupes, puis les 3 groupes restants.*** **»**	- Consignes écrites - Drapeaux « j'ai compris », « je n'ai pas tout compris », « je n'ai rien compris »
Exercice	5 min	Groupe de 4	Les deux premiers groupes passent.	
Exercice	5 min	Groupe de 4	Echange des groupes. Les 3 derniers groupes passent. L'élève A et l'élève B vont remplir le questionnaire avec l'interprète.	

Transition	5 min	Groupe de 4	Pendant que l'élève A et l'élève B finissent de remplir les questionnaires, la PE propose une transition aux élèves. **<u>Les élèves se mettent au centre de la piste de danse. Ils suivent chacune des consignes dans le silence :</u>** 1- Asseyez-vous en tailleur, dans le calme 2- On imagine un tronc d'arbre devant soi et on le repousse avec ses mains jusqu'à ce qu'elles touchent le sol 3- Puis on tire le tronc d'arbre vers soi avec l'aide d'une corde (poings serrés) 4- On serre le tronc d'arbre contre soi et on s'allonge avec lui jusqu'à avoir le dos au sol 5- On se relève car on imagine un bruit (sursaut) > assis 6- Nos mains s'accrochent et s'élèvent au-dessus de nos têtes et se relâchent doucement 7- On pose nos coudes sur nos genoux et notre tête se pose sur notre main droite (repos) 8- On regarde sans se moquer ce que fait notre camarade de gauche 9- on se relève doucement pour se mettre debout, on tourne sur soi-même puis on se rassoit.	

Consigne	8 min	Oral	**PE :** *Je vais faire 4 zones. Il faudra danser de manière différente en fonction de la zone. Aujourd'hui il y aura les zones : rapide, lent, petit, grand.* Elle forme les 4 zones avec les plots. La PE montre en même temps les **images grands formats puis les accroche au-dessus de chaque zone** afin qu'elles servent d'aide visuelle. Elle donne à l'élève A et à l'élève B les drapeaux avec les images. **PE :** *Comme la salle n'est pas très grande, un premier groupe de danseurs fera l'exercice pendant que le deuxième groupe sera observateur. Je demanderai aux observateurs de rester silencieux. Puis à la fin de l'exercice, les observateurs devront me dire si les danseurs ont bien respecté la consigne.* *Ensuite nous inverserons les rôles.* *Je rappelle que je ne dois entendre aucun bruit pendant l'activité, ni de la part des danseurs qui vont s'exprimer avec leur corps, ni de la part des spectateurs qui doivent seulement observer.*	- Plots - Images grands formats : rapide, lent, petit, grand. - Sifflet - Drapeaux avec des images
Exercice	5 min	10 danseurs et 10 observateurs	Les danseurs dansent en respectant les consignes. Les observateurs observent en silence si les consignes sont bien respectées.	- Musique libre de droit du site « auboutdufil »
Mise en commun	5 min	Oral	**PE :** *Est-ce que les danseurs ont bien respecté la consigne ?*	
Exercice	5 min	Danseurs / observateurs	**Echange des rôles :** les observateurs deviennent danseurs et les danseurs deviennent observateurs.	- Musiques libres de droit

Mise en commun	5 min	Oral	**PE :** *Est-ce que les danseurs ont bien respecté la consigne ?*	
Conclusion	2 min	Collectif / Oral	**PE :** *Qu'avez-vous appris lors de la séance de danse d'aujourd'hui ?*	
Bilan :				

Annexe 5 : Consignes écrites

Vous allez être par **groupe de 4**.

Vous choisirez **un chef**. Il fera des gestes que vous devrez **imiter**.

Quand la musique **s'arrête**, on fait la **statue**.

On change de chef.

Annexe 6 : Drapeaux phase 2



Annexe 7 : Questionnaire avec support écrit

1) Sur une échelle de 1 à 10, comment t'es-tu senti pendant le début du cours de danse d'aujourd'hui ?

Pas bien Très bien



2) Pourquoi ?

