



UNIVERSITÉ DE NANTES

**Unité de Formation et de Recherche de Médecine et des Techniques Médicales**

Année Universitaire 2020-2021

## **Mémoire**

Pour l'obtention du

## **Certificat de Capacité en Orthophonie**

**Etat des lieux des besoins spécifiques des  
enseignants d'Ile-de-France concernant l'accueil  
d'enfants sourds en école élémentaire ordinaire :  
création d'un livret d'information.**

**Présenté par *Elise Prouteau***

**Née le 29/04/1996**

Président du Jury : Madame FIOLEAU Lydie – Orthophoniste, chargée de cours

Directeur du Mémoire : Madame PLECY Annonciade – Orthophoniste

Madame BOYER Julie – Praticien Hospitalier

Membres du jury : Madame DESVE Mélinda – Orthophoniste, chargée de cours



UNIVERSITÉ DE NANTES

FACULTÉ DE MÉDECINE  
ET DES TECHNIQUES MÉDICALES

Centre de Formation Universitaire en Orthophonie

Directeur : Pr Florent ESPITALIER

Co-Directrices Pédagogiques : Mme Emmanuelle PRUDHON

Directrice des Stages : Mme Annaick LEBAYLE-BOURHIS

**U.E. 7.5.c Mémoire**

**Semestre 10**

**ANNEXE 8**  
**ENGAGEMENT ÉTHIQUE**

Je soussignée Elise Prouteau, dans le cadre de la rédaction de mon mémoire de fin d'études orthophoniques à l'Université de Nantes, m'engage à respecter les principes de la déclaration d'Helsinki concernant la recherche impliquant la personne humaine.

L'étude proposée vise à un état des lieux des besoins et des difficultés des enseignants concernant l'accueil d'enfants sourds en école élémentaire ordinaire, en Ile-De-France.

Conformément à la déclaration d'Helsinki, je m'engage à :

- informer tout participant sur les buts recherchés par cette étude et les méthodes mises en œuvre pour les atteindre,
- obtenir le consentement libre et éclairé de chaque participant à cette étude
- préserver l'intégrité physique et psychologique de tout participant à cette étude,
- informer tout participant à une étude sur les risques éventuels encourus par la participation à cette étude,
- respecter le droit à la vie privée des participants en garantissant l'anonymisation des données recueillies les concernant, à moins que l'information ne soit essentielle à des fins scientifiques et que le participant (ou ses parents ou son tuteur) ne donne son consentement éclairé par écrit pour la publication,
- préserver la confidentialité des données recueillies en réservant leur utilisation au cadre de cette étude.

Fait à : Nantes

le : 20/05/21

Signature :



UNIVERSITÉ DE NANTES  
FACULTÉ DE MÉDECINE  
ET DES TECHNIQUES MÉDICALES

## U.E.7.5.c Mémoire Semestre 10

Centre de Formation Universitaire en Orthophonie  
Directeur : Pr Florent ESPITALIER  
Co-Directrices Pédagogiques : Mme Emmanuelle PRUDHON  
Directrice des Stages : Mme Annaick LEBAYLE-BOURHIS

### ANNEXE 9 ENGAGEMENT DE NON-PLAGIAT

« Par délibération du Conseil en date du 7 Mars 1962, la Faculté a arrêté que les opinions émises dans les dissertations qui lui seront présentées doivent être considérées comme propres à leurs auteurs et qu'elle n'entend leur donner aucune approbation ni improbation ».

#### Engagement de non-plagiat

Je, soussignée Elise Prouteau déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes ses formes de support, y compris l'Internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Fait à : Nantes

Le 20/05/21

Signature :

## Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mes deux directrices, Annonciade Plécy et Julie Boyer qui m'ont accompagnée pendant plus d'un an, et qui m'ont aidée à faire aboutir ce mémoire qui marque la fin de cinq années d'études et surtout le début d'une nouvelle aventure.

Je remercie aussi toute l'équipe du CAMSP Janine Lévy à Paris, qui m'a chaleureusement accueillie pendant ces quelques mois et qui m'a apporté des regards croisés et complémentaires riches sur mon travail.

Merci à Marine Dupuy pour ces jolis dessins qui ont permis de rendre le livret vivant.

Si je puis me permettre, une grosse pensée et un grand merci à Betty, Eva, et Lucie mes compères du quotidien pendant ces cinq années mouvementées. *Alea jacta est !*

Merci à Eva et Marion, mes deux complices, mon noyau, depuis toujours et pour toujours.

Merci à ma famille, vous avez cru en moi et c'est aussi grâce à vous que j'en suis arrivée là, grâce à votre soutien, vos conseils, votre amour et votre présence inconditionnelle.

Et enfin merci à toi aussi Léo, mon roc, ma force calme. Tu as été d'un soutien incommensurable, depuis toutes ces années à mes côtés et particulièrement pendant cette cinquième et dernière année qui ne fut pas de tout repos. Merci pour tout.

# Sommaire

<b>Introduction.....</b>	<b>4</b>
<b>Partie théorique : La Surdité.....</b>	<b>6</b>
1. Qu'est-ce que la Surdité : généralités .....	6
1.1. Définition et classification .....	6
1.2. Appareillages auditifs .....	6
2. Répercussions de la Surdité .....	7
2.1. La communication .....	7
2.1.1. La communication orale .....	7
2.1.2. La communication non-verbale et paraverbale .....	8
2.1.3. Fonctions cognitives .....	9
2.1.4. Les plans psycho-socio-comportementaux .....	9
2.1.5. Les apprentissages .....	10
2.2. Troubles associés.....	11
3. Quelles communications pour l'enfant sourd ?.....	11
3.1. Choix de la langue.....	11
3.2. Aides visuelles .....	12
4. Facteurs interindividuels.....	13
4.1. Facteurs intrinsèques .....	13
4.2. Facteurs extrinsèques.....	14
5. Accompagnement professionnel .....	15
5.1. Accompagnement orthophonique .....	15
5.1.1. Rôle auprès des enfants sourds .....	15
5.1.2. Prévention en orthophonie .....	15
5.2. Prise en charge pluridisciplinaire .....	15
5.2.1. Diversité des interlocuteurs .....	15
5.2.2. Une nécessaire pluridisciplinarité .....	16
<b>Partie théorique : Scolarisation de l'enfant sourd .....</b>	<b>17</b>
1. Introduction.....	17
2. Une nouvelle scolarisation pour les enfants sourds.....	17
2.1. Nouvelles lois et nouveaux droits .....	18
2.2. Quelles scolarisations ?.....	19
2.3. Le pari de l'inclusion en �cole élémentaire .....	19
3. Difficultés des enseignants .....	20

3.1.	Manque d'informations et de formations .....	20
3.2.	Une vision encore obsolète .....	21
4.	Adaptations .....	22
4.1.	Des besoins spécifiques .....	22
4.2.	Adapter la communication.....	22
4.3.	Adapter l'environnement.....	24
4.4.	Une question d'équilibre.....	25
5.	Questionnements et hypothèses .....	25
<b>Méthodologie et résultats.....</b>		<b>27</b>
1.	Évaluer le besoin à travers un questionnaire.....	27
1.1.	Éthique et déontologie : respect de la collecte des données .....	27
1.2.	Définition de la population .....	28
1.3.	Création du questionnaire .....	28
1.3.1.	Elaboration des questions (Annexe 1).....	28
1.3.2.	Test de compréhensibilité : but et déroulement .....	29
1.3.3.	Diffusion du questionnaire.....	30
1.4.	Résultats du questionnaire .....	30
1.4.1.	Constitution du panel.....	30
1.4.2.	Hypothèse 1 : les enseignants des écoles élémentaires ordinaires ne sont pas formés et mal accompagnés à accueillir des enfants sourds .....	30
1.4.2.1.	Des enseignants peu formés .....	30
1.4.2.2.	Des enseignants isolés.....	32
1.4.3.	Hypothèse 2 : les enseignants rapportent des difficultés concernant cet accompagnement et ont besoin d'informations complémentaires .....	32
1.4.3.1.	Un sentiment de pouvoir d'agir.....	32
1.4.3.2.	Rôle des années d'expérience sur le sentiment de pouvoir d'agir des enseignants .....	34
1.4.3.3.	Des demandes concrètes .....	35
1.4.4.	Conclusion .....	36
2.	Répondre au besoin grâce à un livret d'information .....	37
2.1.	Création du livret d'information et de prévention (Annexe 3) .....	37
2.1.1.	Choix de la forme et support.....	37
2.1.2.	Contenu : quelles informations .....	37
2.1.2.1.	Informations propres à l'enfant sourd.....	38
2.1.2.2.	Autour de l'enfant sourd .....	38
2.2.	Le questionnaire de satisfaction : test du livret.....	39

