



CY Cergy Paris UNIVERSITE - INSPE de l'académie de Versailles
Site de Saint-Germain-en-Laye
Année universitaire 2020-2021

MEMOIRE

Présenté en vue de l'obtention du

Master 2

Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation - 1^{er} degré

L'inclusion scolaire d'élèves déficients auditifs

THOMAS Maëlys

Directrice de mémoire : Madame WYDASZ Magali

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de mémoire Madame WYDASZ Magali pour la qualité de son accompagnement tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Je remercie également Madame MILLOT Sophie, enseignante spécialisée en ULIS, pour sa sympathie, sa disponibilité ainsi que ses nombreux conseils et réponses qui m'ont permis d'enrichir mes connaissances dans le domaine de la surdité.

Merci aux élèves de la classe de CE1 de l'école élémentaire du Poirier-Saint-Martin, auxquels j'ai eu le plaisir d'enseigner cette année, pour leur envie d'apprendre, et sans qui je n'aurais pu écrire ce mémoire.

Et pour terminer, j'adresse mes remerciements à l'ensemble du personnel de l'école élémentaire du Poirier-Saint-Martin, pour son accueil et sa sympathie.

Résumé

Le point de départ de ce travail de réflexion est l'accueil d'élèves déficients auditifs dans ma classe de référence. C'est en ce sens que la question de l'inclusion scolaire apparaît. Une de ces élèves ne communiquant qu'en langue des signes française (LSF), une communication délicate émerge. Pour pallier cette difficulté, une réflexion autour d'outils via l'observation a été effectuée, afin d'obtenir des adaptations didactiques et pédagogiques adaptées aux besoins des élèves déficients auditifs. Ce mémoire porte sur cette réflexion d'adaptations qui ont ensuite été mises en œuvre pour permettre à ces élèves de progresser dans la relation à l'autre ainsi que dans les apprentissages.

Mots-clés : Déficience auditive, inclusion scolaire, communication, langage des signes française, adaptations didactiques et pédagogiques, relation à l'autre, apprentissage

Table des matières

Abréviations	6
Introduction.....	7
I. La communication des élèves déficients auditifs à l'école	9
I.1. La communication des enfants sourds	9
I.1.a. Définitions	9
I.1.b. L'acquisition du langage chez l'enfant	9
I.1.c. Les différents modes de communication	12
I.1.d. Choix du mode de communication	13
I.2. Caractéristiques de l'audition et de la déficience auditive	14
I.2.a. Définition.....	14
I.2.b. L'audition et la déficience auditive	14
I.2.c. L'appareillage	15
I.2.d. Impact sur la communication	16
I.3. La déficience auditive et les apprentissages	17
I.3.a. Quelques chiffres	17
I.3.b. Impact sur la relation à l'adulte / aux pairs	17
I.3.c. Impacts sur les apprentissages.....	18
II. L'inclusion scolaire des élèves avec une déficience auditive et mon contexte d'exercice..	20
II.1. L'inclusion scolaire.....	20
II.1.a. Définition.....	20
II.1.b. Rappel historique	20
II.1.c. Le cheminement de l'intégration à l'inclusion scolaire	21
II.2. Le milieu scolaire et mes missions au regard de l'inclusion.....	22
II.2.a. Le milieu scolaire.....	22
II.2.b. Mes missions au regard de l'inclusion	23
II.3. L'impact de cette déficience auditive au sein de ma classe.....	24
II.3.a. Mon contexte d'exercice	24
II.3.b. Impact sur la communication	25
II.3.c. Impact sur les apprentissages	26
III. Les adaptations didactiques et pédagogiques	27

III.1. Recueil de données.....	27
III.1.a. La communication.....	27
III.1.b. L'apprentissage des savoirs	28
III.1.c. Le comportement.....	28
III.2. Réflexion autour d'outils	29
III.2.a. Qualité du message oral	29
III.2.b. Posture de l'enseignant	30
III.2.c. Place de l'élève déficient auditif	30
III.2.d. Informations visuelles.....	31
III.2.e. Pédagogie de projet	32
III.2.d. Cap école inclusive.....	32
III.3. Les mises en œuvre	33
III.3.a. En général.....	33
III.3.b. En Arts visuels	34
III.3.c. En Education Physique et Sportive (EPS)	34
III.3.d. Le projet de classe.....	35
IV. Résultats et Analyse des outils.....	36
IV.1. Relation à l'adulte.....	36
IV.2. Relation aux pairs	36
IV.3. Effets sur les apprentissages	38
Conclusion	40
Bibliographie	41
Sitographie	41
Annexe I : Séquence sur la comptine en LSF.....	42
Annexe II : Séquence sur l'album	49

Abréviations

LSF : Langue des Signes Française

BEP : Besoins Educatifs Particuliers

LPC : Langue Parlée Complétée

PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

ULIS : Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire

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

QLM : Questionner Le Monde

EPS : Education Physique et Sportive

TNI : Tableau Numérique Interactif

Introduction

Le choix d'engager une réflexion sur la question de l'inclusion à l'école et plus particulièrement sur la relation avec des élèves qui ont une déficience auditive a été pour moi une évidence. En effet, trois de mes élèves ont une déficience auditive et une de ces élèves est sourde et muette. L'accueil de ces trois élèves déficients auditifs dans ma classe m'a tout de suite mis dans une posture de recherche d'adaptations et de différenciations pédagogiques. C'est pourquoi, faire des recherches sur la déficience auditive et donc sur la communication commune que l'on peut avoir avec ces élèves ne peut qu'être enrichissantes pour moi, pour cette année mais aussi pour les années à venir. Ces recherches me permettront de mieux m'adapter, si je dois accueillir, une nouvelle fois, des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP).

Lorsque j'étais à l'école primaire, j'ai appris l'alphabet en Braille, un système universel pour les personnes aveugles et ce système m'a passionné. Cette différence m'a marquée. Quelques années plus tard, j'ai découvert l'existence d'une autre langue, la LSF. Là encore cela m'a fasciné, j'ai alors appris quelques signes que j'intégrais dans mon domaine sportif, qui est la danse.

La LSF m'attire tout particulièrement mais ne la pratiquant pas et ne la connaissant pas, cela entraîne des difficultés dans mon enseignement. Des difficultés qui montrent qu'il faut trouver des solutions, pour ces élèves mais également pour l'enseignante. Il faut aider ces élèves dans le groupe classe, dans la réception des apprentissages, mais également aider l'enseignante à transmettre les savoirs. De ce fait, je me suis questionnée sur la communication que l'on peut avoir avec des élèves qui ont une déficience auditive. Je me suis demandée comment peut-on communiquer sans avoir recours à l'utilisation du langage oral, mais aussi comment peut-on développer une interaction entre ces élèves, l'enseignante et les pairs.

C'est pourquoi je me suis demandée : **En quoi la mise en œuvre d'outils de communication adaptés pourrait permettre à des élèves atteints de troubles auditifs sévères, d'être en relation à la fois avec leur enseignant et avec leurs pairs et pourrait ainsi favoriser leurs apprentissages ?**

Dans un premier temps, je me suis appuyée sur des textes scientifiques pour apporter des informations sur la communication des élèves déficients auditifs à l'école, tout en effectuant un rappel historique sur l'inclusion scolaire, avant de présenter mon contexte d'exercice.

Dans un second temps, je présenterai les adaptations didactiques et pédagogiques, où une réflexion autour d'outils a été faite avant d'effectuer les mises en œuvre au sein de ma classe, puis je présenterai les résultats obtenus et l'analyse de mes mises en œuvre.

I. La communication des élèves déficients auditifs à l'école

I.1. La communication des enfants sourds

I.1.a. Définitions

Qu'est-ce que la communication ?

Le terme « communication » vient du latin « communicare » qui signifie « être en relation, partager, échanger ».

Dans le *dictionnaire d'Orthophonie* (2004), la communication est définie comme étant « tout moyen verbal ou non verbal utilisé par un individu pour échanger des idées, des connaissances, des sentiments avec un autre individu ».

Qu'est-ce que le langage ?

Selon J-A RONDAL, le langage est « la fonction qui permet d'exprimer et de percevoir des états affectifs, des concepts, des idées au moyen de signes »¹.

La langue est un système de code propre à une communauté.

La parole, quant à elle, est la production de significations sous forme de sons articulés.

I.1.b. L'acquisition du langage chez l'enfant

- Chez l'enfant entendant

Claude BURSZTEJN souligne que « le langage est le principal vecteur de la communication mais est aussi un support de la pensée, en lien avec les processus de symbolisation »². Les messages que le langage transmet ne sont pas seulement des informations ou des demandes puisqu'il sert aussi à communiquer des sentiments, des impressions, des angoisses. Il prend une part essentielle dans les relations de l'enfant avec autrui et est lié au développement et à la structuration du fonctionnement psychique, dans son ensemble.

¹ Claude BURSZTEJN. Développement normal du langage et ses troubles

² Claude BURSZTEJN. Développement normal du langage et ses troubles

Pendant les premières années de vie, tous les enfants développent naturellement le langage, s'ils sont entourés de personnes qui leur parlent.

Le développement du langage suit un déroulement fixe d'un enfant à l'autre. Cependant, il peut y avoir des variations dans les dates des différentes étapes. Selon Claude BURSZTEJN, le développement du langage se distingue selon deux phases distinctes : « une phase pré-linguistique et une phase linguistique »³.

Lors de la phase pré-linguistique : le nouveau-né va montrer un intérêt privilégié pour la voix humaine et va être capable de différencier des phonèmes. Les cris vont d'ailleurs être les premières productions vocales de l'enfant. Ces cris vont se diversifier dès les premières semaines en fonction des états de l'enfant et vont entrer petit à petit dans un premier système de communication avec les personnes de l'entourage. Au cours du deuxième mois, les vocalisations vont se diversifier et devenir un jeu sensori-moteur, source de plaisir pour l'enfant. Puis, progressivement, ils vont s'enrichir et devenir après le 6^{ème} mois, un jeu interactif avec l'environnement.

La production de syllabes articulées débute entre 6 et 8 mois puis elle va se modifier, au fil des mois, en fonction du langage perçu dans le milieu environnant. Les productions vocales vont donc évoluer, tout comme le développement de la communication non verbale : par le regard, puis par le sourire (mimique). A 9 mois, l'enfant va chercher à attirer l'attention d'autrui, il va porter son regard sur ce qu'on lui montre, pointer du doigt en direction d'un objet.

Lors de la phase linguistique : l'enfant va énoncer ses premiers mots entre 12 et 16 mois. L'accroissement du vocabulaire, bien qu'il soit variable d'un enfant à l'autre, est relativement lent jusqu'à 16 mois. Puis, cet accroissement va s'accélérer.

Au cours de la 3^{ème} année, l'acquisition du vocabulaire va s'intensifier. L'enfant perfectionne l'articulation des différents phonèmes. La syntaxe progresse également. Le langage adulte de base, correctement articulé, est acquis entre 3 et 5 ans. Au-delà, le langage continue d'évoluer.

Vers 6 ans, l'enfant est prêt pour l'apprentissage du langage écrit. La lecture est acquise en une année scolaire et continuera de progresser par la suite.

³ Claude BURSZTEJN. Développement normal du langage et ses troubles

- Chez l'enfant malentendant

Chez l'enfant malentendant, la perte auditive va perturber sa boucle audio-phonatoire (processus de rétrocontrôle de la voix) et donc son langage oral. Le développement du langage oral de l'enfant avec une déficience auditive suit les mêmes étapes de développement du langage de l'enfant, avec un retard dans différentes étapes.