---

3) Avec les consignes écrites, comment as-tu compris les consignes données par Mme Jallet ?

Pas bien Très bien



4) Pourquoi ?

---

5) Avec les panneaux sur lesquels il y avait des phrases, comment tu as pu faire comprendre à Mme Jallet que tu avais compris ou non les consignes ?

Pas bien Très bien



6) Pourquoi ?

---

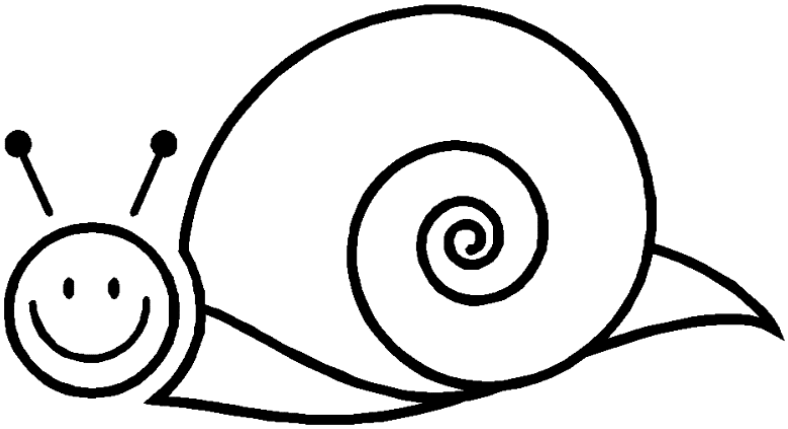
7) Par rapport à tes camarades et avec les consignes écrites, comment tu as eu l'impression de comprendre les consignes ?

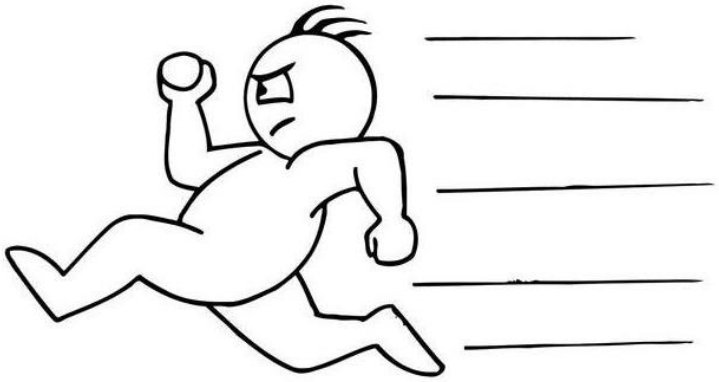
Pas bien Très bien

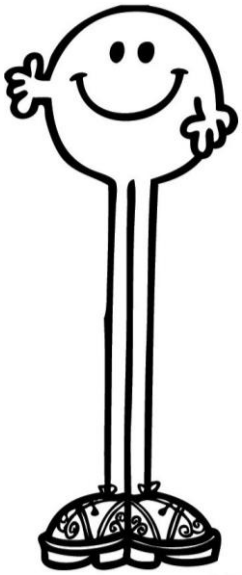


8) Pourquoi ?

Annexe 8 : Consignes images (lent, rapide, petit, grand) imprimées en grand format









Annexe 9 : Drapeaux phase 3



Annexe 10 : Questionnaire avec support image

1) Sur une échelle de 1 à 10, comment t'es-tu senti pendant la fin du cours de danse d'aujourd'hui ?

Pas bien Très bien



2) Pourquoi ?

---

3) Avec les images, comment as-tu compris les consignes données par Mme Jallet ?

Pas bien Très bien



4) Pourquoi ?

---

5) Avec les panneaux sur lesquels il y a des images, comment tu as pu faire comprendre à Mme Jallet que tu avais compris ou non les consignes ?

Pas bien Très bien



6) Pourquoi ?

---

7) Par rapport à tes camarades et avec les images, comment tu as eu l'impression de comprendre les consignes ?

Pas bien Très bien



8) Pourquoi ?