2.2.1.	Création du questionnaire de satisfaction (Annexe 4).....	39
2.2.2.	Diffusion du questionnaire de satisfaction .....	40
2.2.3.	Résultats du questionnaire de satisfaction (Annexe 5).....	40
2.3.	Ajustements du livret.....	41
2.4.	Diffusion du livret .....	42
	<b>Discussion et Conclusion .....</b>	<b>43</b>
1.	Analyse des résultats .....	43
1.1.	Hypothèse 1 : les enseignants des écoles élémentaires ordinaires ne sont pas formés et mal accompagnés à accueillir des enfants sourds.....	43
1.1.1.	Méconnaissance de la Surdité.....	43
1.1.2.	Sentiments de solitude .....	44
1.2.	Hypothèse 2 : les enseignants rapportent des difficultés concernant cet accompagnement et ont besoin d'informations complémentaires.....	45
1.2.1.	Recueil du sentiment de pouvoir d'agir.....	45
1.2.2.	Des besoins concrets.....	46
1.3.	Hypothèse 3 : le livret de prévention et d'information augmentera leur sentiment de pouvoir d'agir.....	47
1.4.	Hypothèse 4 : le livret permettra d'améliorer l'intégration des élèves sourds en �cole élémentaire ordinaire.....	48
2.	Biais, limites et conclusion de l'étude .....	49
2.1.	Biais de l'étude (Cucherat, 2001).....	49
2.1.1.	Biais méthodologiques .....	49
2.1.2.	Biais de sélection.....	50
2.1.3.	Biais d'attrition.....	50
2.2.	Limites .....	51
3.	Conclusion .....	52
	<b>Bibliographie .....</b>	<b>53</b>
	<b>Annexe 1 : Questionnaire à destination des enseignants .....</b>	<b>65</b>
	<b>Annexe 2 : Vérification des hypothèses pour le test ANOVA.....</b>	<b>70</b>
	<b>Annexe 3 : Livret d'information à destination des enseignants .....</b>	<b>71</b>
	<b>Annexe 4 : Questionnaire de satisfaction .....</b>	<b>81</b>
	<b>Annexe 5 : Résultats détaillés du questionnaire de satisfaction .....</b>	<b>83</b>

## Introduction

Pourquoi faire un mémoire orthophonique sur la surdité à l'école ?

Parce qu'aujourd'hui, 1 enfant sur 1000 naît privé d'une partie ou de la totalité de ses capacités auditives, soit près de 700 enfants par an en France.

Cet accès restreint au monde sonore, dans un environnement peu porteur, peut avoir des conséquences : troubles divers de la communication, sentiment d'insécurité, isolement, retard psychomoteur, troubles émotionnels, troubles psychologiques etc. Autant de troubles qui peuvent impacter plus ou moins sévèrement le quotidien des enfants sourds.

Aussi parce que depuis 2005, en France, la loi a ouvert l'accès aux écoles dites « ordinaires » aux enfants sourds et leur donne la possibilité d'accéder à un enseignement classique. Malgré une volonté grandissante d'intégrer les enfants sourds au sein de leur école de quartier, les enseignants ne sont pas toujours formés à les recevoir dans de bonnes conditions. Ce manque d'information contribue à la mauvaise intégration des enfants sourds dans les écoles, autant scolairement que socialement.

L'orthophonie tient une place privilégiée dans la prise en charge des enfants avec une déficience auditive. En effet, l'orthophonie recouvre un champ d'expertise très large, et intervient dans de nombreuses facettes de l'accompagnement des enfants sourds : langage oral, langage écrit, pragmatique du langage, articulation, voix, socialisation etc., et s'intéresse également aux fonctions cognitives comme l'attention, la mémoire, la logique. Les orthophonistes ont pour mission de faire de la prévention auprès des différents professionnels non-experts de la surdité qui travaillent auprès de ces enfants. Il est important de partager cette expertise afin de garantir à chaque enfant un accompagnement personnalisé et spécifique pertinent.

Plusieurs mémoires d'orthophonie ont déjà balayé le cas de la surdité chez le petit enfant, entre zéro et six ans. Bien que cette période du développement soit charnière pour le langage et la socialisation, l'école élémentaire tient également une grande place dans la construction d'un enfant et il n'est pas question de le perdre de vue à ce moment clé de son développement en tant qu'individu pensant et autonome.

A travers ce mémoire orthophonique, je souhaite dans un premier temps faire un état des lieux des pratiques des enseignants en écoles élémentaires ordinaires d'Ile-De-France, concernant l'accueil d'enfants sourds dans leur classe. Cet état des lieux se fera sous la forme d'un questionnaire balayant les connaissances théoriques et les pratiques des enseignants, ainsi qu'en recueillant leurs besoins et leurs attentes.

En tenant compte de leurs retours, dans un second temps, nous allons créer un livret d'information et de prévention avec pour ambition d'apporter des clés théoriques et pratiques au corps enseignant, à travers un regard orthophonique, afin qu'ils se sentent plus armés pour accompagner ces enfants dans de meilleures conditions et qu'ils se sentent moins démunis et isolés.

# Partie théorique : La Surdité

## 1. Qu'est-ce que la Surdité : généralités

### 1.1. Définition et classification

La Surdité est définie comme une perte auditive, quelle que soit son origine et son importance (Brin-Henry et al., 2018). Pourtant, le terme de *surdité*, au singulier, peut paraître restrictif, puisqu'il s'agit en réalité d'un spectre de surdité, allant de la perte auditive légère à profonde.

La perte auditive constitue le déficit sensoriel le plus fréquent chez l'enfant et concerne environ 216 000 jeunes de 6 à 25 ans en France (Haeusler et al., 2014).

Le Bureau International d'Audiophonologie, ou BIAP (2016) propose une classification quantitative des surdités. Ces différents niveaux correspondent à la perte auditive du patient, en décibel (dB) :

- La surdité légère : perte de 21 à 40 dB. La plupart des sons familiers et proches sont perçus, mais l'enfant peut avoir des difficultés à discriminer tous les sons de la parole.
- La surdité moyenne : perte de 41 à 70 dB. La parole est perçue lorsqu'elle est forte.
- La surdité sévère : perte de 71 à 90 dB. Seuls les bruits forts et la voix forte proches de l'oreille peuvent être entendus, mais ils ne sont pas nécessairement compris.
- La surdité profonde : perte de 91 à 120 dB. Ici, ce sont principalement les vibrations qui sont ressenties.
- La surdité totale ou cophose : perte de plus de 120 dB. Aucun son n'est perçu.

Chaque niveau de perte auditive aura des répercussions différentes sur les perceptions de l'individu et donc sur le développement du langage et de la communication (Tardy, 2012), comme explicité dans le chapitre suivant.

### 1.2. Appareillages auditifs

Dès le plus jeune âge, il est recommandé d'appareiller l'enfant sourd, afin de lui donner un accès au monde sonore et donc à un bain de langage qualitatif le plus tôt possible. La Haute Autorité de Santé, ou HAS (2018), recommande un appareillage mis en place dans les trois mois maximum après la pose du diagnostic.

On distingue trois grandes catégories d'appareillages (Auchatraire & Fleury, 2013 ; Nevoux et al., 2017) :

- Les prothèses auditives conventionnelles dont la plus répandue, notamment chez les enfants en début de prise en charge, est le contour d'oreille. Cet appareillage, placé derrière l'oreille, est relié directement au conduit auditif externe par un embout siliconé pour y acheminer les sons.
- L'implant cochléaire est un dispositif médical qui nécessite une chirurgie. Selon la HAS (2012), l'enfant doit être implanté le plus précocement possible pour permettre des résultats optimaux sur la production et la compréhension du langage.
- Le vibreur osseux se place sur la mastoïde et transmet le son par conduction osseuse en stimulant l'oreille moyenne.

Lepot-Froment et Clerebaut (1996) soulignent que, quel que soit l'appareillage auditif proposé, son port doit être accompagné d'une éducation auditive. En effet, entendre n'est pas comprendre et le port des appareillages auditifs ne permet pas un accès automatique et limpide aux sons.