En effet, l'enfant va prendre du retard en production, mais également en compréhension. L'acquisition du vocabulaire se fait lentement et sans développement du lexique, avec un décalage en moyenne de deux ans, par rapport à un enfant entendant. Le lexique est souvent pauvre et imprécis. Les éléments grammaticaux et syntaxiques sont peu utilisés dans son langage, puisqu'ils ne sont pas perçus intégralement à l'oreille, ce qui crée un discours non conventionnel. La surdité entraîne également des difficultés de clarté dans la compréhension orale de l'enfant avec une articulation déformée et une anomalie de l'intonation. Selon le mode d'appareillage, l'enfant peut ne pas s'entendre parler et aura donc des difficultés à contrôler sa voix.

La compréhension du message oral reste souvent difficile, même si l'enfant est appareillé et qu'il réceptionne une grande partie du message. Les éléments syntaxiques seront les premiers touchés. L'enfant sourd devra sans cesse compenser son manque d'audition et ce qu'il n'a pas perçu, en utilisant le contexte, la « suppléance mentale » et le recours aux autres sens. En effet, l'enfant peut avoir recours à la vue pour analyser les gestes, les mimiques, les actions et la lecture labiale de son interlocuteur. Cependant, cette compensation permanente demande beaucoup d'effort et entraîne de la fatigue pour l'enfant malentendant. Les difficultés de compréhension seront encore plus importantes dans des lieux bruyants, lors de conversations de groupes ou quand il est impossible d'avoir recours aux indices visuels.

Selon l'UNESCO, « l'enfant entendant, qui communique par la voix avec ses proches et l'enfant sourd, qui communique par des signes avec les membres de sa famille, sourds comme lui, font l'un et l'autre l'acquisition du langage. »⁴ Ces deux enfants ont un développement intellectuel, social et affectif, qui est comparable. Aucun d'eux n'a d'handicap au sein de sa propre famille. La seule différence est que l'un parle et que l'autre "signe". L'enfant sourd

⁴ Centre de communication totale Copenhague, Danemark. UNESCO (1988). L'éducation des enfants et des adolescents sourds

s'aperçoit de son handicap seulement lorsqu'il se trouve face à une majorité de personnes entendant. Ce handicap se situe alors sur le seul plan de la communication car il est incapable de dialoguer dans leur langue, la langue française parlée.

En revanche, l'enfant sourd dont les parents entendants n'utilisent aucun moyen de communication visuelle, avec lui, n'apprend ni à parler ni à "signer". Son isolement linguistique peut entraîner de grandes difficultés de socialisation et de graves problèmes intellectuels et affectifs. Son handicap ne se limite donc pas à la communication.

I.1.c. Les différents modes de communication

Plusieurs modes de communications directs sont possibles pour les élèves malentendants comme : « La communication orale, la communication écrite et la communication dite « totale ». »⁵

La *communication orale via le français* (communication vocale) repose sur l'audition, la lecture labiale, la maîtrise du français ainsi que la capacité à réaliser et à maîtriser les mouvements articulatoires. Selon les enfants, le choix de la communication orale peut être fait. La *communication orale via la LSF* (la communication signée) repose, elle, sur la vue, la capacité à réaliser des mouvements gestuels. Ce choix peut être fait pour tous les enfants qu'ils soient sourds ou malentendants. Cette communication orale via la LSF nécessite un apprentissage et/ou une immersion régulière. Lorsque la communication orale ne permet pas de se faire comprendre correctement, alors l'enfant sourd et son interlocuteur vont avoir tendance naturellement à effectuer une communication gestuelle.

La *communication écrite* repose sur la vue, la connaissance du code écrit et la maîtrise du français. L'écrit est un objectif majeur de l'école et est une source stable et fiable contrairement à l'oral. La communication écrite restera une stratégie très utilisée par les sourds. En effet, en classe, la communication par écrit peut être utile mais de façon ponctuelle. Les informations orales peuvent être complétées par des écrits au tableau. Les documents audiovisuels peuvent être remplacés par des documents écrits. Plusieurs adaptations doivent être faites pour faciliter la communication de chacun.

⁵Ministère de l'éducation nationale. Direction Générale de l'Enseignement Scolaire. Collection Repères Handicap. (2009). Scolariser les élèves sourds ou malentendants

La communication « totale » est l'utilisation de tous les moyens mis à disposition, c'est-à-dire la parole, la mimogestualité, le dessin... si l'élève a des difficultés ou est peu à l'aise à l'oral alors cette communication ne peut qu'être ponctuelle et provisoire. Elle peut cependant être utilisée dans des activités nécessitant peu de communication.

I.1.d. Choix du mode de communication

L'article L. 112-3 du code de l'éducation, pose le principe de la liberté de choix du mode de communication : « Dans l'éducation et le parcours scolaire des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue, langue des signes et langue française, et une communication en langue française est de droit »⁶. En effet, deux choix sont possibles :

- Une communication bilingue : la LSF et langue française écrite
- Une communication en langue française écrite et orale : avec ou sans appui de la LSF ou du code de la Langue parlée complétée (LPC)

L'élève sourd et sa famille choisissent le mode de communication. Ce choix linguistique fait partie du projet de vie de l'élève, il figure dans son Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS). Selon les besoins de l'élève, le PPS prévoit les modalités de scolarisation et les éventuels aménagements dont il peut bénéficier. Cependant, ce choix de communication ne peut être un vrai choix que si les deux modalités sont en place dans les établissements scolaires.

Pour l'élève sourd ou malentendant, l'enseignement en LSF ou avec appui de la LSF ou du code de la LPC peut faciliter l'entrée dans les apprentissages. Que l'élève soit appareillé ou non, la LSF et la LPC peuvent contribuer à une meilleure maîtrise du français écrit et/ou oral. La LPC est destinée à améliorer la réception du message oral par l'enfant sourd : c'est une aide à la lecture labiale qui a pour objectif l'acquisition et la transmission du langage oral.

⁶ Ministère de l'éducation nationale. Direction Générale de l'Enseignement Scolaire. Collection Repères Handicap. (2009). Scolariser les élèves sourds ou malentendants

I.2. Caractéristiques de l'audition et de la déficience auditive

I.2.a. Définition

Selon l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), la déficience auditive est « l'incapacité à entendre »⁷. Les personnes atteintes de déficience auditive peuvent avoir perdu une partie de leur capacité auditive ou bien la totalité. C'est ce que l'on nomme la surdité.

I.2.b. L'audition et la déficience auditive

Le système auditif peut se décomposer en deux éléments principaux, assurant respectivement la transmission et la perception. Le premier se compose de l'oreille externe et moyenne ; le second de l'oreille interne (la cochlée) et du nerf auditif.

Le fonctionnement auditif est donc « relativement complexe »⁸. Une incidence sur la qualité de l'audition peut apparaître, si une anomalie ou une lésion se situe au niveau de l'oreille externe, moyenne, interne ou bien au niveau des fibres et centres nerveux. Un certain nombre de recherches sur la perte auditive de la personne permettra de mettre en évidence l'anomalie et de la localiser.

De plus, il est important d'évoquer que la perte auditive se mesure également en décibels (dB). Une perte auditive d'un niveau de 50 dB, par exemple, signifie que le niveau sonore doit être de 50 décibels pour que le son soit perçu.

Selon la « Classification internationale des handicapés : déficiences, incapacités et désavantages », on peut distinguer « les degrés suivants de déficit auditif :

- Perte totale de l'ouïe
- Déficience auditive profonde : Plus de 91 dB
- Déficience auditive très sévère : 70-91 dB
- Déficience auditive sévère : 56-70 dB
- Déficience auditive moyenne : 41-55 dB
- Déficience auditive légère : 26-40 dB »⁹

⁷ <https://www.who.int/topics/deafness/fr/>

⁸ L'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. (2009). Guide des ressources destinés aux enseignants : Soutien aux élèves sourds ou malentendants

⁹ Centre de communication totale Copenhague, Danemark. UNESCO (1988). L'éducation des enfants et des adolescents sourds

Tous les sons qui existent dans la vie peuvent être représentés à partir de 3 paramètres qui sont « l'intensité, la fréquence et le temps »¹⁰. La connaissance de ces 3 paramètres à tout moment permet la reconnaissance et l'intégration centrale des signaux sonores perçus : bruit ou parole.

Cependant l'absence ou la perception déformée d'un de ces paramètres entraîne une mauvaise compréhension du message émis et engendre donc des confusions. Cette déformation est liée à l'existence de distorsions (déformation du signal) qui accompagnent toute déficience auditive de perception. Ce sont ces distorsions qui expliquent la difficulté pour un malentendant de percevoir clairement et donc d'apprendre le code nécessaire à l'intégration des mots et des sons existants.

Toutefois, il existe des appareils pour palier à cette déficience auditive, qui permettent une récupération partielle du signal rendant ainsi possible une compréhension, même s'il existe toujours une perte résiduelle. Cette perte rend cependant les acquisitions difficiles, entraînant souvent une nécessité de rééducation dans le cadre d'une prise en charge spécifique.

1.2.c. L'appareillage

La mise en place d'un appareillage permet de corriger l'audition. Tous les enfants sourds ou déficients auditifs graves sont porteurs de prothèses auditives. On distingue deux types de prothèses : « les appareils classiques et les prothèses par implant cochléaire »¹¹.

Les appareils classiques se portent derrière ou dans l'oreille. Ces appareils captent le signal sonore grâce à un micro. Les sons sont amplifiés et filtrés, de façon adaptée à la perte auditive, pour ensuite être transmis via le tympan dans l'oreille moyenne.

Les prothèses par implant cochléaire nécessitent une intervention chirurgicale. Grâce aux implants cochléaires, l'information sonore est transformée en un signal électrique qui est transmis directement au nerf auditif par des électrodes implantées chirurgicalement dans la cochlée. Ces électrodes ont pour but de remplacer les cellules ciliées (cellules sensorielles) défectueuses.

¹⁰ Ministère de l'Éducation nationale. (2001). Guide Handiscol pour les enseignants qui accueillent un élève présentant une déficience auditive

¹¹ https://aqepa.org/wp-content/uploads/2015/08/6-def_auditive.pdf

Les prothèses constituent un apport fondamental en cas de surdité. Toutefois, elles ne transforment pas l'enfant déficient auditif en enfant entendant. Cette défiance auditive peut engendrer de multiples conséquences sur le langage oral, le langage écrit, l'épanouissement personnel, les apprentissages scolaires et l'insertion sociale et professionnelle.

I.2.d. Impact sur la communication

La surdité a également un impact sur la communication puisque des conséquences sur la parole vocale de l'enfant sourd peuvent apparaître. L'enfant sourd peut produire des sons lorsqu'il n'est pas muet mais son contrôle peut être difficile s'il n'entend pas ou peu sa voix. En effet, sa parole vocale va être affectée ou retardée en fonction de sa perte d'audition. La possibilité et la qualité de ces échanges dépendront de plusieurs critères tels que :

- La capacité de perception des sons de la parole dans les situations réelles de communication scolaire,
- La capacité de reconnaissance des mots français,
- La capacité à comprendre des énoncés plus ou moins complexes,
- La capacité à émettre et contrôler les sons de la parole vocale ainsi que son envie de communiquer vocalement.

L'élève peut percevoir mais ne pas reconnaître ce qu'il perçoit. Il peut reconnaître les sons sans comprendre le sens. Et inversement, il peut connaitre le sens d'un mot mais ne pas l'avoir entendu et donc ne pas pouvoir entrer dans l'échange. Il peut également connaître un mot mais la prononciation peut être difficile ou bien la maitrise du français peut être insuffisante entrainant ainsi un difficile agencement des mots pour exprimer sa pensée.