Annexe 11 : Entretien élève A

C = Chercheuse
T = Traductrice en Langue des Signes
A = Elève A

C : Est-ce que tu te sentais mieux pendant le cours de danse de la semaine dernière ou pendant celui de cette semaine ?

T : (Signe les paroles)

A : C'était mieux.

T : Aujourd'hui ou jeudi dernier ?

A : Aujourd'hui.

C : Pourquoi ?

A : Parce que… Parce que… Parce que c'était aujourd'hui, c'était sport. On a dansé. (Incompréhensible)

T : A, signe en même temps.

A : Parce que j'ai fait sport, j'ai dansé.

T : Parce qu'aujourd'hui le jeudi il a fait du sport, il a dansé. Mais A, jeudi dernier tu as dansé aussi, c'était pareil, alors pourquoi tu nous dis que aujourd'hui pour toi c'était mieux de danser ? Pourquoi aujourd'hui c'est mieux que jeudi dernier ?

A : Bah parce que j'ai dansé. C'est doucement, et après… (Silence)

T : Oui et aujourd'hui il a dansé, faire des choses doucement aussi.

C : La semaine dernière en danse, je n'ai pas utilisé les consignes écrites ou les images (l'enseignante montre les supports utilisés lorsqu'elle les nomme)

T : Jeudi dernier, Mme Jallet quand elle vous a parlé pour vous dire ce que vous deviez faire en danse, c'était pas écrit ou il n'y avait pas les images.

C : Est-ce que tu te sentais mieux quand il y avait les images, quand il y avait les consignes écrites, ou quand il n'y avait rien du tout ?

T : Pour toi, c'est mieux quand c'est écrit, ou quand elle te montre les images ou quand il n'y a rien ? C'est mieux quand pour toi ?

A : Bah c'était mieux j'ai dansé.

T : A, pour danser tu dois bien savoir ce qu'il faut faire hein pour danser ? Là, Madame Jallet elle vous dit tous les jeudis ce que vous devez faire en danse, mais toi, tu préfères quand elle te le dit seulement en te parlant, ou quand elle t'écrit sur un bout de papier, ou encore quand elle te montre les images ? Toi tu préfères quoi ?

A : (Silence)

T : Toi, c'est mieux quand tu les vois ou quand c'est écrit avec des mots, ou quand c'est dit à l'oral ? (Temps de pause) Toi tu préfères quoi ?

A : (Silence).

T : Hein A, tu préfères quoi ?

A : (Silence)

T : Les images, quand c'est écrit, ou quand on parle ?

A : Les images.

T : Les images, tu préfères ?

A : (fait oui de la tête)

C : Pourquoi ?

T : Pourquoi ?

A : Parce que… (Incompréhensible)

T : Parce que c'est montré aux enfants de CE1. Encore autre chose ou pas ?

A : (Silence)

T : Pourquoi tu aimes quand il y a les images ?

A : Parce que… (Silence)

C : Est-ce que tu as mieux compris les consignes quand elles étaient écrites, quand c'était des images, ou quand je parlais ?

T : Toi tu as mieux compris quand Mme Jallet a montré les images ou quand Mme Jallet a écrit les consignes ou quand il n'y avait rien ?

A : Bah mieux compris.

T : Mais avec quoi ?

A : Avec les images.

C : Pourquoi à ton avis ?

A : Parce que j'ai montré les enfants, et puis après j'ai dansé.

T : Parce que Mme Jallet elle a montré aux enfants c'est ça ?

A : Heu… Oui.

T : Et après toi tu as … ?

A : J'ai dansé. Et après j'ai dansé dans… (Silence)

C : Est-ce que quand j'ai utilisé les drapeaux… (Montre les drapeaux)

T : Tu te souviens des drapeaux ?

A : Oui.

C : Est-ce que tu as pu mieux me dire à moi que tu avais compris ou pas compris quand tu avais le texte, les images, ou rien du tout ?