## **2. Répercussions de la Surdité**

### **2.1. La communication**

« Communiquer, pour les humains, c'est bien plus que transmettre de l'information. Communiquer c'est partager, agir, exister. » (Dumont, 2008, p. 31).

#### **2.1.1. La communication orale**

L'accompagnement du développement de la communication orale constitue un des principaux axes de prise en charge de la Surdité (Noël-P troff, 2012). Les appareillages auditifs fournissent une amplification du son, mais il peut exister des distorsions sonores et des difficultés de traitement du signal sonore, occasionnant une mauvaise discrimination des sons et plus globalement du message oral (Nittrouer et al., 2018). L' ducation auditive joue alors un rôle important dans cette découverte de la langue et veille à affiner les perceptions de l'enfant. Cette difficile discrimination peut impacter les capacités de compréhension de l'enfant, engendrant des confusions et de l'incompréhension. De plus, certains mots-outils ou marqueurs morphosyntaxiques essentiels à la compréhension du message peuvent être presque effacés car prononcés rapidement et invisibles à la lecture labiale. Ainsi, le message verbal peut être mal

perçu et mal compris (Tardy, 2012), d'autant plus dans les concepts abstraits et fins (Sanchez et al., 2006).

Le développement langagier des enfants sourds est alors « sous haute surveillance » car ils sont sujets au retard de langage et de parole, quel que soit le degré de perte en décibel (Mancilla et al., 2010), notamment s'ils évoluent dans un environnement peu porteur.

Dans la logique de l'acquisition du langage de l'enfant, s'il présente des difficultés de compréhension, sa production orale est également impactée (Tardy, 2012). On remarque par exemple, que les enfants sourds, étant privés de leur boucle audio-phonologique et dont le développement phonologique est perturbé peuvent avoir une articulation floue et peu différenciée (Auchtraire & Fleury, 2013 ; Tardy, 2012 ; Nittrouer et al., 2018), due à l'imprécision et au manque de différenciation des sons perçus.

Le rôle des parents est alors primordial dans ce développement langagier. L'adulte s'adressant à l'enfant sourd tend à simplifier son langage, ou à négliger les principes de communication envers un enfant sourd (parler de face, dans le calme etc.) (McDonald et al., 2018), exposant l'enfant à un message oral relativement peu varié, plus pauvre et difficile d'accès (Marschark, 2007 ; Tardy, 2012). Certains enfants sourds peuvent alors présenter un langage avec un lexique restreint, des phrases syntaxiquement pauvres voire un agrammatisme.

Ces difficultés de langage oral auront des conséquences non négligeables sur les compétences écrites de l'enfant, tant au niveau de la construction de phrases complexes que de la compréhension des écrits (Lepot-Froment & Clerebaut, 1996).

### **2.1.2. La communication non-verbale et paraverbale**

La richesse de la communication chez l'être humain tient au fait que notre langage regorge de sous-entendus, d'implicites, d'inférences. La compréhension de ces subtilités langagières repose sur des signes non verbaux et paraverbaux (émotions et mimiques, prosodie, regards, gestes) et sur les compétences pragmatiques des interlocuteurs (Dumont, 2008).

Cependant, on remarque que les capacités en communications non-verbale et paraverbale des enfants sourds font débat. Alors que plusieurs auteurs soulignent des difficultés des enfants sourds à analyser les situations conversationnelles, à saisir les messages verbaux dans leur intégralité, dans leur finesse et à décoder les émotions d'autrui (Hage, 2006 ; Ludlow et al., 2010 ; Hao et al., 2010), d'autres études ne retrouvent pas de différence significative entre les

enfants sourds et les normo-entendants (Schlumberger et al., 2004 ; Lepot-Froment & Clerebaut, 1996).

Au vu de l'hétérogénéité des profils d'enfants et bien qu'il ne soit pas possible de tirer des généralités des études citées précédemment, il est tout de même important de garder ces points de vigilance en tête. Un défaut de communication non-verbale peut avoir des répercussions considérables sur la socialisation de l'enfant (Hage, 2006). Ces difficultés engendrent une compréhension restreinte de la situation de communication avec ses pairs, pouvant le mettre en difficultés pour suivre et comprendre les conversations.

### **2.1.3. Fonctions cognitives**

Au-delà des aspects communicationnels purs, les fonctions cognitives comme l'attention, la mémoire ou les fonctions exécutives jouent un rôle important dans la communication et globalement au quotidien et peuvent également être fragiles chez les enfants sourds (Figueras et al., 2008). Ici encore, le sujet fait débat chez les auteurs, qui expliquent les résultats contradictoires par la diversité des profils étudiés (modes de communication, investissement des parents, précocité de la prise en charge, niveau de la perte auditive etc.) (Marschark & Knoors, 2013).

On peut alors conclure de ces études que l'enfant sourd, évoluant dans un environnement peu porteur, peut être à risque de difficultés cognitives, sans pour autant que ce soit une fatalité. Il faut impérativement garder à l'esprit que ces difficultés peuvent exister, doivent être surveillées et évaluées (Marschark, 2007).

### **2.1.4. Les plans psycho-socio-comportementaux**

Virole (2006) rappelle que la Surdité est un handicap qui englobe beaucoup plus que le simple fait d'entendre. Elle vient modifier le rapport de l'enfant à son monde et aux autres, qualitativement et quantitativement. Lors de la petite enfance, avant d'être appareillé, l'enfant sourd est privé d'informations auditives sur son environnement. En grandissant, même avec le port des appareils, il peut toujours lui être difficile de faire des liens entre les sons perçus et les  v nements. L'enfant peut alors subir son quotidien : les bruits sont surprenants, les mots ne font pas sens. Les situations de communication sont accessibles uniquement par le contexte immédiat (Potelle, 2006), ce qui crée un effet de surprise permanent, et une certaine anxiété.

L'ensemble des difficultés communicationnelles ressenties peut également créer une certaine appréhension des situations de communication. Les relations sociales peuvent alors devenir une réelle épreuve à surmonter pour l'enfant sourd (Tardy, 2012).

Ces constantes « contrariétés » sont à même d'entraîner des réponses émotionnelles fortes. On relève parfois des troubles du comportement chez l'enfant sourd, en lien avec la frustration d'une communication imparfaite : impulsivité, colère, agressivité, agitation, désobéissance. Les gestes et les cris remplacent un langage parfois défaillant et inefficace. On peut au contraire retrouver des enfants excessivement calmes, solitaires, isolés, silencieux.

L'enfant sourd est quotidiennement confronté à ses difficultés communicationnelles, relationnelles, ce qui peut affecter son état psychologique, sa réussite scolaire et son développement global (Lina-Granade & Truy, 2005).

#### **2.1.5. Les apprentissages**

De manière transverse, l'ensemble des répercussions sur la communication verbale, non-verbale et les fonctions cognitives (Daza et al., 2014) peuvent avoir un impact sur les apprentissages scolaires.

Dans l'apprentissage du langage écrit par exemple, au niveau de l'écriture, les difficultés de discrimination des sons sont susceptibles d'engendrer des confusions lors de la transcription phonème-graphème. De plus, lors de la construction de la phrase et plus globalement du texte, des difficultés organisationnelles peuvent impacter la cohérence du discours et des idées (Bowers et al., 2014).

Sur le plan de la lecture, cette fois c'est la transcription graphème-phonème qui peut s'avérer complexe, toujours en lien avec la difficile discrimination des sons. Si l'enfant a des difficultés de compréhension à l'oral, elles risquent d'être également présentes à l'écrit : la lecture de textes nécessite un vocabulaire riche et une bonne pragmatique du langage pour percevoir et comprendre les inférences, la polysémie des mots, les sous-entendus etc. L'étude de Daza et al. (2014) montre d'ailleurs que la richesse du lexique de l'enfant est le facteur le plus prédictif du niveau de lecture de l'enfant.

Enfin, il est également possible que l'enfant sourd montre des difficultés dans le domaine des mathématiques. Ces difficultés peuvent être mises en lien avec les difficultés de représentations

spatiales (poser des calculs, les formes géométriques), mais aussi les capacités de raisonnement logique, d'inférences et de langage, comme dans la résolution de problèmes (Roux, 2014).