Comme l'énonce le Ministère de l'Education Nationale dans son Guide Handiscol¹², l'enfant sourd est un enfant comme les autres. Il aime jouer, communiquer. Il a envie de faire partie du groupe classe et donc de participer aux échanges. La communication ne se réduit pas au langage oral. Le fait que l'élève ne prononce pas de mots ne signifie pas qu'il renonce à la communication. Au contraire, plusieurs moyens de communication existent afin de faciliter les échanges entre certaines personnes.

¹²Minist re de l'Education nationale. (2001). Guide Handiscol pour les enseignants qui accueillent un élève présentant une défiance auditive

Chez de nombreuses personnes, la surdité ne se voit pas au premier coup d'œil. En effet, certaines personnes n'ont pas d'appareils auditifs et quand ils en possèdent un alors cela reste discret. C'est pourquoi, ce n'est qu'au moment de l'entrée en communication que la surdité peut réellement apparaître. Quelques incidences peuvent alors survenir lors de la communication, comme les incompréhensions, les malentendus, les contresens qui peuvent passer inaperçus.

I.3. La déficience auditive et les apprentissages

I.3.a. Quelques chiffres

Une enquête a été menée par la DGESCO¹³, à la rentrée 2018, sur la scolarisation des élèves en situation de handicap. L'effectif d'élèves avec des troubles des fonctions auditives donné est de 10 600 soit 2,5% des élèves en situation de handicap.

7 700 élèves sont scolarisés en milieu ordinaire : 4 100 dans le 1^{er} degré et 3 600 dans le 2nd degré. Les 2 900 élèves restants sont scolarisés dans des établissements médico-sociaux. Parmi les élèves du 1^{er} degré, 3 500 élèves soit 84% sont en classe ordinaire, tandis que 600 élèves soit 16% sont en ULIS.

I.3.b. Impact sur la relation à l'adulte / aux pairs

La surdité en tant que telle n'a pas d'influence sur le développement de l'intelligence et sur les capacités d'apprentissage de l'enfant. Cependant, des difficultés comportementales et sociales peuvent apparaître. Elles sont liées au déficit communicatif et langagier de l'enfant. En effet, un enfant sourd a des difficultés à comprendre le monde qui l'entoure. Il vit principalement dans l'immédiat et a du mal à se faire comprendre, ce qui entraîne des perturbations comportementales, comme de la colère, de la violence ou au contraire de l'isolement.

Dès lors que l'on commence une communication avec un élève sourd, il est courant que le handicap soit partagé entre les deux personnes.

¹³ DGESCO. (2019). La scolarisation des élèves en situation de handicap

L'arrivée dans une classe n'est pas toujours évidente. Cependant, il faut connaître les stratégies de communication de l'élève, ses habitudes afin de faciliter les échanges et de respecter le mode d'apprentissage de l'élève.

On remarque, en général, « une grande solidarité autour de lui »¹⁴ mais ce n'est pas toujours le cas. Il faut veiller à ce qu'il ne soit pas oublié. Certains élèves vont se désigner ou prendre d'eux-mêmes la responsabilité de répétiteur, d'interprète, pour aider cet élève dans les échanges. Cependant, il faut prévoir des roulements entre les élèves aidants pour éviter d'entraîner des difficultés dans le suivi du cours.

Concernant le professeur, il doit se comporter aussi naturellement que possible avec cet élève qu'avec les autres élèves de la classe, tout en étant attentif aux problèmes spécifiques de l'élève sourd. Cela peut parfois poser problème à celui-ci qui a besoin de plus d'attention.

Plusieurs degrés de pertes auditives existent comme détaillés précédemment. Ces pertes auditives entraînent des conséquences variables sur la vie sociale. Les surdités moyennes ont un impact négatif sur les apprentissages scolaires, le développement cognitif et l'adaptation sociale. Les surdités profondes ne permettent pas l'acquisition du langage oral.

I.3.c. Impacts sur les apprentissages

Les problèmes de communication ne sont pas uniquement liés à la réception du message. En effet, ces problèmes peuvent être dû :

- À des difficultés dans l'apprentissage du langage oral sans référence à un modèle acoustique ;
- Au manque de savoir-faire dans l'utilisation du code linguistique par manque d'expérience de communication ;
- Au manque de connaissances générales et culturelles qui peuvent être la conséquence.

¹⁴ Ministère de l'Éducation nationale. (2001). Guide Handiscol pour les enseignants qui accueillent un élève présentant une déficience auditive

Les modèles de Frith, Seymour et McGregor soulignent que « les premiers pas dans l'acquisition de la lecture dépendent fortement de l'habileté d'utiliser les relations graphèmes-phonèmes, cette habileté étant liée, à son tour, à la conscience phonologique. »¹⁵ L'enfant sourd aborde l'apprentissage de la lecture avec des représentations sous-définies. En effet, l'enfant n'est souvent pas capable de dire si deux mots riment, par exemple. La façon dont les enfants déficients auditifs lisent au début de l'apprentissage n'est pas déterminée. Ces enfants utilisent vraisemblablement la mémorisation par cœur des formes orthographiques des mots. Puis, ils vont obtenir une conscience phonologique et une capacité d'utilisation des relations graphèmes-phonèmes. L'orthographe alphabétique est donc plus difficile pour les enfants sourds que pour les entendants.

De plus, sans aménagement particulier, l'enfant avec une déficience auditive peut rapidement être dépassé par le rythme des apprentissages. Suivre au quotidien le rythme scolaire ainsi que les séances de rééducation impose à l'enfant déficient auditif un effort et un niveau attentionnel énorme, qui engendre beaucoup de fatigue.

Pour aider au mieux les élèves avec une déficience auditive à l'école, il est important de mettre en place une pédagogie qui soit inclusive. C'est pourquoi, afin de bien comprendre la notion de déficience auditive, il m'a semblé nécessaire d'effectuer un retour sur la question de l'école inclusive.

¹⁵ Jacqueline LEYBAERT. (1996). La lecture chez l'enfant sourd : l'apport du langage parlé complété. *Revue française de linguistique appliquée*. Vol I. pages 81 à 94

II. L'inclusion scolaire des élèves avec une déficience auditive et mon contexte d'exercice

II.1. L'inclusion scolaire

II.1.a. Définition

Serge THOMAZET¹⁶ (2008) définit l'inclusion, à partir de l'intégration, comme étant à la fois une intégration physique (les établissements spécialisés se déplacent dans les écoles), une intégration sociale (socialisation de tous les élèves dans l'école et dans la société) et une intégration pédagogique (les élèves du même âge doivent apprendre dans une même classe, quel que soit leur niveau scolaire).

L'UNSECO (2009) quant à lui définit l'inclusion comme étant un processus « qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de tous « enfants, jeunes et adultes » par une participation accrue à l'apprentissage, à la vie culturelle et à la vie communautaire, et par une réduction du nombre de ceux qui sont exclus de l'éducation ou exclus au sein même de l'éducation ».

II.1.b. Rappel historique

La loi de 2005 apporte des avancées majeures par rapport à la loi de 1975, sur l'intégration des personnes handicapées. En effet, ce n'est qu'en 2005, qu'une nouvelle loi accélère le processus d'inclusion : la loi 2005-102 du 11 février 2005 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ». Cette loi affirme « le droit de tout élève en situation de handicap à accéder à l'éducation ». Elle assure à l'élève dès trois ans et le plus souvent possible, une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile. Cette loi garantit aussi la continuité d'un parcours scolaire adapté aux compétences et aux besoins de l'élève.

Dans cette continuité, la loi de Refondation de l'école du 8 juillet 2013, loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, reconnaît que « tous les

¹⁶ Catherine REVERDY. (2019). D'où vient l'école inclusive ? *Edubref*

enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser » et veille à « l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ». « Elle veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignements. Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative ».

Peu à peu, l'école inclusive se doit donc d'assurer la scolarisation de tous les enfants à besoins éducatifs particuliers en milieu ordinaire. Le but de l'école inclusive étant de lutter contre toute discrimination et de promouvoir le principe d'égalité des chances qui s'inscrit dans les valeurs de la République.

II.1.c. Le cheminement de l'intégration à l'inclusion scolaire

Trois périodes distinctes montrent l'évolution de la prise en charge des élèves en situation de handicap, communes aux pays développés. Tout d'abord, il y a eu la période de ségrégation des élèves jusqu'aux années 1970, puis la période d'intégration des élèves entre les années 1970 et 1990 et enfin l'école inclusive depuis les années 2000.

Le terme inclusion, utilisé principalement dans les pays anglophones, est récemment venu concurrencer, dans de nombreux pays dont la France, le terme intégration pour désigner les pratiques de scolarisation « au plus près de l'école ordinaire », selon Serge THOMAZET¹⁷.

En France, l'arrivée du terme « inclusion » entraîne diverses positions. Il engendre un intérêt positif du fait d'avoir une nouvelle pédagogie mais aussi négatif puisqu'il s'impose comme une solution miracle et remet en question les expertises et la réflexion déjà présentes. Au moment où se met en place la loi du 11 février 2005, la France profite de l'expérience des pays qui ont fait le choix de mettre en place l'école inclusive pour réfléchir de la place des élèves à besoins éducatifs particuliers dans le système éducatif français. En effet, de nombreux enfants sont exclus de l'école. Ils sont atteints d'un handicap mental, de troubles de la communication, en difficulté scolaire ou comportementale, etc. Ce sont des élèves qui n'ont pas toutes les « qualités » pour accéder à l'école tel qu'elle est. Suite à cette loi, l'école a dû

¹⁷ Serge THOMAZET. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*. N°152. Pages 19 à 27

trouver des solutions pour s'adapter aux besoins des élèves « différents ». C'est dans ce sens que certains ont cherché à créer une école « inclusive » plutôt que de tenter d'intégrer les élèves à besoins éducatifs particuliers.

L'école inclusive doit donc faire de l'établissement scolaire local, un lieu d'éducation de tous les enfants ou adolescents, en s'adaptant au mieux aux besoins de chacun. L'école inclusive est un processus qui amène l'établissement scolaire à trouver des solutions pour scolariser tous les enfants de la manière la plus ordinaire possible.

Comme nous l'énonce également Mireille GOLASZEWSKI¹⁸, la scolarisation des élèves malentendants ou sourds, en milieu scolaire ordinaire, correspond à une politique éducative qui est désormais celle de l'inclusion. Cependant, de nombreuses difficultés au plan pédagogique apparaissent. La déficience auditive peut parfois être invalidante. En effet, elle peut affecter le langage, qui est transversal à l'acquisition des savoirs et des connaissances. De plus, elle demande des formes d'accessibilité dans la salle de classe pour que la scolarisation soit possible. La déficience auditive a donc un fort impact sur la communication, facteur d'apprentissage, mais aussi de socialisation, d'intégration et d'épanouissement scolaire.

II.2. Le milieu scolaire et mes missions au regard de l'inclusion

II.2.a. Le milieu scolaire

Dans certaines écoles élémentaires, des classes spécifiques ont été créées pour scolariser les enfants à BEP en milieu scolaire ordinaire. Ces classes sont appelées « Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire » (ULIS).

L'ULIS est « un dispositif au sein de l'école, du collège ou du lycée qui permet la scolarisation d'un petit groupe d'élèves présentant un handicap (10 à 12 élèves) »¹⁹. Certaines ULIS dites "TFA" (troubles des fonctions auditives) scolarisent spécifiquement des élèves

¹⁸ Mireille GOLASZEWSKI. (2011). Scolarisation des élèves malentendants ou sourds : école inclusive. *Empan*. N°83. Pages 96 à 101

¹⁹ <https://www.education.gouv.fr/scolarisation-des-jeunes-sourds-ou-malentendants-89501>

sourds ou malentendants. Lorsqu'il n'y a pas d'ULIS TFA à proximité du domicile de l'élève sourd, il est toutefois scolarisé dans une ULIS qui regroupe des élèves avec divers troubles.