T : Quand Mme Jallet tu sais elle t'a donné les drapeaux, après à un moment donné Mme Jallet elle vous a demandé si vous aviez compris. Est-ce que toi tu as pu lui dire ou lui montrer, enfin comment tu as fait ?

A : J'ai montré les enfants les images, images et (incompréhensible).

C : Est-ce que tu as préféré les drapeaux avec les sourires, ou les drapeaux ou il y avait du texte ? (Montre les drapeaux concernés)

A : Le sourire

T : Ah tu as aimé quand heu…

A : Oui.

T : Et heu… Pourquoi tu as montré à Mme Jallet le drapeau avec le bonhomme qui sourit, qui rigole, pourquoi tu lui as montré ?

A : Parce que j'ai montré, parce que c'était les chefs.

T : De quoi ?

A : C'était les chefs.

T : Parce que tu étais le chef ?

A : Oui et Ayaz et Marie-Camille et moi.

T : Mais heu... Pourquoi tu lui as montré ?

A : (Silence)

T : Hein A, pourquoi tu as montré à Mme Jallet le drapeau avec le visage ?

A : C'était les images et… Les images… (Silence)

T : Pourquoi ?

A : C'est celui de danse.

T : De quoi ?

A : Parce que je danse.

T : Il sourit parce que tu danses ?

A : (Silence)

C : Par rapport à tous les autres, est-ce que là aujourd'hui tu as l'impression d'avoir compris comme eux quand tu avais les images, quand tu avais ce qui était écrit ou quand tu n'avais rien du tout ? (Montre les objets). Est-ce que tu penses avoir compris comme eux ?

T : Toi, heu tu as compris mieux que les autres enfants de CE1 ou moins bien ou pareil ?

A : Bien.

T : Bien, pourquoi ?

A : Parce que je dansais.

T : Parce que tu as dansé oui.

A : Et aussi parce que… Aussi j'ai… Bah après j'ai dansé. Après j'ai arrêté. J'ai été le chef

T : Tu as arrêté, tu as été le chef.

A : Et c'est bon.

T : Et c'est bon.

C : Est-ce que tu penses que les images, le texte t'ont aidé à comprendre ?

T : Est-ce que quand Madame Jallet t'a donné le mot avec les écritures avec les phrases (les montre), heu ou les images, est-ce que ça t'a aidé à comprendre ?

A : (Incompréhensible)

T : Signe A, parce qu'on n'a pas compris là.

A : (Incompréhensible)

T : A, est-ce que le mot avec les consignes écrites, les phrases, est-ce que ça t'a aidé pour après danser ? Oui ou non ?

A : Oui.

T : Oui, mais pourquoi ça t'a aidé ?

C : Est-ce que tu pouvais voir ce qu'il fallait faire ?

A : Heu… (Silence)

T : Tu as vu quand c'était écrit ce qu'il fallait que tu fasses ?

A : C'était écrit « j'ai compris », « j'ai pas compris ».

T : Il parle des drapeaux. C'était écrit « j'ai compris » c'est ça ? « Je n'ai rien compris » et quoi encore ?

A : Bah après « j'ai pas compris ».

C : Est-ce que tu aimerais réutiliser les drapeaux ?

A : Oui.

T : Toi tu voudrais recommencer pour jeudi après les vacances à utiliser les drapeaux ?

A : Oui.

T : Mais pourquoi ?

A : Parce que j'ai dit les autres enfants.

T : C'est pour montrer le drapeau aux autres enfants, c'est ça ?

A : Oui.

C : Après les vacances, tu préfères que j'utilise que les images, petit, grand, ou que j'utilise le texte écrit ? (Montre les objets)

A : Oui.

T : Tu préfères quoi ? Les images ou l'écriture ?

A : L'écriture.

T : (Montre les consignes écrites), toi tu veux l'écriture, c'est mieux pour comprendre ?

A : Ah non les images (Montre les images).

C : C'est bon. Merci A.