Tous ces domaines peuvent être coûteux cognitivement pour l'enfant et engendrer une certaine fatigue, qui aura également un impact sur les capacités attentionnelles de l'enfant.

## **2.2. Troubles associés**

La Surdité peut également s'accompagner de « troubles associés » qui sont des éléments aggravants pouvant freiner les résultats des différentes rééducations. Parmi eux, on retrouve un déficit visuel, des acouphènes, un polyhandicap etc. (Lina-Granade & Truy, 2005). Les plus fréquents, les troubles psychomoteurs, peuvent concerner des difficultés sur la latéralité, l'élaboration du schéma corporel, les capacités visuo-constructives, la coordination, le graphisme ou encore le repérage spatio-temporel. Ils peuvent aussi être liés aux troubles vestibulaires ayant un impact sur l'équilibre de l'enfant et le développement de la marche (Stepanchenko et al., 2020). Ces troubles sont pris en charge par un psychomotricien.

Nous avons mentionné ici une grande variété de difficultés pouvant découler d'une déficience auditive chez les enfants. Il faut rappeler que ces listes restent des indications. Il n'existe pas un profil-type d'enfant sourd (Lepot-Froment & Clerebaut, 1996), tant au niveau des difficultés communicationnelles qu'au niveau des modes d'expression ou des supports langagiers privilégiés.

## **3. Quelles communications pour l'enfant sourd ?**

### **3.1. Choix de la langue**

Depuis 1991, les parents de l'enfant porteur de Surdité ont le libre choix du mode de communication de l'enfant. Ce choix dépend de nombreux facteurs intrinsèques et extrinsèques à l'enfant et à sa famille : possibilités cognitives de l'enfant et de ses parents, histoire de vie, vécu du diagnostic, présence d'une personne sourde dans la famille, etc. (Tardy, 2012).

Pour Dumont (2008), le choix de la langue parl e pour l'enfant sourd (ou oralisme) est une possibilité dans le cas où la réhabilitation auditive est efficace. Ce choix est indissociable d'un investissement important des parents car l'environnement doit être le plus stimulant et porteur

possible. Ce choix de l'oralisation fait souvent écho à une envie d'intégration de l'enfant à l'école et dans la société « entendante ». Par ailleurs, utiliser la langue orale n'empêche pas l'ajout d'informations visuelles et de supports à la compréhension du langage (Lenel, 2009), qui sont parfois nécessaires.

D'autre part, des parents, parfois sourds eux-mêmes, peuvent faire le choix de la Langue des Signes Française, ou LSF. La LSF est une langue à part entière, possédant sa propre grammaire, sa syntaxe et son vocabulaire. Elle s'acquiert de la même manière que les autres langues maternelles, par un bain de langage quotidien.

Enfin, il est également possible que l'enfant sache utiliser les deux langues : langue des signes et langue orale.

### **3.2. Aides visuelles**

Pour aider l'enfant à percevoir et comprendre le langage, il existe des aides visuelles à la communication. Ces aides viennent appuyer les sons, ou les mots et évitent les confusions que peut engendrer la perception imparfaite de la langue orale (Auchatraire & Fleury, 2013). Elles doivent être utilisées par un maximum d'interlocuteurs côtoyant quotidiennement l'enfant afin de lui offrir un bain de langage efficace.

Tout d'abord, au niveau de la réception et perception des phonèmes, l'enfant peut naturellement s'aider de la lecture labiale en observant les lèvres de son interlocuteur pour recueillir des informations complémentaires sur les mots entendus, grâce à la forme de la bouche. Cependant, elle peut également engendrer de l'incompréhension, car certains sons ont la même image labiale (pain/bain/main par exemple), ou sont invisibles (k/g/r). Ainsi, pour lever les quiproquos, la LfPC, ou Langue française Parlée Complétée peut venir aider la perception de la parole. La LfPC consiste à coder les phonèmes de la langue à l'aide des mains, par rapport au visage. Ce codage transparent de la langue orale permet également à l'enfant de mieux appréhender l'apprentissage de la langue écrite (INPES, 2005).

Au niveau de la compréhension des mots, les thérapeutes ont souvent recours au français signé. Ici, en utilisant des signes de la LSF, on vient appuyer les mots les plus porteurs de sens dans la phrase en les signant. Cette mise en valeur lexicale donne à l'enfant une compréhension bimodale et assure la bonne réception du message.

Nous avons mentionné plus tôt une variété de difficultés pouvant découler d'une Surdité, créant donc une grande variabilité de profils d'enfants sourds. De la même manière, les aides visuelles à la communication doivent être mises en place en fonction des besoins individuels de l'enfant, de manière personnalisée, en prenant en compte les facteurs interindividuels qui créent cette variabilité de profils d'enfants sourds.

#### **4. Facteurs interindividuels**

Comme tout enfant, chaque enfant porteur de Surdité est unique et s'inscrit dans un environnement familial unique. Pour accompagner ces enfants et leurs familles au plus près de leurs besoins, il est important d'avoir en tête différentes informations qui orientent le soin.

De nombreux facteurs ont une influence sur le développement global de l'enfant, sur son langage, son rapport à l'environnement, son intégration etc. Ces différences interindividuelles sont majeures et non négligeables dans la mesure où le spectre des capacités linguistiques des enfants avec des troubles de l'audition est très large (Majorano et al., 2018).

Nous consid rerons ces facteurs individuels de deux points de vue : intrinsèque et extrinsèque. La liste n'a pas vocation à être exhaustive, tant ces facteurs sont multiples.

##### **4.1. Facteurs intrinsèques**

Les facteurs intrinsèques regroupent des informations caractérisant la Surdité :

- Le degré de Surdité : plus la Surdité est sévère, plus l'enfant est sujet à développer des complications, sur le plan langagier notamment.
- La date et le mode d'apparition : selon Lina-Granade et Truy (2005), les surdités apparaissant avant 2 ans, dites pr linguales, sont plus à risques de complications et de troubles associés.
- Le caractère uni/bilatéral de la Surdité : dans les surdités unilatérales, l'oreille saine peut venir compenser les pertes auditives de l'oreille atteinte et réduit alors les difficultés engendrées par la Surdité (Auchatraire & Fleury, 2013).
- Les troubles ou pathologies associés : les enfants sourds qui ont des pathologies associées (autisme, paralysie cérébrale, retards développementaux) montrent davantage de difficultés langagières (Cupples et al., 2018).

## 4.2. Facteurs extrinsèques

Les facteurs extrinsèques relatent du contexte en jeu autour de la Surdité :

- Précocité du diagnostic et de la prise en charge : plus le diagnostic a été posé tôt, plus l'enfant peut bénéficier d'une prise en charge précoce, nécessaire pour accompagner efficacement l'enfant et ses parents (Van Der Horst, 2010).
- L'âge du début de l'appareillage et/ou de l'implantation : il est reconnu comme déterminant pour la qualité du développement global de l'enfant : « Une implantation tardive engendre des décalages importants dans le développement du langage » (Briec, 2012, p. 129).
- Type d'appareillage et gain prothétique : pour les surdités profondes, il est admis que l'implant cochléaire est la réhabilitation auditive la plus efficace et adaptée dans la perception et la discrimination des sons (Briec, 2012).
- Environnement socio-affectif : plusieurs études ont mis en lien les difficultés langagières de l'enfant, avec la qualité de communication entre l'enfant et ses parents, ainsi qu'avec le niveau de stress ressenti par ces derniers (Quittner et al., 2010 ; Sarant & Garrard, 2013). L'adaptation des parents aux difficultés de communication avec leur enfant est un véritable challenge, qui peut mener à une certaine frustration et un sentiment d'incapacité (Majorano et al., 2019). Ces interactions sont pourtant essentielles pour le bon développement du langage de l'enfant. Moeller (2000) souligne que les enfants sourds bénéficiant d'une intervention précoce et d'un bon investissement de la part des parents présentent un niveau de langage proche de celui de leurs pairs entendants, quel que soit le mode de communication utilisé.

Ces différents facteurs soulignent que chaque enfant avec un trouble auditif est unique et que les troubles et les conséquences observés diff rent significativement d'un enfant à l'autre (Auchatraire & Fleury, 2013). Il est donc plus que nécessaire d'identifier ces facteurs afin d'accompagner l'enfant dans son individualité propre. La prise en charge devra être pluridisciplinaire et personnalisée, au plus proche des besoins et des possibilités de l'enfant et de sa famille (Briec, 2012).