L'orientation de l'élève sourd ou malentendant en ULIS s'effectue par la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH). Cette orientation se fait lorsque l'élève possède d'importantes difficultés d'accès aux apprentissages (au-delà de la langue française) ou des troubles associés. Cette orientation s'effectue également lorsque les aménagements et adaptations pédagogiques mis en œuvre ne suffisent pas et qu'un enseignement adapté au sein d'un groupe restreint devient nécessaire.

De plus, ce dispositif est coordonné par un enseignant spécialisé qui adapte les apprentissages aux besoins et aux capacités des élèves selon les objectifs prévus par leur PPS, conformément aux programmes en vigueur. Ce dispositif permet également aux élèves de suivre certains enseignements ou disciplines dans sa classe de référence. Ces temps d'inclusion en classe ordinaire permettent à l'élève d'effectuer des apprentissages scolaires à un rythme proche de celui des autres élèves.

II.2.b. Mes missions au regard de l'inclusion

L'entrée en contact avec un élève sourd n'est pas toujours évidente. Chaque élève sourd ou malentendant est un être singulier. Son parcours, son éducation, sa personnalité, son niveau d'audition, son mode de communication sont des caractéristiques qui lui sont propres. Pour entrer en contact avec un élève, il est important de savoir écouter, d'accueillir avec bienveillance, d'être ouvert à toute communication et surtout d'accepter sa différence. Tous ces critères vont permettre à l'élève sourd ou malentendant de se sentir bien au sein du groupe classe et donc dans l'école.

Mireille GOLASZEWSKI²⁰ énonce le fait que « la République a pour vocation de respecter l'altérité et la différence, et a pour objectif la réussite de chaque élève. » L'école de la République a donc cette principale mission qu'il me doit de mettre en application.

²⁰ Mireille GOLASZEWSKI. (2011). Scolarisation des élèves malentendants ou sourds : école inclusive. *Empan*. N°83. Pages 96 à 101

En tant qu'enseignante, plusieurs missions, en référence à l'inclusion, doivent être effectuées. En effet, il me doit de transmettre à l'enfant les connaissances et les valeurs qui lui sont indispensables pour progresser dans ses apprentissages. Il me doit également d'utiliser tous les modes de communication que l'enfant comprend. Ces modes de communication lui permettront d'avoir un outil pour analyser et exprimer ses pensées, ses espoirs, ses craintes, etc. sur lui-même mais également sur le monde qui l'entoure.

Selon l'UNESCO, « l'acquisition du langage est indissociable de la découverte du monde »²¹. L'apprentissage du langage est inséparable du vécu de l'enfant et de la connaissance croissante de son environnement. L'enseignant lui enseigne aussi le langage, en lui donnant des informations à son sujet dans certaines matières comme les mathématiques, les arts, l'EPS, les sciences, etc.

II.3. L'impact de cette déficience auditive au sein de ma classe

II.3.a. Mon contexte d'exercice

Une brève présentation de ma classe est nécessaire afin de mieux comprendre mon contexte d'exercice.

J'ai une classe de 27 élèves de CE1 dont trois élèves avec une déficience auditive (une fille, H et deux garçons, J1 et J2). Une de ses élèves est sourde mais également muette. Ces trois élèves font partie intégrante de la classe mais leur scolarité est étayée par un dispositif ULIS. Ils sont donc inclus dans la classe que j'ai en responsabilité et qui est leur classe de référence.

Un dispositif ULIS est donc présent au sein de mon école, accueillant 12 élèves déficients auditifs, tous âges confondus. L'enseignante spécialisée de mon école utilise principalement comme moyen de communication la LSF.

²¹ Centre de communication totale Copenhague, Danemark. UNESCO (1988). L'éducation des enfants et des adolescents sourds

Concernant mes trois élèves déficients auditifs, leur présence au sein de ma classe s'effectue seulement pour certaines matières. Cependant, ces trois élèves ne viennent pas pour les mêmes enseignements. En effet, un des garçon J1 vient pour les cours de mathématiques, de questionner le monde (QLM), d'éducation physique et sportive (EPS) ainsi que d'art visuel. Quant à J2, il vient pour les cours de QLM, d'EPS et d'art visuel. Et enfin, H vient pour les cours d'EPS et d'art visuel. Il est important de détailler que J1, J2 savent lire, écrire et parler correctement, contrairement à H qui a une déficience auditive sévère, est muette et n'a pas encore acquis l'apprentissage de la lecture. C'est pourquoi, mes réflexions sur les adaptations porteront principalement sur cette élève, H.

De plus, une association « SESSAD Apiday » est présente dans l'école. Elle accompagne les élèves malentendants dans leur suivi scolaire. Cette association rassemble de nombreux professionnels de la santé : un orthophoniste, un orthoptiste, un ergothérapeute ainsi qu'une psychomotricienne.

Concernant les 24 autres élèves de ma classe, la présence d'élèves avec une déficience auditive ne leur est pas étrangère. En effet, l'inclusion de ces élèves a commencé dès la maternelle. Toutefois, le nombre de CE1 dans cette école est important. De ce fait, les élèves du même âge sont répartis en deux classes distinctes. Tous les élèves de ma classe n'ont donc pas la même approche envers ces élèves déficients auditifs.

II.3.b. Impact sur la communication

Un impact est présent sur la communication. En effet, la surdité sévère d'une élève et le fait qu'elle soit muette ne facilite pas la communication orale via le français. L'ensemble des élèves de ma classe et moi-même n'avons pas le même mode de communication. L'élève sourde et muette communique seulement en LSF, contrairement aux deux autres élèves qui utilisent la LSF seulement pour parler avec cette élève sourde et muette ou bien lorsqu'ils sont dans leur classe ULIS. En revanche, lorsqu'ils sont dans leur classe de référence, la communication se fait via le langage parlé. En effet, ils savent communiquer par oral via le français et peuvent ainsi communiquer facilement avec l'ensemble des élèves de la classe et moi-même.

Cet impact sur la communication entraîne également un impact comportemental. En effet, la différence du mode de communication entre tous les élèves de la classe entraîne un isolement de l'élève sourde et muette, puisque très peu d'élèves peuvent échanger avec elle.

II.3.c. Impact sur les apprentissages

Cette déficience auditive va aussi entraîner un impact sur les apprentissages. Comme H possède une déficience auditive sévère et ne sait pas lire, toutes les tâches données à l'oral ou bien à l'écrit ne peuvent être perçues par l'élève. D'autres modalités de travail doivent être utilisées pour faciliter au mieux son entrée dans les activités. La différenciation pédagogique devra être mise en avant pour faciliter les apprentissages de cette élève.

Ces différents impacts sur la communication, c'est-à-dire la relation à l'autre, mais aussi sur les apprentissages entraînent une difficile situation. En effet, les premiers échanges avec l'élève qui a une déficience auditive profonde ont été difficiles. J'étais dans une situation d'incompréhension envers cette élève. Je n'avais pas les outils pour favoriser les échanges entre nous. Il a donc fallu s'adapter très rapidement, pour permettre à chacun, les élèves et moi-même, de se sentir bien et de pouvoir travailler dans de bonnes conditions.

C'est pourquoi, suite à la découverte de mon contexte d'exercice en début d'année, il m'a fallu trouver des adaptations didactiques et pédagogiques afin de faciliter les relations mais également les apprentissages des élèves déficients auditifs.

III. Les adaptations didactiques et pédagogiques

Une analyse des besoins de mes élèves déficients auditifs a été effectuée. Pour cela, après avoir observé attentivement leur comportement, une réflexion autour d'outils a été faite afin d'obtenir des outils adaptés à la situation. Une focale a été réalisée sur les trois élèves déficients auditifs et plus particulièrement sur l'élève sourde et muette.

III.1. Recueil de données

III.1.a. La communication

Comment communiquent-ils ? De quelle façon se font-ils comprendre ? Arrivent-ils à communiquer avec toutes les personnes de la classe (élèves + enseignante) ?

J'ai pu observer que l'élève sourde et muette, H, a peu de communication avec les élèves de la classe, hormis les deux garçons malentendants. Elle ne parle qu'avec ces deux élèves en LSF puisqu'ils ont, tous les trois, ce langage commun. La communication avec les autres élèves de la classe et moi-même est moindre. En effet, le mode de communication des autres élèves est le langage parlé. Cependant, j'ai pu noter que certains élèves connaissent quelques gestes de la LSF mais très peu, ne permettant pas de communiquer efficacement. De plus, la présence du masque médical ne permet pas à H d'utiliser la lecture labiale.

Toutefois, quelques gestes simples se sont installés naturellement dès le début de l'année, entre H et moi-même. En effet, pour demander si elle peut commencer l'activité, si elle peut faire de telle façon ou si elle peut aller boire, par exemple, alors elle effectue des gestes simples, qui sont faciles à comprendre. Et inversement, quand je signale que c'est l'heure ou bien qu'il faille mettre son manteau, j'effectue des gestes qui lui permettent de comprendre directement ce qui est dit et attendu. Toutefois, si la communication est incompréhensible et donc impossible entre nous, je demande aux deux autres élèves qui ont une déficience auditive de venir m'aider. Ils font donc office de traducteurs entre H et moi-même.

En ce qui concerne, J1 et J2, ils n'ont aucune difficulté dans les échanges. Ils savent lire, écrire et leur langage oral via le français est compréhensible. Ils entendent ma voix et la

comprennent, ce qui facilite les échanges. La communication avec les pairs et moi-même est donc complexe pour H mais simple pour J1 et J2.

III.1.b. L'apprentissage des savoirs

Comment savoir qu'ils ont compris, avant même d'avoir commencé l'activité ? Comment travailler avec eux ? Comment entrer dans la tâche ? Quelle posture avoir avec eux ?

J1 et J2 comprennent ce que je dis, même si parfois il faut répéter. Le langage des signes ne leur est donc pas indispensable. Leur entrée dans les apprentissages est alors plus facile. H, quant à elle, va mettre plus de temps à entrer dans les apprentissages. En effet, si la situation lui semble complexe ou n'est pas comprise intégralement alors elle va venir demander de plus amples informations avant de commencer la tâche. Cette demande se fait de façon individuelle, à moi-même ou bien à un de ses camarades qui est déficient auditif.

Je me suis également rendue compte que le volume sonore n'était pas toujours adapté lors de mes séances. Cette situation est principalement présente dans les cours d'arts visuels et d'EPS, où généralement, le volume sonore est plus élevé qu'en cours de français. Cela engendre des difficultés de compréhension plus importantes pour H. De ce fait, je viens vérifier si elle a bien compris la tâche demandée. Une inefficacité de la compréhension entraîne donc une difficile transmission des apprentissages.

III.1.c. Le comportement

Comment se comportent-ils ? Quelle est leur relation entre eux ? Quel est le climat de classe ?

H est une élève calme et volontaire, qui participe à toutes les activités. C'est une élève sérieuse qui respecte les consignes données. Elle est très appliquée dans son travail. Cependant, du fait de sa déficience auditive, H se retrouve souvent seule lorsque J1 et J2 sont absents. H est une élève réservée, qui ne va pas aller vers les autres, contrairement à J1 et J2 qui sont plus sociables. Pendant la récréation, j'ai pu observer que les garçons avaient plus de facilité à jouer avec les autres élèves de la classe, contrairement à H. En effet, H a tendance à s'isoler par rapport au reste de la classe.

J1, quant à lui, a un excellent comportement même si parfois il essaie de se faire remarquer. En effet, parfois, il ne lève pas la main et donne la réponse à haute voix. J2 a également un bon comportement mais il peut vite s'énerver, si on ne lui donne pas la parole en premier, par exemple. Toutefois, ces trois élèves sont studieux, polis et soucieux d'apprendre.