Annexe 12 : Entretien élève B

C = Chercheuse
T = Traductrice en Langue des Signes
B = Elève B

C : Est-ce que tu te sentais mieux pendant le cours de danse de la semaine dernière ou cette semaine ?

B : Heu j'ai aimé.

T : Mais lequel ? Jeudi dernier ou aujourd'hui ?

B : Aujourd'hui.

T : Tu as préféré ?

B : Hein ?

T : Tu as préféré ? Tu as aimé beaucoup beaucoup ?

B : Oui.

C : Pourquoi ?

B : Bah… (Silence). Parce que… (Silence)

C : Qu'est-ce que tu as aimé aujourd'hui que tu as moins aimé la semaine dernière ? Qu'est-ce qu'il y avait qui… ?

B : (Silence)

T : Aujourd'hui tu as aimé quoi ?

B : Aujourd'hui j'ai aimé danser.

C : La danse. Et quoi d'autre ?

B : Et aussi j'ai aimé… (Silence). C'est tout.

T : C'est tout ? Mais heu jeudi dernier aussi tu as dansé.

B : Ah oui.

T : Alors heu pourquoi tu préfères aujourd'hui ?

B : Parce que… J'aimais beaucoup heu… J'aime bien danser avec tous les... Aujourd'hui, jeudi, maintenant. J'aime bien danser.

T : Tu aimes bien danser ?

B : Oui. Et… (Silence)

T : Mais pourquoi aujourd'hui tu as aimé plus que jeudi dernier ?

B : Parce que… Heu… (Silence)

C : La semaine dernière, je n'ai pas utilisé les consignes écrites, je n'ai pas utilisé les images. Est-ce que tu te sentais mieux la semaine dernière quand je n'utilisais rien du tout, ou tu te sentais mieux aujourd'hui quand j'utilisais les images ou les consignes écrites ?

B : Bah les images.

C : Toi tu préférais avec les images ?

B : Oui.

C : Pourquoi les images ?

B : Parce que ça me faisait rire, et… Aussi j'aimais beaucoup les images.

C : Pourquoi tu les aimais beaucoup, ça te faisait rire, mais il y a autre chose ?

B : ça me faisait rire et j'aimais bien quand ils rigolaient.

C : Est-ce que tu as mieux compris quand j'utilisais les images (Montre les images), quand j'utilisais les consignes à l'écrit (Montre les consignes écrites) ou quand je n'utilisais rien du tout jeudi dernier ?

B : Bah les images.

C : Tu as mieux compris avec les images ?

B : Oui.

C : Pourquoi ?

B : Parce que… (Silence)

C : Pourquoi à ton avis tu as mieux compris ?

B : Heu…

C : L'image du monsieur qui était très grand, du monsieur qui était petit, ça t'a aidé ? En quoi ils t'ont aidé ?

B : ça m'a aidé quand… Quand c'était haut il me faisait bouger.

C : ça te faisait bouger.

T : Et comment ça te faisait bouger ?

B : Bah quand je mettais les pieds comme ça (fait des gestes), et bah ça me faisait bouger comme ça (fait des gestes)

T : Sur la pointe des pieds ?

B : Oui.

C : Donc tu savais ce que tu devais faire ?

B : Oui.

C : Parce que tu avais une image ?

B : Heu… Non.

C : ça t'a pas aidé les images ?

B : Si ça m'a aidé mais j'aimais pas trop quand on marchait doucement.

C : Ah d'accord. Tu avais des drapeaux. Un drapeau avec un sourire, tu avais aussi des drapeaux avec des phrases « j'ai compris », « je n'ai pas compris », « j'ai pas tout compris ». Est-ce que tu préférais quand tu pouvais me dire…

B : J'avais compris parce que… (Silence)

C : Est-ce que tu as pu mieux me dire que tu avais compris ou pas compris quand tu avais les drapeaux avec les images, avec les sourires (les montre) ou quand tu avais le drapeau avec le texte (les montre), ou quand tu n'avais rien du tout ?

B : Avec le drapeau où ça sourit.

T : C'était mieux ? Pourquoi ?