## **5. Accompagnement professionnel**

### **5.1. Accompagnement orthophonique**

#### **5.1.1. Rôle auprès des enfants sourds**

La Fédération Nationale des Orthophonistes, ou FNO (2018), définit les missions de l'orthophoniste comme portant sur toutes les dimensions de la communication : les dimensions linguistique, cognitive, psycho-affective et sociale.

Les objectifs de l'accompagnement orthophonique dans le cadre de la Surdité se concentrent sur l'ensemble des répercussions de la Surdité sur la communication, au sens large du terme, et sur les fonctions cognitives (langage oral, langage écrit, communication non-verbale, comportement, émotions, socialisation, mémoire, attention, voix, articulation etc.) (FNO, 2018). De manière transverse, le travail de l'orthophoniste a également un retentissement sur le développement de l'enfant et sur ses apprentissages scolaires. L'accompagnement de l'enfant sourd et la mise en place d'adaptations personnalisées lui permettront de compenser un bain de langage peu qualitatif et quantitatif au cours de la petite enfance.

#### **5.1.2. Prévention en orthophonie**

Dans le cadre de la Surdité, le rôle préventif de l'orthophoniste consiste à échanger des conseils et des informations à propos de la Surdité et de ses conséquences sur le développement communicationnel global de l'enfant. (FNO, 2018). L'objectif de ce travail est donc d'accompagner les parents, à travers une guidance parentale, et d'accompagner les professionnels de l'enfant sur son développement, afin de mieux adapter leurs comportements à ses besoins (Rannou, 2018).

Bien que la prévention fasse partie des missions officielles de l'orthophoniste, elle relève encore du volontariat et n'est pas reconnu comme un acte de soins. C'est pourquoi, bien qu'elle soit indispensable au bon accompagnement de l'enfant, la prévention en orthophonie reste aujourd'hui lacunaire (Denni-Krichel, 2004).

### **5.2. Prise en charge pluridisciplinaire**

#### **5.2.1. Diversité des interlocuteurs**

« La complexité et la diversité des situations imposent une aide pluridisciplinaire » (Dumont, 2008, p. 23).

L'annonce de la Surdit   peut d  semparer la famille, qui aura besoin de trouver un nouvel   quilibre (Lepot-Froment & Clerebaut, 1996). Alors les professionnels, en mettant en commun leurs comp  tences respectives, leur offrent un accompagnement et des conseils pr  cieux, d  s la pose du diagnostic et tout au long du parcours de l'enfant.

Ces professionnels se r  partissent en quatre cat  gories (Dumont, 2008) :

- Domaine social : assistant social, Maison D  partementale des Personnes Handicap  es (MDPH), Caisse Primaire d'Assurance Maladie (CPAM) etc.
- Domaine p  dagogique : enseignant, enseignant sp  cialis  , Accompagnant des El  ves en situation de Handicap, ou AESH, (anciennement Aide    la Vie Scolaire, ou AVS),   ducateur, r  seau ULIS, interpr  te, codeur etc.
- Domaine m  dical : Oto-Rhino-Laryngologiste (ORL), audioproth  siste, m  decin traitant, p  diatre, orthophoniste, psychomotricien etc.
- Domaine psychologique : psychologue, p  dopsychiatre etc.

### **5.2.2. Une n  cessaire pluridisciplinarit  **

Pour se construire, l'enfant sourd et sa famille ont besoin d'  tre accompagn  s par des professionnels coordonn  s et orient  s vers un projet th  rapeutique commun, en ad  quation avec l'individualit   de l'enfant. Le partenariat entre les professionnels travaillant autour de l'enfant permet une coordination des informations, des d  cisions prises concernant l'enfant et des soins prodigu  s. Il est n  cessaire de rappeler que l'enfant et sa famille, avec leur histoire, leurs ressources et leurs besoins, sont    replacer au c  ur du partenariat (Denni-Krichel, 2004 ; Dumont, 2008).

L'objectif de cette prise en charge pluridisciplinaire est de favoriser l'autonomie du patient, et de lui permettre une bonne int  gration sociale et scolaire (Dumont, 2008). Alors, une collaboration entre les mondes m  dicaux, param  dicaux, scolaires et sociaux s'av  re essentielle    la vie de l'enfant, d'autant plus que les acteurs sont nombreux (INPES, 2005). Cette collaboration repose sur la mise en commun de comp  tences sp  cifiques, le partage d'informations et la coordination des actions    mettre en place (Denni-Krichel, 2004). En incluant l'  cole, ce partenariat a pour ambition de permettre    l'enfant de vivre sa scolarit   sereinement, malgr   les potentielles difficult  s (Gissonna & Gras-Crapart, 2014).

# **Partie théorique : Scolarisation de l'enfant sourd**

## **1. Introduction**

L'école publique est un des fondements de la République Française. Elle est un passage obligatoire, et un droit, pour tous les enfants, de 3 à 16 ans. L'école élémentaire accueille les enfants de 6 à 11 ans, du CP au CM2.

Selon le Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (2020), l'école élémentaire vise l'apprentissage de la langue française dans toute sa complexité. Elle vise également la maîtrise de compétences essentielles que sont lire, écrire, compter. L'école est le lieu de la construction de l'individualité de chacun, dans sa singularité, à travers le développement du raisonnement, de la réflexion, de la sensibilité artistique, et d'un enseignement moral et civique.

Sans ces acquis, l'avenir scolaire, universitaire et professionnel de chacun est menacé. C'est pourquoi il paraît primordial de permettre à tous les enfants, sans exception, de s'intégrer dans leur environnement scolaire.

Depuis la loi de 2005, 63% des enfants sourds étaient scolarisés dans des écoles ordinaires (Dumont, 2008). Aujourd'hui, on en compte 75%, soit environ 6500 enfants. On peut supposer que ce chiffre continuera d'augmenter par la suite (ANPES, 2020). Pour Rannou (2018), les enjeux de l'intégration scolaire de l'enfant sourd portent sur le développement de la langue et de la communication, mais aussi sur celui de la construction identitaire positive.

Cependant, les enseignants ne sont pas toujours bien formés à cet accueil spécifique, nécessaire pour permettre le bon développement de l'enfant sourd. Les conditions d'accueil d'un enfant avec une déficience auditive doivent être aménagées, adaptées à sa singularité, à ses besoins, faute de quoi son intégration pourrait être partielle et lacunaire.

## **2. Une nouvelle scolarisation pour les enfants sourds**

A ce jour, en France, parmi les 6500 enfants porteurs de surdité scolarisés en écoles primaires ordinaires, environ 1420 habitent en Ile-De-France (académies de Paris, Versailles et Créteil). Plus précisément, l'école élémentaire ordinaire accueille environ 3000 enfants sourds en France. On peut noter que parmi ces élèves, tous ont choisi un mode de

communication orale. Certains utilisent également la Langue française Parlée Complétée (LfPC) et le français signé comme appui à la compréhension (ANPES, 2020).

### **2.1. Nouvelles lois et nouveaux droits**

Depuis la loi du 11 Février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, tout enfant ayant une déficience auditive a désormais le droit d'être scolarisé dans un milieu ordinaire, quel que soit son mode de communication. Son école de quartier doit être prête à l'accueillir dans de bonnes conditions, ce qui n'est pas encore appliqué partout (Rannou, 2018).

La loi a pour volonté de redéfinir le handicap, non plus comme l'identité d'une personne, mais comme un phénomène qui résulterait de situations créées par un environnement non adapté (Loi du 11 février 2005).

Cette définition conçoit alors que la bonne intégration d'une personne porteuse de handicap dans l'école et, plus largement, dans la société, requiert une action sociale, des aménagements en vue de lui donner toutes ses chances de réussir. Le but de cette intégration n'est alors plus de « normaliser » l'enfant, mais de respecter son identité, sa singularité dans toutes ses dimensions en prenant en compte ses besoins et ses difficultés (Bertin, 2003).

Ce principe de scolarisation est renforcé par la Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, annonçant que « le service public de l'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants ».

Ces lois ont pour objectif de mettre l'enfant porteur de handicap au cœur de son dispositif de soin et d'éducation. Elles permettent également à l'enfant sourd de bénéficier d'un accompagnement et d'un suivi personnalisés, construits et mis à jour grâce au Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS). Ce suivi « garantit la cohérence et la continuité du parcours scolaire » de l'enfant (Rannou, 2018, p. 121). Il a pour but de coordonner l'école, le pôle social, l'équipe de soin et les parents au sein d'un projet commun global (Boyer, 2012).