J'ai également observé que ces trois élèves étaient très proches. Ils sont tout le temps ensemble, lorsqu'ils mangent, lorsqu'ils sont en récréation, etc. Malheureusement, ils n'ont pas créé de réelle amitié avec les élèves de leur classe de référence. Leurs principaux amis sont en ULIS. Cette observation peut être due au fait que ces élèves sont présents, quelques heures par jour, dans leur classe de référence. De ce fait, le temps de partage avec l'ensemble du groupe classe n'est pas conséquent.

Cependant, le climat de classe est assez bon. L'ensemble des élèves de la classe sont bienveillants et se respectent même si de nombreux élèves sont réservés et ont des difficultés à communiquer avec leurs pairs. Il est vrai que de nombreux élèves ne vont pas aller vers les élèves avec une déficience auditive.

C'est après toutes ces observations, que l'on s'aperçoit qu'il faut réellement mettre en place des outils pour favoriser l'inclusion de tous les élèves. Une réflexion autour d'outils est donc indispensable.

III.2. Réflexion autour d'outils

De nombreuses adaptations didactiques et pédagogiques existent. Cependant, il est important de prendre en compte l'élève de façon individuelle, afin d'avoir des outils adaptés à chaque individu.

III.2.a. Qualité du message oral

Dans un premier temps, la qualité de la réception du message oral est essentielle. Les systèmes d'amplification ne sont pas satisfaisants, il faut veiller à ce que les élèves déficients auditifs puissent bénéficier de la lecture labiale le plus possible. En ce temps de crise sanitaire, l'utilisation d'un masque d'inclusion peut être bénéfique. De plus, je dois donc veiller à être

particulièrement attentive à parler de face et à faire un effort d'articulation et de rythme de parole.

Je dois également parler naturellement. Si mon débit de parole est trop rapide, mes élèves malentendants ne pourront le suivre. Si au contraire mon débit de parole est trop lent, mon discours sera déformé et perdra de sa valeur informative. Les autres élèves commenceront alors à s'ennuyer. Il faut savoir que la voix est porteuse d'informations que l'élève avec une surdité sévère ou profonde ne peut percevoir, en particulier l'intonation.

III.2.b. Posture de l'enseignant

Ma posture est également très importante. En effet, l'élève déficient auditif doit pouvoir me voir, c'est-à-dire voir mon visage, mes yeux, mes lèvres.

Le fait de voir mon visage va permettre à mes élèves avec une déficience auditive d'observer les mimiques de mon visage et donc de comprendre ce qu'il exprime. La mimique a un rôle essentiel dans la communication puisqu'elle exprime les sentiments, les modalités (étonnement, doute, ...), la syntaxe (refus, question, ...). Il est donc souhaitable que je sois visible, de face, et que j'adopte une mimique expressive pour que mes élèves puissent suivre mon discours.

Le fait de voir mes yeux est également essentiel car le regard a un rôle de prise de contact et de maintien de la communication. Quand je regarde un de mes élèves, alors il sait que je lui adresse la parole. La conversation peut alors s'engager.

De plus, je dois être bienveillante. Je dois prendre le temps d'encourager, de valoriser l'enfant déficient auditif, tout comme pour les autres élèves de la classe. Sur le plan des apprentissages, je dois le considérer comme tous les autres élèves. Il ne faut surtout pas stigmatiser l'élève, au risque de lui faire perdre confiance en lui.

III.2.c. Place de l'élève déficient auditif

Pour faciliter au mieux les échanges entre le professeur et l'élève sourd, il faut que je les mette à une place appropriée au sein de la classe. En effet, l'élève sourd ne doit pas être trop loin du tableau. L'idéal est qu'il soit au deuxième rang pour me voir intégralement mais aussi

le tableau et les interactions avec les élèves du premier rang. Il doit pouvoir profiter du cours magistral et des échanges. De plus, mettre l'élève entre deux camarades va lui permettre de bénéficier de leur aide éventuelle mais également de recevoir un maximum d'informations.

III.2.d. Informations visuelles

Pour que l'élève puisse suivre au maximum les cours, il est important d'avoir un grand nombre d'informations visuelles, comme des illustrations, des croquis, des écrits pour remplacer ou bien compléter tout ce qui ne peut être reçu de façon auditive. Toutes situations de transmission d'informations basées sur l'audition doivent être aménagées pour les élèves déficients auditifs. En effet, certains élèves ne peuvent intégrer qu'un tiers du message oral. Il faut alors penser à écrire autant que possible au tableau, si la lecture est acquise, afin d'aider au mieux ces élèves. Sinon, il faut favoriser l'utilisation du tableau numérique interactif (TNI), via les informations visuelles mises en œuvre (schéma, dessin, croquis, etc.).

L'utilisation de pictogrammes peut également être une méthode efficace dans certaines situations comme les échanges. La méthode PECS est « un système unique de communication alternatif et augmentatif développé aux USA en 1985 par le docteur Andy Bondy, PhD et Lori Frost, orthophoniste »²². Elle a été créée pour des enfants autistes puis elle a été utilisée pour aider également de nombreuses personnes en situation de handicap, tout comme les personnes sourdes. Cette méthode est un système de communication par échange d'image. L'objectif principal du PECS est d'enseigner la communication fonctionnelle. Six phases composent cette méthode. Tout d'abord, elle commence par enseigner à l'élève à donner l'image d'un objet ou d'une action souhaitée à un « partenaire de communication », comme une demande, en donnant l'objet ou l'action souhaitée. Le système se poursuit en enseignant la discrimination des images et la façon dont il faut les mettre pour construire des phrases. Dans les phases plus avancées, les élèves apprennent à répondre à des questions, à commenter, à utiliser du vocabulaire plus précis, etc. Ces dernières phases qui ne peuvent malheureusement pas être réalisées avec H.

²² <https://pecs-france.fr/picture-exchange-communication-system-pecs/>

III.2.e. Pédagogie de projet

C'est par une pédagogie de projet que l'on peut plus facilement accueillir la différence des élèves, leur donner une place dans le groupe classe, et leur permettre d'avoir des liens communs. Un travail sur un climat coopératif permet un partage des valeurs (solidarité, entraide, respect, écoute...), des droits et des devoirs, définissant un espace de liberté, des temps et des dispositifs de parole pour échanger sur la vie du groupe et/ou de la classe. S'agissant d'élèves en situation de handicap, des séances sur la spécificité de ces élèves sensibilisent les élèves entendants à la différence et au handicap, affinent le partage de valeurs et, en leur conférant une place et un espace, engagent chaque élève dans la coopération.

Cependant, pour coopérer dans un projet, tout élève a besoin de se sentir partie prenante. Son implication et sa productivité sont souvent fonction de la place qu'on lui accorde dans le projet.

III.2.d. Cap école inclusive

L'utilisation de « Cap école inclusive »²³ m'a également permis de confirmer les différents choix d'outils que j'allais effectuer. En effet, suite au questionnaire en ligne que j'ai complété via l'observation du comportement de mes élèves déficients auditifs, j'ai obtenu plusieurs réponses permettant de répondre à ma situation. Le site m'a proposé plusieurs items :

- « Pratiques de communications alternatives ou complémentaires au langage oral »,
- « Repenser la communication avec l'élève avec des troubles de fonctions auditives »,
- « Adapter l'environnement pour un élève avec des troubles de fonctions auditives »,
- « Faciliter les relations sociales avec un enfant sourd ou malentendant ».

Ces propositions développent de nombreuses idées citées au-dessus.

²³ <https://eduscol.education.fr/1230/cap-ecole-inclusive>

III.3. Les mises en œuvre

Suite à ces réflexions, plusieurs outils et adaptations, ont ainsi été mis en œuvre au sein de la classe et plus particulièrement dans les cours d'art et d'EPS où H est présente.

III.3.a. En général

Les réflexions autour d'outils et d'adaptations sur la qualité du message oral ont été mises en œuvre. En effet, je fais attention à mon débit de parole. Je parle naturellement, tout en faisant un effort d'articulation. Cependant, les élèves déficients auditifs n'ont pas accès à la lecture labiale. Le masque d'inclusion étant beaucoup trop grand pour moi, il m'est impossible de le garder, sous peine de ne pas me protéger ni même mes élèves. Dans mon école, aucune enseignante utilise le masque d'inclusion, pour les mêmes raisons.

Concernant ma posture au sein de ma classe, j'essaie d'être le maximum face à ma classe quand je parle, même si cette phase peut parfois être difficile lors des cours d'arts visuels. Je fais également attention à ce que les élèves déficients auditifs puissent voir mes yeux afin d'avoir le maximum d'informations via mes mimiques expressives, permettant de mieux comprendre ce que j'exprime. De plus, quand je leur adresse la parole, je les regarde systématiquement pour qu'ils puissent comprendre que je m'adresse spécifiquement à eux. Si H a des difficultés ou une incompréhension, alors elle a le droit de se déplacer pour venir me voir et me demander conseils.

Mes élèves déficients auditifs doivent avoir une place convenable pour suivre au mieux les apprentissages. C'est pourquoi, ils sont situés au deuxième ou troisième rang, afin d'avoir une vue d'ensemble sur le tableau, les interactions, et moi-même. Ces trois élèves sont dispersés dans la classe afin de pouvoir échanger avec d'autres élèves mais également pour bénéficier d'une éventuelle aide si besoin. Toutefois, H ne se situe pas loin d'un des garçons déficients auditifs, si jamais elle a besoin d'avoir plus de précisions.

De plus, j'essaie quotidiennement de valoriser et d'encourager un maximum mes élèves déficient auditifs, tout comme mes autres élèves. J'essaie également de garder une attitude bienveillante envers chacun d'eux, sans les stigmatiser.

III.3.b. En Arts visuels

En art, il est essentiel de mettre en avant des informations visuelles. C'est pourquoi, suite aux recherches faites sur internet, j'utilise la méthode du « pas à pas »²⁴ du site intitulé « Ecole des Juliettes ». De ce fait, pour chaque cours, je projette via le TNI, toutes les étapes nécessaires pour réaliser la tâche finale demandée. Toutes les étapes sont donc détaillées. D'un côté, il y a une image représentant ce qu'ils doivent faire et de l'autre côté, il y a un texte qui détaille de quelle façon ils doivent réaliser l'étape. Lorsque les élèves doivent travailler sur une production individuelle et unique, je projette de la même façon, seulement, j'utilise quelques pictogrammes, comme celui qui désigne le fait de dessiner, de couper, de tracer, etc. Ces pictogrammes vont permettre à H de comprendre quelles sont les étapes à effectuer pour se rapprocher le plus possible des attendus de la tâche demandée.

III.3.c. En Education Physique et Sportive (EPS)

En EPS, j'ai tout de suite vu que donner les consignes oralement n'était pas suffisant, tout comme montrer un exemple physiquement, par quelques élèves. Il alors fallu passer par des informations visuelles.

Dans un premier temps, j'expliquais, en classe, ce qui allait être fait lors du cours d'EPS. Pour ce faire, j'effectuais un ou plusieurs schéma(s) au tableau, avant d'aller en cours d'EPS. Cependant, le schéma réalisé en amont de la séance, ne suffisait pas. En effet, lorsque je voulais complexifier ou bien simplifier la tâche, je n'avais plus de visuel mais seulement ma voix pour modifier mon activité.

Dans un second temps, j'ai donc utilisé un tableau transportable, afin de pouvoir l'emporter dans la cour de récréation. De ce fait, je peux rajouter ou enlever facilement des éléments sur le ou les schéma(s) existants.