B : (Silence)

T : Pourquoi c'était mieux là l'image ?

B : Bah parce que… (Silence).

C : Ils t'ont aidé à me dire que tu avais compris ?

B : Oui.

C : Et avec les drapeaux avec du texte, « j'ai compris », « j'ai pas compris », tu préfères les images que le texte ?

B : Les images.

C : Par rapport à tous les autres de la classe, tu as l'impression d'avoir compris comme eux quand tu avais les consignes écrites, quand tu avais les images, ou quand tu n'avais rien du tout la semaine dernière ?

B : Quand il n'y avait rien du tout.

C : Tu comprenais mieux quand il n'y avait rien du tout ?

T : Tu as mieux compris quand tu n'avais rien ?

B : (Silence)

T : Quand est-ce que tu as mieux compris ?

C : Avec les images, avec les consignes écrites, ou avec rien du tout ?

B : Avec les consignes.

T : Avec les consignes mais comment ? Quand elles sont dites à l'oral, ou quand elles sont écrites ou quand elles sont montrées avec les images ?

B : Avec les images.

C : Pourquoi ?

B : Parce que… (Silence)

C : Tu pouvais voir ce que tu devais faire ?

B : Oui.

C : C'était plus facile que de lire ?

B : Oui.

C : C'était difficile de lire ?

B : J'avais du mal à comprir...

T : A comprendre.

B : à comprendre sur la petite feuille.

T : Et pourquoi tu as eu du mal à comprendre ?

B : Je sais pas.

C : Après les vacances, est-ce que tu préfères que j'utilise les images grand, petit, rapide, lent, est-ce que tu préfères que j'utilise ces images ou que je donne encore les bouts de papier avec la consigne écrite ?

B : Avec les images.

C : Avec les images. Pourquoi ?

B : Parce que j'aime bien quand on va doucement.

T : B, si Mme Jallet elle te donne un papier où c'est écrit « je danse doucement », tu préfères quand c'est écrit ou quand c'est dessiné ?

B : Dessiné.

T : Et pourquoi pas écrit ?

B : Je sais pas.

C : Et pour les drapeaux, tu préfères les drapeaux avec les sourires (Elle les montre) ou les drapeaux avec « j'ai compris », « j'ai pas compris » (Elle les montre) ? Tu préfères quoi ? Quels drapeaux tu préfères ?

B : Les drapeaux avec les sourires.

C : D'accord, merci B.

Résumé français :

Depuis 2001, l'Ecole s'est donnée comme priorité la promotion de la santé des élèves. Tout en instruisant les élèves, elle veille désormais à leur donner les clés pour accéder au bien-être. Cependant, l'accès au bien-être n'est-il pas compromis pour les élèves en situation de handicap ? Et plus particulièrement pour les élèves sourds ? Le handicap entravant l'autonomie de l'élève, le bien-être de ce dernier peut être entaché. De ce fait, il est du devoir de l'enseignant de différencier sa pédagogie afin d'assurer le bien-être de tous ses élèves. Les difficultés des élèves sourds étant d'ordre communicationnel, il convient de leur proposer différents canaux de diffusion de l'information adaptés au handicap auditif.
Ce mémoire cherchera ainsi à démontrer l'impact du support écrit et du support image dans le bien-être des élèves sourds.

Mots-clés : bien-être, élèves, sourds, écrit, image, communication

Abstract :

Since 2001, the school has prioritized the promotion of student health. While educating students, she is now ensuring that they have the keys to access the well-being. However, is access to well-being not compromised for students with disabilities ? Disability hindering the autonomy of the pupil, the well-being of this one can be tarnished. As a result, it is the teacher's duty to differentiate his pedagogy in order to ensure the well-being of all his pupils. Since the difficulties of deaf pupils are communicational, it is advisable to offer them different channels of diffusion of the information adapted to the hearing handicap.
Thus, this research will seek to demonstrate the impact of written support and image support on the well-being of deaf students.

Keyword : well-being, students, deafs, written, image, communication