## **2.2. Quelles scolarisations ?**

Différents parcours scolaires s'ouvrent désormais aux enfants avec une déficience auditive. Ils ont la possibilité d'intégrer :

- Un pôle d'accompagnement pour jeunes sourds
- Une unité d'enseignement dans un établissement médico-social
- Une unité localisée pour l'inclusion scolaire avec une possibilité d'aménagements scolaires et un recours à un interprète de langue des signes ou un codeur de LfPC. L'enfant est scolarisé en milieu scolaire ordinaire et peut intégrer des petits groupes de travail avec d'autres élèves sourds.
- Une inclusion individuelle en milieu ordinaire, sans dispositif collectif. L'enfant peut y être accompagné par un Service de Soutien à l'Éducation Familiale et à l'Intégration Scolaire (SSEFIS) ou un Service d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile (SESSAD) et peut avoir recours à du matériel pédagogique adapté (Rannou, 2018). L'inclusion peut être partielle ou complète.

## **2.3. Le pari de l'inclusion en école élémentaire**

Pour Schieferstein (2016), en dehors de la présence de troubles associés sévères, les enfants sourds doivent être scolarisés dans des milieux ordinaires afin d'être intégrés dans le même environnement de travail et d'accéder aux mêmes apprentissages que les autres enfants. Il note également l'importance d'un environnement ouvert et bienveillant pour favoriser les apprentissages et le bon développement de l'enfant.

L'inclusion est basée sur le principe d'équité sociale où tous les élèves ont accès aux mêmes savoirs. Long et al. ont montré en 2016, que les écoles offraient en réalité peu d'aménagements personnalisés à ces besoins spécifiques. Ils soulignent que les enseignants ne savent pas (ou ne souhaitent pas) modifier leurs pratiques afin d'inclure des enseignements plus accessibles et spécifiques aux besoins de ces enfants. Aujourd'hui, des études montrent que la difficulté d'adaptation des enseignants aux besoins spécifiques des enfants en situation de handicap est un frein important à cette bonne intégration scolaire (Vaz et al., 2015).

Cependant, bien que les enseignants ne puissent pas être désignés comme seuls responsables de cette bonne ou mauvaise intégration scolaire, ils doivent réellement être préparés à cet accueil. Sur le long terme, si les enfants sourds participent pleinement à la vie de l'école et y

sont intégrés, leurs avenir universitaire et professionnel n'en seront que plus solides (Urbani, 2019).

Toutefois, « l'intégration scolaire ne va pas de soi » disait Zaffran (2007). Elle est un vrai défi pour le corps enseignant. Contraints d'apprendre sur le tas, par essais-erreurs, dans une pratique assez solitaire, faisant naître des inquiétudes, des interrogations, voire des angoisses, les professeurs des écoles se considèrent non formés à l'accueil de ces enfants porteurs de Surdité (Schieferstein, 2016 ; Zaffran, 2007, p. 2).

### **3. Difficultés des enseignants**

#### **3.1. Manque d'informations et de formations**

Seize années sont passées depuis la promulgation de la Loi de 2005 pour la scolarisation des enfants handicapés. Bailleul et al. (2008) soulignent que, malgré des engagements de l'état envers l'accessibilité de la scolarité ordinaire des enfants aux besoins spécifiques, sur le terrain, les enseignants ne sont pas armés pour accueillir ces enfants dans de bonnes conditions. Alors même que les enseignants comptent parmi les principaux acteurs de la vie de l'enfant, en passant environ 24 heures par semaine en sa présence (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020). L' cole constitue alors, avec la famille, le tremplin principal du développement de l'enfant.

L'accompagnement d'un enfant sourd nécessite une formation, tant théorique que pratique, sur les enjeux que représente cet accueil scolaire. Pour aider un enfant, il est nécessaire, avant tout, de le comprendre : comprendre son déficit sensoriel, comprendre son parcours, son développement, son passé, ses besoins actuels et ses difficultés. Il est également indispensable de comprendre le fonctionnement concret de cet accueil : les aménagements pédagogiques et didactiques à l'échelle de la classe et de l'enfant (Bailleul et al., 2008).

Les enseignants font d j à face à des situations complexes, en accueillant parfois deux ou trois enfants avec besoins spécifiques dans leur classe, sans compter les difficultés sociales d'autres enfants. Prendre en compte chaque élève dans sa singularité, proposer des adaptations, par tâtonnements, sans en comprendre les tenants et les aboutissants, rend la charge de travail coûteuse et chronophage pour l'enseignant. De plus, des aménagements trop généraux seront moins adaptés à l'enfant et donc moins efficaces (Urbani, 2019 ; Schieferstein, 2016).

Dans sa thèse, Rannou (2018) constate que des professeurs des écoles souffrent d'un manque de supports pédagogiques et demandent davantage d'informations et de formations adaptées à la diversité des élèves accueillis dans les écoles élémentaires ordinaires. Bien que leur rôle soit d'enseigner de manière équitable et égale pour tous les enfants, cette diversité et cette pénurie de données théoriques et pédagogiques vient engendrer un sentiment d'impuissance dans le corps enseignant, qui se répercute sur l'intégration de ces enfants avec une déficience auditive.

De plus, les enseignants ne peuvent pas agir seuls. Cet accompagnement nécessite l'intervention de professionnels de la Surdité, aptes à conseiller et guider les non-initiés (Bailleul et al., 2008). Dans les faits, la prise en charge pluridisciplinaire, bien qu'indispensable à la réussite de l'intégration scolaire (Schieferstein, 2016), n'est pas toujours mise en place.

L'histoire de la pédagogique actuelle a privé les enseignants de formations spécifiques concernant les enfants avec des besoins particuliers, quand bien même, avec les bons outils, les enseignants seraient à même de travailler conjointement avec les professionnels du domaine de la Surdité (Le Capitaine, 2009), pour le bien de l'enfant.

### **3.2. Une vision encore obsolète**

Ce manque de formation et d'informations n'est pas sans conséquence. La société française montre parfois une vision quelque peu obsolète de la Surdité. Les clichés perdurent. Alors que les enfants avec une déficience auditive s'inscrivent dans un spectre de difficultés, allant de bonnes capacités de communication à des troubles sévères du langage, la société continue de les faire rentrer dans une seule et même case, très éloignée de la réalité. On remarque qu'aujourd'hui encore, l'appellation « sourds-muets » reste ancrée dans le vocabulaire usuel, lorsqu'on réfère aux personnes sourdes.

Par conséquent, cette vision caduque et restreinte peut engendrer des différences d'accompagnement en milieu scolaire. Une vision limitée de l'intelligence et des capacités de l'enfant sourd peut conditionner les enseignants à avoir des exigences plus basses envers l'enfant sourd : « Faute d'attentes élevées, les élèves sourds ne seront pas en mesure d'atteindre des résultats élevés, et l'on tol rera une moindre réussite. » (Le Capitaine, 2009). L'auteur souligne également qu'à cause de cette vision obsolète, la pédagogique actuelle s'est construite sur un prisme qui place l'enfant sourd en situation d'infériorité.

## **4. Adaptations**

### **4.1. Des besoins spécifiques**

« Le fait d'être dans la classe [ordinaire] n'exclut pas de bénéficier d'enseignements adaptés et est, pédagogiquement, particulièrement bénéfique ». En effet, les textes des Lois de 2005 et 2013 rappellent les principes de l'accessibilité pour les enfants porteurs de Surdité en milieu scolaire comme la possibilité pour tous, d'accéder à tout. L'environnement pédagogique doit alors s'adapter à l'enfant et lui fournir une scolarité adaptée (Rannou, 2018). Pour s'accorder avec les besoins individuels de l'enfant, Vanbrugghe (2009) préconise de prendre en compte plusieurs facteurs : les ressources, les difficultés et les contraintes de l'enfant et de sa famille, celles de l' cole, de la classe, de l'enseignant, en accord avec les lois nationales.

Le Bulletin Officiel du 31 Mars 2006, pour la promotion de l'égalité des chances à l' cole, stipule que l'accueil d'un enfant sourd est indissociable d'une adaptation à ses troubles. Alors, tout doit être mis en place pour compenser ses difficultés scolaires, liées à son handicap.