De plus, j'ai également modifié ma pratique pour démarrer le jeu ou bien mettre fin à l'activité. Au départ, j'utilisais seulement ma voix. Puis, j'ai ajouté l'utilisation d'un sifflet. Cependant, là encore, l'utilisation du signal sonore n'était pas suffisante. C'est pourquoi, pour finir, j'ai adopté le sifflet et les gestes simultanément. L'annonce du départ de jeu étant : « 3,

²⁴ <http://ecoledesjuliettes.com/pas-a-pas/>

2, 1, partez », l'élève arbitre lance le jeu en énonçant ceci, tout en effectuant le geste « 3, 2, 1 » avec les doigts, bras levé et en descendant rapidement son bras à sa cuisse, lorsqu'il énonce « Partez ». Le geste de fin de partie est le « temps mort » avec les deux mains. Cette fin s'accompagne également du signal sonore, par un sifflet.

III.3.d. Le projet de classe

C'est par le contexte de cette classe, que j'ai voulu effectuer un projet autour d'une thématique qui est la langue des signes, afin de créer du lien entre les élèves de cette même classe. Le projet final était de chanter une comptine en combinant l'oral et la LSF. Ce projet avait pour visée de comprendre la différence de leurs pairs, de comprendre ce qu'ils vivent, comment ils le vivent, mais aussi d'avoir un climat de classe plus coopératif.

Pour ce projet, deux séquences ont été réalisées : une sur l'apprentissage d'une comptine oralement et en LSF (Annexe I) et une autre sur l'étude d'un album (Annexe II).

Dans un premier temps, nous avons commencé par apprendre la comptine « Neige neige blanche » de Gérard DALTON, oralement. Puis, petit à petit, nous avons intégré la LSF. Lors de ce projet, les élèves déficients auditifs étaient en posture d'enseignant. Ce sont les élèves déficients auditifs qui ont appris aux autres élèves les différents gestes de la comptine. Ils les ont aidés à effectuer correctement les gestes pour garder du sens.

En parallèle, nous avons travaillé sur la différence et plus particulièrement la surdité, à partir d'un album : « Ma gardienne est sourde... puis après » de Noémie FORGET. Cet album parle d'une petite fille Aglaé et de sa gardienne qui est sourde. Au travers de cet album, on comprend comment elles dialoguent entre elles, comment elles se téléphonent par exemple. On apprend également la façon que la gardienne a pour se réveiller le matin, pour aller chez le médecin, etc. Cet album illustre donc différentes activités de la vie quotidienne d'une personne avec une déficience auditive. Il avait pour but de mieux comprendre les habitudes de vie de ces élèves malentendants.

IV. Résultats et Analyse des outils

Suite à ces différentes mises en œuvre, nombreux sont les résultats positifs envers les élèves déficients auditifs, mais aussi envers moi-même et l'ensemble des élèves de la classe.

IV.1. Relation à l'adulte

Malgré quelques contraintes, comme le port du masque médical, les mises en œuvre ont permis d'avoir une meilleure relation avec autrui. En effet, le fait d'avoir une bonne posture, de faire attention à la mise en voix, d'être face aux élèves déficients auditifs, de les regarder, etc. a permis d'avoir une meilleure compréhension de ce qui est dit et attendu, pour les élèves malentendants. Je suis également plus posée, permettant ainsi aux élèves déficients auditifs d'avoir le temps d'analyser mes expressions, mes mimiques, etc.

La qualité du message oral et ma posture sont importantes mais l'ensemble des gestes l'est également. C'est pourquoi, l'utilisation de gestes simples a permis à H d'être rassurée. En effet, les gestes font partie intégrante de sa vie, du fait de sa langue primaire qui est la LSF. Ces gestes ont donc permis aux élèves déficients auditifs et plus particulièrement à H, d'entrer plus facilement en relation. J'ai appris à déchiffrer certains signes utilisés par H pour faciliter nos échanges et ainsi ne pas être dans l'incompréhension.

De plus, je reste bienveillante et je valorise mes élèves, pour qu'ils aient confiance en eux et aient une bonne estime de soi. Pour moi, ces élèves sont comme les autres. Je me comporte de la même façon, avec l'ensemble des élèves de la classe, pour ne pas stigmatiser qui que ce soit. Les élèves déficients auditifs se sentent donc acceptés comme tous les autres de la classe, grâce à ma posture envers eux.

IV.2. Relation aux pairs

La place des élèves déficients auditifs dans la classe a joué un rôle important dans la relation aux pairs. En effet, j'ai placé mes élèves déficients auditifs à côté d'un élève entendant, cela a engendré de la coopération. Les binômes effectués, ce sont aidés mutuellement. Cette entraide a permis d'avoir une meilleure relation, les uns envers les

autres, puisque les élèves déficients auditifs se sont sentis plus à l'aise dans la classe. Ces élèves ont senti qu'ils avaient une réelle place au sein de la classe, ce qui les a encouragés dans les échanges.

Par le biais du projet, les élèves ont réussi à avoir une meilleure relation entre eux. Lors de celui-ci, les élèves avec une déficience auditive étaient à ma place, c'est-à-dire à la place de l'enseignante. Ce changement de statut a été bénéfique pour eux mais aussi pour l'ensemble de la classe. Ce sont les élèves déficients auditifs qui avaient la responsabilité de faire apprendre les signes correctement à l'ensemble des élèves de la classe. Ce changement de statut a également permis aux autres élèves de comprendre qu'il n'y a pas que l'enseignant qui fait apprendre mais que chaque individu de cette classe peut faire apprendre quelque chose aux autres.

Les élèves ont été très content de réaliser ce projet. Cela leur a permis de mieux comprendre leurs camarades. Les élèves sont maintenant plus à l'écoute et plus respectueux. Ils coopèrent et s'entraident davantage. Les relations sont meilleures. Lors des récréations, les élèves déficients auditifs jouent plus facilement avec l'ensemble des élèves de la classe.

Ce projet a donc permis de créer du lien avec les élèves de cette classe. De plus, le travail sur l'album a été très enrichissant pour eux. Il leur a permis de comprendre le quotidien, les habitudes de vie des personnes avec une déficience auditive.

Les élèves sont très intéressés par ce qui les entoure. Ils aiment participer à des projets, cela les motive énormément. Dans ce projet, tout le monde a pu apprendre.

Par ce projet, le climat de classe est ainsi devenu plus favorable aux apprentissages. Les élèves, c'est-à-dire les malentendants et les entendants, sont moins mis à l'écart. En effet, ce projet a permis de comprendre que chacun pouvait apporter une connaissance à l'autre. Chaque individu peut apprendre à l'autre, peu importe le thème. Tout le monde a des connaissances, mais tout le monde n'a pas les mêmes. Il faut donc savoir les partager. Peu importe sa différence, chaque individu peut faire apprendre à l'autre.

IV.3. Effets sur les apprentissages

Ces différentes mises en œuvre ont également eu des effets positifs sur les apprentissages. Les élèves entendants ont compris que le bruit n'aidait en rien les élèves malentendants. En effet, faire de bruit dérange énormément ces élèves, puisque le niveau sonore peut être multiplié à cause de leur appareil auditif. Cette élévation du niveau sonore engendre des complications au niveau du suivi des apprentissages. Cependant, par l'étude de l'album, les élèves sont plus apaisés et comprennent la différence des autres élèves et pourquoi certains ont besoin plus souvent de l'enseignant. Les élèves sont soucieux du bien-être des autres. En effet, certains disent : « On fait trop de bruit, ça dérange certains ».

Les différents outils mis en place en art et en EPS ont permis d'aider les élèves déficients auditifs mais également l'ensemble des élèves de la classe.

Le travail par l'accompagnement d'informations visuelles en art permet aux élèves d'être plus autonomes puisque toutes les étapes sont décrites et détaillées. De plus, ce travail par le biais du « pas à pas » en art permet aux élèves une meilleure compréhension des attentes de la tâche demandée.

En EPS, l'utilisation d'un tableau transportable a facilité la transmission de mes consignes pendant les cours en extérieur. L'évolution de la mise en place de cet outil était indispensable, pour s'adapter au mieux aux élèves déficients auditifs mais également à l'ensemble des élèves de la classe. De plus, l'utilisation de gestes simples pour démarrer un jeu ou y mettre fin sont utiles pour tout le monde.

Ces mises en œuvre ont permis de ritualiser les cours d'art et d'EPS et ainsi de rassurer les élèves déficients auditifs et principalement H, dans leurs apprentissages. Cette projection d'informations visuelles aide tous les élèves sans exception, mais elle aide dans tous les domaines étudiés. Ces informations visuelles facilitent la compréhension de tous. Il n'y a alors pas de stigmatisation d'un ou plusieurs élèves. Toute la classe est concernée.

Je fais attention à ma posture ainsi qu'à ma prise de parole, ce qui permet aux élèves déficients auditifs de faciliter leur compréhension. En effet, le fait de toujours être face aux élèves permet à tout le monde d'entrer plus facilement dans les apprentissages puisque cela les aide à rester concentrés et à être plus attentifs. Le fait de rester à une même place pour

transmettre les savoirs permet de les canaliser. Ils savent où il faut regarder et sont donc plus investi dans les tâches demandées.

Ces mises en œuvre m'ont également permis d'avoir un meilleur suivi des apprentissages de ces élèves. Ils m'ont permis de mieux organiser mes séances, dans leur forme orale mais aussi dans la préparation des dispositifs (matériels, groupe, etc.). Les élèves déficients auditifs se sont sentis plus à l'aise, du fait d'une meilleure organisation et donc d'un meilleur cadrage lors de mes séances, grâce aux outils. Ces informations visuelles permettent une meilleure transmission des savoirs, des connaissances, des consignes, etc. C'est pourquoi, il est important d'avoir du visuel pour aider les élèves à mieux comprendre les tâches demandées, puisque les élèves fonctionnent beaucoup par observation.

Toutefois, il est important de faire évoluer les outils au fur et à mesure de l'année pour qu'ils restent adaptés à l'élève ou aux élèves concerné(s).

La mise en œuvre d'outils de communication adaptés a donc eu des effets positifs sur les relations mais également sur les apprentissages, pour l'ensemble des élèves de la classe mais aussi moi-même.

Conclusion

Ces différentes mises en œuvre ont permis d'aider l'ensemble des élèves de la classe à entrer plus facilement dans les apprentissages. Elles ont également permis aux élèves déficients auditifs, mais aussi à moi-même et à leurs pairs d'entrer mutuellement en communication, autrement que par le langage oral, grâce à des outils adaptés.

L'oral n'est donc pas le seul mode de communication pour échanger avec autrui. En effet, le regard, les gestes, les expressions, le matériel, les dessins, les schémas, ... peuvent permettre une communication efficace.

Le travail autour d'un projet est très pertinent pour favoriser le climat de classe. Les élèves travaillent sur de nombreuses compétences comme le fait de savoir travailler en groupe, savoir respecter autrui, transmettre des savoirs, etc. Cette pédagogie de projet est donc à remettre en œuvre pour chaque début d'année scolaire.

De plus, l'utilisation d'informations visuelles est nécessaire pour tout élève afin de faciliter sa compréhension. C'est un outil simple et efficace que ce soit pour les élèves à BEP que pour les autres élèves de la classe. De plus, une utilisation plus approfondie des pictogrammes peut être envisagée. Cet outil peut être très intéressant selon le profil des élèves.

Ce que je retiens, c'est qu'il est important de savoir s'adapter à chaque élève. La différenciation pédagogique et donc la mise en place d'outils adaptés sont essentiels à la réussite de chaque élève, puisqu'ils permettent de faciliter le parcours scolaire des élèves. J'ai donc évolué dans ma façon de penser et dans la réflexion autour d'outils afin d'obtenir des adaptations efficaces pour mes élèves.