Dans les faits, il n'est pas aisé pour l'enseignant d'apprécier l'ampleur des difficultés de l'enfant et de s'y adapter. Quelles adaptations existent ? Comment choisir les bonnes ? Comment les appliquer ? Comment individualiser les apprentissages ? (Glasman, 2003).

Ces questions légitimes doivent faire l'objet de discussions entre les différents professionnels, au cours des équipes de Suivi de Scolarisation (ESS), afin de garantir l'homog nit  de la prise en charge sociale, scolaire, et médicale de l'enfant. L'enseignant n'est pas seul et doit pouvoir exploiter les compétences des autres professionnels qui entourent l'enfant.

### **4.2. Adapter la communication**

Au vu des difficultés communicationnelles potentielles engendrées par la Surdité, l'élève sourd peut exp rimer des situations douloureuses d'incompréhension dues à ces difficultés de communication. Pour les aider, les enseignants, comme ses camarades, peuvent, et doivent, adapter leurs modalités de communication.

Une étude de Hallam et Corney (2014) analysant les modalités de communication entre des adultes avec d ficiance auditive et des normo-entendants, apporte un éclairage intéressant sur les adaptations à mettre en place avec les enfants.

On remarque tout d'abord que les interlocuteurs sourds ont mis en place des stratégies d'évitement, maintenant bien ancrées : la plupart des participants rapportent abandonner les

efforts de conversation si la compréhension est trop complexe, voire même prétendre comprendre l'échange, allant jusqu'à le fuir. Ces évitements à répétition ont un coût psychologique non négligeable.

D'autre part, les adultes avec déficience auditive s'autorisent à demander à leur interlocuteur de s'adapter, en proposant des conseils de communication (positionnement de l'interlocuteur, adaptation du volume et de l'élocution). Ces stratégies se sont développées au cours de la vie de la personne avec déficience auditive, au fil des différentes difficultés rencontrées lors de ses interactions. Si on les prend en compte dès le plus jeune âge de l'enfant, celui-ci est plus à même de communiquer efficacement avec son entourage en grandissant. C'est pourquoi il semble primordial d'adapter sa communication face à un enfant sourd.

Dans son étude sur la mise en place et l'adaptation de la lecture dialogique chez les enfants sourds en école élémentaire ordinaire, Urbani (2019) sonde des enseignants afin d'analyser leurs adaptations conversationnelles avec ces enfants sourds. On note parmi elles :

- Laisser plus de temps pour comprendre
- Répéter et reformuler les questions
- Donner des exemples de réponses
- Fournir davantage de supports de compréhension
- Formuler des questions à choix fermés

Ces exemples étaient appliqués par les différentes enseignantes interrogées. Ces dernières soulignaient d'ailleurs une amélioration des élèves sourds en matière de communication, suite à la mise en place de ces stratégies.

Juarez et Monfort (2003) proposent une liste d'adaptations à mettre en place lors de situations de communication. Parmi elles on retrouve des conseils de positionnement par rapport à l'enfant (parler en face, à hauteur, en faisant attention au contre-jour) et des conseils de supports à la compréhension (orienter l'attention conjointe envers un objet, favoriser l'attention mutuelle entre les interlocuteurs, proposer un support visuel, effleurer l'enfant afin de recentrer son attention). « L'ajustement à la compréhension et à la production de l'enfant sourd de manière positive facilite donc l'apprentissage langagier et le plaisir de communiquer » (Vinter, 2000, p. 24).

### **4.3. Adapter l'environnement**

L'environnement dans lequel se développe l'enfant sourd en école élémentaire ordinaire ne lui permet pas toujours de maximiser ses chances de réussite. Cependant, des aménagements peuvent être proposés afin de favoriser ses conditions d'apprentissage.

D'un côté il existe des aides humaines et matérielles. Par exemple, l'enseignant a souvent recours à un micro Haute Fréquence, dit HF. Ce système directement connecté aux appareils de l'enfant, améliore la compréhension en milieu bruyant (Lafleur, 2010), comme la classe.

Boyer (2012) souligne que les enfants ayant des surdités légères ou moyennes ont souvent moins besoin d'un appui à la compréhension. Au contraire, pour les enfants ayant des surdités sévères et profondes, il est intéressant d'avoir recours à une aide humaine : on peut citer l'utilisation de la LfPC grâce à un codeur, le recours à une Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap (AESH), à un transcritteur ou encore à un interprète qui vient soutenir l'enfant dans son quotidien en lui apportant des informations essentielles à sa bonne compréhension en classe. Ces aides soulagent sa réserve attentionnelle pour lui permettre de se concentrer davantage sur le fond des apprentissages.

D'un autre côté, il est possible d'adapter l'environnement de l'enfant à ses besoins et difficultés. Cela peut concerner autant le cadre de travail (la réduction du bruit environnant) (Hallam & Corney, 2014), les supports de travail (adapter les consignes, reformuler les questions), que l'apport d'une guidance personnalisée (autoriser l'aide des autres camarades, revalorisation de l'élève) (Bailleul et al., 2008).

L'aspect le plus important reste la gestion de l'attention visuelle. En effet, les enfants sourds utilisent davantage d'indices visuels pour appuyer leur compréhension que les enfants entendants. Sans ces aides visuelles, les élèves peuvent vite se perdre dans le flot d'informations qui les entoure. Il faut donc le prendre en compte dans la gestion de l'environnement de la classe, ce qui reste une tâche difficile pour les enseignants (Urbani, 2019). L'auteur précise qu'il est tout de même question d'équilibre, car une abondance d'informations visuelles à traiter en parallèle d'informations auditives devient à nouveau trop coûteuse à suivre pour l'enfant.

Les enseignants ne peuvent et ne doivent pas mettre en place toutes les adaptations pour les enfants sourds. Cet investissement serait chronophage et fatigant, pour l'enseignant, et inutile et flou pour l'enfant car non personnalisé à ses troubles. C'est pourquoi, comme évoqué précédemment, les acteurs des différents domaines sociaux, médicaux et scolaires doivent se

coordonner (Verheyde, 2013) afin d'offrir à l'enfant la meilleure qualité d'apprentissage et de vie possibles.

#### **4.4. Une question d'équilibre**

Quand certains enseignants considèrent utile d'instaurer une guidance et un accompagnement individualisés de l'élève en classe, mais que d'autres considèrent que la mise en place d'adaptations stigmatiserait l'élève, qui serait pointé du doigt (Schieferstein, 2016), on comprend que la mise en place des adaptations scolaires pour les enfants sourds est enseignant-dépendante (Urbani, 2019).

Comment aider l'enfant dans ses difficultés sans pour autant le pointer du doigt ? Comment intégrer un enfant porteur de Surdité dans un environnement normo-entendant alors même qu'il a un handicap sensoriel ? Comment porter une attention particulière à un enfant sans désavantager les autres élèves ? (Vaz, 2015). Bien que la tâche ne soit pas aisée, l'enseignant doit maintenir cet équilibre qui permet à l'enfant de se sentir intégré à un environnement propice à son développement et ses apprentissages.

Pour Urbani (2019), les enseignants doivent comprendre les bénéfices de ces adaptations scolaires et doivent pouvoir être guidés dans leur mise en place. « L'élève dit « en situation de handicap [...], rappelle au pédagogue à quel point une pensée trop centrée sur le manque, la difficulté ou la d fici nce, ne peut conduire qu'à une voie sans issue ». Une évaluation précise et fine des besoins et difficultés de l'enfant, grâce à un travail pluridisciplinaire, permet de trouver ce juste équilibre dans son accompagnement. Au cours des ESS, les adaptations scolaires adéquates peuvent être proposées et envisagées, avec les professionnels et la famille. Changer le prisme à travers lequel l'enfant sourd est aujourd'hui perçu, permet de ne plus le considérer comme un être en manque de capacités, mais comme un être avec des difficultés propres et des besoins uniques. La Surdité ne doit alors pas être ni oubliée ni point e du doigt, mais intégrée à la dynamique de classe (Vanbrugghe, 2009, p. 139).