De plus, l'inclusion scolaire est très enrichissante pour moi-même mais aussi pour l'ensemble des élèves. Elle permet d'apprendre à avoir un regard bienveillant, sans stigmatisation sur la différence d'autrui. Peu importe notre différence, chaque individu est capable d'apprendre. En effet, on est tous différents mais on est capable d'apprendre et de faire apprendre aux autres dans des domaines différents, puisque chacun développe des connaissances selon son mode de vie, sa famille, etc. Tout individu est riche de connaissances. L'inclusion scolaire est donc un dispositif efficace et essentiel, pour de nombreux élèves afin d'avoir accès à la scolarité et donc à la socialisation et aux apprentissages.

Bibliographie

- Claude BURSZTEJN. Développement normal du langage et ses troubles
- Centre de communication totale Copenhague, Danemark. UNESCO (1988). L'éducation des enfants et des adolescents sourds
- Ministère de l'éducation nationale. Direction Générale de l'Enseignement Scolaire. Collection Repères Handicap. (2009). Scolariser les élèves sourds ou malentendants
- L'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. (2009). Guide des ressources destinés aux enseignants : Soutien aux élèves sourds ou malentendants
- Ministère de l'Éducation nationale. (2001). Guide Handiscol pour les enseignants qui accueillent un élève présentant une déficience auditive
- DGESCO. (2019). La scolarisation des élèves en situation de handicap
- Jacqueline LEYBAERT. (1996). La lecture chez l'enfant sourd : l'apport du langage parlé complété. *Revue française de linguistique appliquée. Vol I.* pages 81 à 94
- Catherine REVERDY. (2019). D'où vient l'école inclusive ? *Edubref*
- Serge THOMAZET. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui. N°152.* Pages 19 à 27
- Mireille GOLASZEWSKI. (2011). Scolarisation des élèves malentendants ou sourds : école inclusive. *Empan. N°83.* Pages 96 à 101

Sitographie

- <https://www.who.int/topics/deafness/fr/>
- https://aqepa.org/wp-content/uploads/2015/08/6-def_auditive.pdf
- <https://www.education.gouv.fr/scolarisation-des-jeunes-sourds-ou-malentendants-89501>
- <https://eduscol.education.fr/1230/cap-ecole-inclusive>
- <https://pecs-france.fr/picture-exchange-communication-system-pecs/>
- <http://ecoledesjuliettes.com/pas-a-pas/>

Annexe I : Séquence sur la comptine en LSF

Fiche de préparation. Niveau : CE1		Domaines : Français / EMC / Musique					
Titre de la séquence :	Comptine en Langue des Signes Française						
Déroulement de la séquence :	<p>Séance 1 : Choix collectif de la comptine Séance 2 : Apprentissage de la comptine - 1^{ère} strophe Séance 3 : Apprentissage de la comptine - 2^{ème} strophe Séance 4 : Apprentissage de la comptine - 3^{ème} strophe Séance 5 : Apprentissage de la comptine en LSF - 1^{ère} strophe Séance 6 : Apprentissage de la comptine en LSF - 2^{ème} strophe Séance 7 : Apprentissage de la comptine en LSF - 3^{ème} strophe Séance 8 : Révision de la comptine en LSF Séance 9 : Production finale filmée</p>						
Programme officiel (B.O.) :							
	<table border="1"> <tr> <td>Français</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre et s'exprimer à l'oral - Lecture et compréhension de l'écrit - Comprendre le fonctionnement de la langue : LSF </td> </tr> <tr> <td>Musique</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> - Chanter </td> </tr> <tr> <td>EMC</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> - La sensibilité : soi et les autres - Le jugement : penser par soi-même - L'engagement : agir individuellement et collectivement </td> </tr> </table>	Français	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre et s'exprimer à l'oral - Lecture et compréhension de l'écrit - Comprendre le fonctionnement de la langue : LSF 	Musique	<ul style="list-style-type: none"> - Chanter 	EMC	<ul style="list-style-type: none"> - La sensibilité : soi et les autres - Le jugement : penser par soi-même - L'engagement : agir individuellement et collectivement
Français	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre et s'exprimer à l'oral - Lecture et compréhension de l'écrit - Comprendre le fonctionnement de la langue : LSF 						
Musique	<ul style="list-style-type: none"> - Chanter 						
EMC	<ul style="list-style-type: none"> - La sensibilité : soi et les autres - Le jugement : penser par soi-même - L'engagement : agir individuellement et collectivement 						
Objectifs de la séquence :							
<ul style="list-style-type: none"> - Choisir collectivement une comptine - Lire et comprendre un texte - Apprendre une comptine oralement - Apprendre une comptine en LSF - Savoir s'exprimer oralement et en LSF 							

→ Séance 1 : Choix collectif de la comptine (30min)

Objectif de la séance : Choisir collectivement la comptine sur laquelle nous travaillerons.

Durée	Déroulement : activités de l'enseignant et des élèves	Dispositif	Matériel	Différenciation
5 min	<p><u>Présentation du projet</u> : <i>Nous allons réaliser un projet de classe. Ce projet consiste à réciter une comptine oralement et en LSF avec l'aide de nos camarades, qui sont malentendants. Ce projet va permettre de réunir chacun d'entre nous et de comprendre les différentes façons de vivre.</i></p>	Collectif - oral		
10 min	<p><u>Proposition de plusieurs comptines</u> : « L'empereur, sa femme et le petite prince » ou « Neige neige blanche ».</p> <p><i>Je vais vous proposer deux comptines au choix : « L'empereur, sa femme et le petit prince » ainsi que « Neige neige blanche ». Je vais vous les projeter au tableau.</i></p> <p><u>Lecture de ces deux comptines</u></p> <p><i>Nous allons lire ensemble ces deux comptines afin de les comprendre et ainsi pouvoir faire votre choix.</i></p>	Collectif - oral	Projection au TNI des deux comptines.	
5 min	<p><u>Vote de chaque élève sur leur choix de comptine</u></p> <p><i>Je vais vous distribuer un coupon, où vous allez devoir noter le nom de la comptine que vous préférez. Il faudra mettre ce coupon dans l'urne. Ensuite, nous ferons un dépouillement des votes pour connaître le nom de la comptine sur laquelle nous allons travailler.</i></p> <p>Chaque élève a un coupon sur lequel il note le titre de la comptine choisie. Le coupon est ensuite mis dans une urne pour procéder au vote.</p>	Individuel - écrit	Projection au TNI des deux comptines. Un coupon par élève.	
10 min	<p><u>Dépouillement</u></p> <p><i>Pour le dépouillement, il me faudra deux élèves. Un élève prendra et lira les coupons tandis qu'un autre élève notera le nombre de voix pour telle ou telle comptine.</i></p>	Collectif - oral	Coupons réponse des élèves présents dans l'urne.	

→ Séance 2 : Apprentissage de la comptine en LSF - 1^{ère} strophe (20 min)

Objectifs de la séance : Lire et comprendre un texte. Commencer à apprendre la comptine oralement.

Durée	Déroulement : activités de l'enseignant et des élèves	Dispositif	Matériel	Différenciation
5 min	<p><u>Distribution de la comptine choisie</u></p> <p><u>Lecture et compréhension de la comptine</u></p> <p><i>Vous lisez silencieusement la comptine puis nous la lirons ensemble.</i></p> <p><i>Quel est le thème de la comptine ?</i> -> Le thème est la neige.</p> <p><i>De quoi parle la comptine ?</i> -> La comptine parle de la neige. La neige tombe sur les manches. Le nez de la personne est tout gelé et ses souliers sont tout mouillés.</p>	<p>Individuel</p> <p>Collectif - oral</p>	<p>Projection au TNI de la comptine.</p> <p>Texte de la comptine à coller dans le cahier de chant et poésie.</p>	Texte donné avec une écriture pour grande pour les élèves en difficulté de lecture.
15 min	<p><u>Début d'apprentissage de la comptine</u></p> <p><i>Nous allons commencer à apprendre la comptine. Nous allons commencer par la première strophe.</i></p>	Collectif - oral		

→ Séance 3 : Apprentissage de la comptine – 2^{ème} strophe (20 min)

Objectif de la séance : Continuer d'apprendre oralement la comptine.

Durée	Déroulement : activités de l'enseignant et des élèves	Dispositif	Matériel	Différenciation
5 min	<p><u>Révision de ce qui a déjà été appris</u></p> <p>Relecture de la comptine et récitation du début de la comptine (1^{ère} strophe) par certains élèves.</p>	Collectif - oral	<p>Projection au TNI de la comptine.</p> <p>Texte de la comptine collé dans le cahier de chant et poésie.</p>	
15 min	<p><u>Suite de l'apprentissage de la comptine</u></p> <p><i>Nous allons continuer d'apprendre la comptine. Aujourd'hui, nous allons apprendre la 2^{ème} strophe. Puis nous enchaînerons la 1^{ère} et la 2^{ème} strophe.</i></p>			

→ Séance 4 : Apprentissage de la comptine - 3^{ème} strophe (20 min)

Objectif de la séance : Finir d'apprendre la comptine oralement.

Durée	Déroulement : activités de l'enseignant et des élèves	Dispositif	Matériel	Différenciation
5 min	<u>Révision de ce qui a déjà été appris</u> Relecture de la comptine et récitation du début de la comptine (1 ^{ère} et 2 ^{ème} strophes) par certains élèves.	Collectif - oral	Projection au TNI de la comptine. Texte de la comptine collé dans le cahier de chant et poésie.	
15 min	<u>Suite de l'apprentissage de la comptine</u> <i>Nous allons continuer d'apprendre la comptine, afin de la connaître par cœur. Aujourd'hui, nous allons travailler la 3^{ème} strophe. Nous réciterons l'intégralité de la comptine.</i>			

→ Séance 5 : Apprentissage de la comptine en LSF - 1^{ère} strophe (20 min)

Objectif de la séance : Commencer à apprendre la comptine en LSF. Savoir s'exprimer oralement et en LSF.

Durée	Déroulement : activités de l'enseignant et des élèves	Dispositif	Matériel	Différenciation
5 min	<u>Révision de ce qui a déjà été appris</u> : Récitation de la comptine entièrement par certains élèves, puis tous ensemble.	Collectif - oral	Projection au TNI de la comptine. Texte de la comptine collé dans le cahier de chant et poésie.	Travailler seulement les signes. L'assemblage de l'oral et des gestes se fera ultérieurement, pour certains élèves.
15 min	<u>Début d'apprentissage de la comptine en LSF</u> <i>Nous allons commencer à apprendre la comptine en LSF. Aujourd'hui, nous allons travailler la 1^{ère} strophe. Ce sont vos trois camarades qui vont vous apprendre à effectuer correctement les signes. Ils vont vous montrer puis vous allez reproduire ce qu'ils font.</i> Les signes sont travaillés un à un. Les élèves apprennent la comptine en LSF tout en chantant oralement. Un travail de coordination est également important.			

→ Séance 6 : Apprentissage de la comptine en LSF - 2^{ème} strophe (20min)

Objectifs de la séance : Continuer d'apprendre la comptine en LSF. Savoir s'exprimer oralement et en LSF.

Durée	Déroulement : activités de l'enseignant et des élèves	Dispositif	Matériel	Différenciation
5 min	Révision de ce qui a déjà été appris Relecture de la comptine et récitation du début de la comptine en LSF (1 ^{ère} strophe) par certains élèves, puis tous ensemble.	Collectif - oral	Projection au TNI de la comptine. Texte de la comptine collé dans le cahier de chant et poésie.	Travailler seulement les signes. L'assemblage de l'oral et des gestes se fera ultérieurement, pour certains élèves.
15 min	Suite de l'apprentissage de la comptine <i>Nous allons continuer d'apprendre la comptine. Aujourd'hui, nous allons apprendre la 2^{ème} strophe en LSF. Puis nous enchaînerons la 1^{ère} et la 2^{ème} strophe.</i> <i>Nous allons procéder de la même façon qu'à la séance précédente. Ce sont vos camarades qui vont montrer les signes et ce sera à vous de les reproduire.</i>			

→ Séance 7 : Apprentissage de la comptine en LSF - 3^{ème} strophe (20min)

Objectifs de la séance : Continuer d'apprendre la comptine en LSF. Savoir s'exprimer oralement et en LSF.

Durée	Déroulement : activités de l'enseignant et des élèves	Dispositif	Matériel	Différenciation
5 min	Révision de ce qui a déjà été appris Récitation du début de la comptine en LSF (1 ^{ère} et 2 ^{ème} strophes) par certains élèves, puis tous ensemble.	Collectif - oral	Projection au TNI de la comptine. Texte de la comptine collé dans le cahier de chant et poésie.	Travailler seulement les signes. L'assemblage de l'oral et des gestes se fera ultérieurement, pour certains élèves.
15 min	Fin d'apprentissage de la comptine <i>Nous allons continuer d'apprendre la comptine, afin de la connaître par cœur. Aujourd'hui, nous allons travailler la 3^{ème} strophe. Nous réciterons l'intégralité de la comptine oralement et en LSF à la fin de la séance.</i>			

→ Séance 8 : Révision de la comptine en LSF (20 min)

Objectifs de la séance : Savoir réinvestir ce qui a été appris. Savoir s'exprimer oralement et en LSF.

Durée	Déroulement : activités de l'enseignant et des élèves	Dispositif	Matériel	Différenciation
10 min	<u>Révision de ce qui a déjà été appris</u> Récitation de toute la comptine oralement et en LSF par certains élèves.	Collectif - oral	Projection au TNI de la comptine.	
10 min	<u>Révision de la comptine</u> <i>Nous allons réviser la comptine oralement et en LSF, afin de la connaître par cœur. Aujourd'hui, nous allons nous entraîner avant d'être filmé pour garder un souvenir de ce que l'on a appris.</i> Certains gestes sont repris si certains élèves ont des difficultés à les reproduire.			

→ Séance 9 : Production finale filmée (20 min)

Objectifs de la séance : Produire devant une caméra. Savoir s'exprimer oralement et en LSF.

Durée	Déroulement : activités de l'enseignant et des élèves	Dispositif	Matériel	Différenciation
5 min	<u>Révision de ce qui a déjà été appris</u> Récitation de toute la comptine oralement et en LSF par certains élèves, puis tous ensemble.	Collectif - oral	Projection au TNI de la comptine. Caméra	
15 min	<u>Les « prises » de la comptine</u> <i>Nous allons réciter l'intégralité de la comptine oralement et en LSF, tout en étant filmés.</i> Plusieurs prises sont faites si problème.			

→ Choix de la comptine

Neige, neige blanche

Neige, neige blanche
Tombe sur mes manches
Et sur mes petits souliers
Qui sont tous mouillés.

Neige, neige blanche
Tombe sur mes manches
Et sur mon tout petit nez
Qui est tout gelé.

Neige, neige blanche
Viens que je te mange
Pose-toi tout doucement
Comme un p'tit fondant.

Gérard Dalton

Annexe II : Séquence sur l'album

Fiche de préparation. Niveau : CE1		Domaine : Français / EMC
Titre de la séquence :	Album : Ma gardienne est sourde... puis après ? de Noémie Forget	
Déroulement de la séquence :	Séance 1 : 1 ^{ère} partie de la lecture Séance 2 : 2 ^{ème} partie de la lecture Séance 3 : 3 ^{ème} partie de la lecture Séance 4 : 4 ^{ème} partie de la lecture	
Programme officiel (B.O.) :		
Français		<ul style="list-style-type: none">- Comprendre et s'exprimer à l'oral- Comprendre un texte lu par l'enseignant
EMC		<ul style="list-style-type: none">- La sensibilité : soi et les autres- Le jugement : penser par soi-même- L'engagement : agir individuellement et collectivement
Objectifs de la séquence :		
<ul style="list-style-type: none">- Comprendre un texte lu par l'enseignant- Savoir se poser des questions- Comprendre le monde qui nous entoure		
Attendus de fin de cycle :		
<ul style="list-style-type: none">- Comprendre un texte lu par l'enseignant- Savoir s'exprimer- Savoir donner un jugement		



→ Séance 1 : 1^{ère} partie de la lecture (25 min)

Objectifs de la séance : Comprendre un texte lu par l'enseignant. Savoir se poser des questions. Comprendre le monde qui nous entoure.

Durée	Déroulement : activités de l'enseignant et des élèves	Dispositif	Matériel
5 min	<p>Présentation de l'album aux élèves :</p> <p><i>Je vais vous lire un album qui s'intitule : « Ma gardienne est sourde... puis après ? »</i></p> <p>Présentation de la première page de couverture :</p> <p>Présentation du titre de l'histoire et des différents personnages de l'album (Aglaré, Cowboy et Mimi).</p>	Collectif – oral Lecture de l'album par l'enseignante.	Album : « Ma gardienne est sourde... puis après » de Noémie Forget.
15 min	<p>Début de la lecture de l'album (page 4 à 9)</p> <p>S'arrêter à la page 9 et leur demander : <i>Comment fait-elle pour se réveiller le matin ?</i></p> <p><u>Hypothèses recueillies :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Elle a un oreiller qui vibre lorsque c'est l'heure de se réveiller. - Une lumière très puissante s'allume quand c'est l'heure. - Quelqu'un vient la réveiller. - C'est le chien qui vient la réveiller. Il bondit sur le lit. - Ses parents viennent la réveiller. <p>Leur donner la méthode de réveil de Mimi (Finir la lecture de la page 9).</p>		
5 min	<p><u>Qu'avons-nous appris ?</u></p> <p>Le réveil d'une personne sourde est différent du nôtre. Ici, son réveil c'est une montre qui vibre.</p>		

→ Séance 2 : 2^{ème} partie de la lecture (25 min)

Objectifs de la séance : Comprendre un texte lu par l'enseignant. Savoir se poser des questions. Comprendre le monde qui nous entoure

Durée	Déroulement : activités de l'enseignant et des élèves	Dispositif	Matériel
5 min	<p>Rappel du récit :</p> <p>Quels sont les personnages de l'album ? -> Aglaé, Cowboy et Mimi</p> <p>Qu'avons-nous appris sur les personnes sourdes ? -> Les personnes sourdes peuvent se réveiller à l'aide d'une montre qui vibre.</p>	Collectif - oral Lecture de l'album par l'enseignante.	Album : « Ma gardienne est sourde... puis après » de Noémie Forget.
15 min	<p>Lecture de l'album (page 10 à 15)</p> <p>S'arrêter à la page 13 et leur demander : Comment fait-elle pour savoir si une personne lui téléphone ?</p> <p><u>Hypothèses recueillies :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Il faut remplacer la sonnerie par autre chose - Il faut avoir un téléphone qui vibre. Il faut le mettre en vibreur. - Il faut mettre une très forte sonnerie. <p>Leur donner la méthode pour savoir comment elle sait qu'une personne lui téléphone.</p> <p>Suite pages 14-15 : Comment fait-elle pour téléphoner ? Est-ce qu'elle peut parler au téléphone ?</p> <p><u>Hypothèses recueillies :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Elle utilise une caméra, pour parler en langage des signes. - Elle demande à quelqu'un de parler pour elle. - Elle appelle en visio. - Elle appelle avec Whatsapps. <p>Leur donner la méthode que Mimi utilise pour téléphoner (Finir la lecture de la page 15).</p>		
5 min	<p><u>Qu'avons-nous appris ?</u></p> <p>On a appris que lorsque quelqu'un appelle, ce n'est pas une sonnerie qui retentit mais ce sont des lumières qui clignotent dans toutes les pièces de la maison pour attirer son attention. Pour téléphoner, elle fait appel à une téléphoniste qui transmet ce qu'elle écrit.</p>		

→ Séance 3 : 3^{ème} partie de la lecture (25 min)

Objectifs de la séance : Comprendre un texte lu par l'enseignant. Savoir se poser des questions. Comprendre le monde qui nous entoure

Durée	Déroulement : activités de l'enseignant et des élèves	Dispositif	Matériel
5 min	<p><u>Rappel du récit :</u></p> <p>Qu'avons-nous appris sur les personnes sourdes ? -> Les personnes sourdes peuvent avoir plusieurs lumières qui clignent pour attirer leur attention lorsque quelqu'un les appelle. On a également appris que c'est par le biais d'une téléphoniste spécialisée que les personnes sourdes reçoivent les transcriptions des appels vocaux émis.</p>	Collectif -oral Lecture de l'album par l'enseignante.	Album : « Ma gardienne est sourde... puis après » de Noémie Forget.
15 min	<p><u>Lecture de l'album (page 16 à 21)</u></p> <p>S'arrêter à la page 21 et leur demander : Comment fait-elle quand elle va chez le médecin ?</p> <p><u>Hypothèses recueillies :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Le médecin lui montre des pictogrammes pour savoir ce qu'elle doit faire quand il l'ausculte. - Ils passent par l'écrit. Ils écrivent tout ce qu'ils disent pour communiquer. - Elle demande à une autre personne - Elle doit avoir un spécialiste avec elle <p>Leur donner la méthode que Mimi utilise pour aller chez le médecin. (Finir la lecture de la page 21).</p>		
5 min	<p><u>Qu'avons-nous appris ?</u></p> <p>On a appris que lorsqu'une personne sourde va chez le médecin, il doit être en présence d'un interprète. Cet interprète fait en signes ce qui est dit en paroles. On a aussi appris qu'il ne fallait pas crier, ça ne sert à rien. Il faut parler normalement et surtout bien articuler.</p>		

→ Séance 4 : 4^{ème} partie de la lecture (25min)

Objectifs de la séance : Comprendre un texte lu par l'enseignant. Savoir se poser des questions. Comprendre le monde qui nous entoure

Durée	Déroulement : activités de l'enseignant et des élèves	Dispositif	Matériel
5 min	<p><u>Rappel du récit :</u></p> <p>Qu'avons-nous appris sur les personnes sourdes ? -> Les personnes sourdes ont besoin d'un interprète pour aller chez le médecin si celui-ci ne parle pas la langue des signes. On a aussi appris qu'il ne fallait pas crier, ça ne sert à rien. Il faut parler normalement et surtout bien articuler.</p>	Collectif -oral Lecture de l'album par l'enseignante.	Album : « Ma gardienne est sourde... puis après » de Noémie Forget.
15 min	<p><u>Lecture de l'album (page 22 à 29)</u></p> <p>S'arrêter à la page 27 et leur demander : Est-ce que Mimi peut regarder la télévision ? -> <i>Oui, elle peut regarder la télévision.</i></p> <p>Et comment fait-elle ?</p> <p><u>Hypothèses recueillies :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Elle regarde des films où toutes les personnes parlent en langue des signes. - Il y a une personne qui fait la Langue des signes. (Comme quand le président parle à la télévision) - Elle met les sous-titres sur la télévision. <p>Leur donner la méthode que Mimi utilise pour regarder la télévision. (Finir la lecture de l'album - page 29).</p>		
5 min	<p><u>Qu'avons-nous appris ?</u></p> <p>On a appris que Mimi utilisait les sous-titres pour regarder la télévision. Tout est inscrit à l'écran : les paroles, les bruits, la musique.</p> <p>On a aussi appris qu'il fallait toujours montrer son visage sinon elle ne sait pas si on parle et nous on ne la voit pas signer.</p>		