#### **5. Questionnements et hypothèses**

Nous avons vu précédemment qu'au cours la dernière décennie, de plus en plus d'enfants sourds étaient scolarisés dans des écoles élémentaires ordinaires. Cependant, les enseignants sont mal formés à leur accueil. Par conséquent, les élèves sourds sont parfois mal intégrés dans

leur milieu scolaire et mal accompagnés dans leurs apprentissages, dans le développement de leur identité. Alors, au vu de ces données théoriques, on peut se demander quels sont les besoins spécifiques des enseignants concernant l'accueil d'un enfant sourd en école élémentaire ordinaire ? Comment les aider à mieux intégrer ces enfants dans le système scolaire ? Comment les aider à s'adapter aux difficultés des enfants et leur proposer des aménagements cohérents avec leurs besoins ?

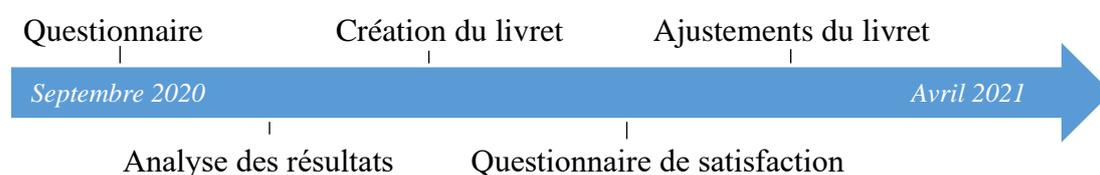
Pour construire ce travail, nous avons élaboré les hypothèses suivantes :

- Hypothèse 1 : les enseignants des écoles élémentaires ordinaires ne sont pas formés et mal accompagnés à accueillir des enfants sourds.
- Hypothèse 2 : les enseignants rapportent des difficultés concernant cet accompagnement et ont besoin d'informations complémentaires.
- Hypothèse 3 : un livret de prévention et d'information augmentera leur sentiment de pouvoir d'agir.
- Hypothèse 4 : le livret permettra d'améliorer l'intégration des élèves sourds en école élémentaire ordinaire.

# Méthodologie et résultats

## 1. Évaluer le besoin à travers un questionnaire

Nous avons vu dans la littérature que les enseignants se considèrent peu ou pas formés à l'accueil d'enfants sourds dans leurs classes. A partir des hypothèses de travail formulées précédemment, nous avons souhaité donner la parole aux enseignants, pour leur permettre d'exprimer directement leurs difficultés et leurs besoins concernant cet accueil. Il s'agit ici d'une étude pilote permettant de souligner les attentes réelles des enseignants et donc la nécessité de créer un livret d'information.



**Figure 1 : Résumé des principales étapes de notre étude.**

Pour les questionnaires et documents créés dans ce mémoire, nous nous sommes appuyés sur le document « Communiquer pour tous » (Ruel & Allaire., 2018). Ce document procure entre autres des conseils de rédaction, de choix typographiques pour faciliter la lecture et la compréhension de documents, notamment lors de la création de questionnaires ou de brochures.

Afin d'évaluer directement ce besoin d'information auprès des professionnels concernés, nous avons choisi d'utiliser un questionnaire. Le questionnaire est un moyen efficace de donner la parole à un public particulier : il s'agit d'un support de grande portée, accessible à tous et de passation rapide, c'est pourquoi notre choix s'est tourné vers ce moyen de recueil d'informations.

### 1.1. Éthique et déontologie : respect de la collecte des données

En prenant appui sur le site Lime Survey, recommandé par l'Université de Nantes, sur le site de la Réglementation Générale de Protection des Données -RGPD (CNIL, 2018) et sur la charte d'Helsinki (2013), nous avons explicité aux participants le contexte d'utilisation de leurs données personnelles, ainsi que leur durée de conservation.

## 1.2. Définition de la population

La population pouvant bénéficier des conclusions de l'enquête, ou population cible, regroupe l'ensemble des enseignants exerçant dans les écoles élémentaires ordinaires françaises.

Dans l'étude, l'échantillon interrogé, ou population source, sera représenté par des enseignants en écoles élémentaires publiques ordinaires, ou des enseignants récemment retraités. Afin de garantir la représentativité des données d'une région et de cibler plus efficacement la diffusion du questionnaire, le territoire d'étude se limitera aux personnes travaillant en l'Ile-de-France. Cette région regroupe les académies de Créteil, Paris et Versailles et englobe une population assez hétérogène.

Nous définissons ici les critères de sélection de la population cible :

- Critères d'inclusion : ces critères définissent les caractéristiques nécessaires pour participer à l'étude. Ici, peuvent être inclus les enseignants des écoles élémentaires ordinaires, exerçant en Ile-De-France.
- Critères de non-inclusion : par souci de compréhension des items, les enseignants non-francophones ne pourront pas être inclus dans le panel d'étude. Ainsi, le questionnaire n'a été partagé que dans des écoles francophones.
- Critères d'exclusion : si l'enseignant a un enfant sourd dans son entourage, il sera exclu du panel des participants. En effet, il serait davantage susceptible d'être sensibilisé à la Surdité, ce qui n'est pas représentatif de la majorité de la population étudiée. Les enseignants des écoles privées et les enseignants retraités depuis plus de cinq ans seront également exclus.

## 1.3. Création du questionnaire

### 1.3.1. Elaboration des questions (Annexe 1)

A la suite d'un paragraphe introduisant l'étude, les premières questions visaient à s'assurer que la population répondait bien aux critères définis, dans le cas contraire le participant est retiré du panel.

- «  tes-vous enseignant.e en  cole élémentaire publique dite "ordinaire" ? *Si vous êtes retraité.e depuis 5 ans ou moins, veuillez répondre "oui"»*
- « *Travaillez-vous actuellement dans la région  le-de-France ?* ».

La suite du questionnaire se constituait de quatre groupes de questions.

Le premier groupe « A propos de la Surdit   » avait pour but de comprendre les informations qui ont   t   transmises aux enseignants pendant leur formation initiale et de sonder leur niveau de connaissance sur la Surdit  . Ces cinq questions m'ont permis d'objectiver les rep  res th  oriques des enseignants pour ajuster le contenu du livret d'information. Afin d'assurer une certaine neutralit   dans les r  ponses, les participants r  pondaient dans des zones de texte libre. Des questions    choix multiples auraient biais   l'interpr  tation des r  sultats.

Le second groupe « Parlons de votre exp  rience » nous a permis de comprendre le v  cu et les pratiques des enseignants au cours de leur accueil en classe d'un enfant porteur de Surdit  . Pour les enseignants ayant eu une exp  rience avec la Surdit  , ce groupe de question   tait le plus long : nombre d'enfants accueillis,   changes avec les professionnels, ressentis, etc. Pour les enseignants n'ayant jamais re  u d'enfant sourd en classe, nous souhaitons recueillir leurs avis et leurs appr  hensions    propos d'un potentiel futur accueil.

Le troisi  me groupe « Vous avez la parole » constitue un moment cl   du questionnaire. Il a permis aux participants de donner leur avis sur la forme et le contenu du livret d'information. Ils seront les premiers concern  s par cette brochure, il nous a sembl   important qu'elle respecte leurs attentes et demandes.

Enfin, le dernier groupe recueille les donn  es sociod  mographiques des participants.

### **1.3.2. Test de compr  hensibilit   : but et d  roulement**

Afin d'objectiver la clart   du questionnaire, nous avons   labor   un test de compr  hensibilit   pass   par dix personnes.

Ce test s'  st d  roul   sous forme d'entretiens t  l  phoniques semi-dirig  s d'une dur  e moyenne de 20 minutes.

Les participants ont alors pu juger si la question   tait « tout    fait comprise », « moyennement comprise » ou « peu comprise ». Ils ont   galement pu apporter des commentaires plus qualitatifs sur la coh  rence globale du questionnaire.

Parmi les 29 items test  s (textes, questions et r  ponses), en moyenne, environ 97 % des items ont   t   tout    fait compris par les participants. Aucune question n'a   t   « pas du tout comprise ».

Les commentaires qualitatifs ont permis d'effectuer des ajustements en vue d'accroître la compréhensibilité des items : reformulations, rajout de questions, modification du type de réponse proposé, mise en avant d'éléments importants.

### **1.3.3. Diffusion du questionnaire**

Le questionnaire fut diffusé via des contacts directs par mail, grâce aux réseaux sociaux ou par diffusion interne dans différentes écoles élémentaires contactées. Nous avons encouragé le bouche-à-oreille afin de garantir une diffusion du questionnaire la plus large possible.

Il fut ouvert deux mois, entre le 16 septembre 2020 et le 20 novembre 2020.

## **1.4. Résultats du questionnaire**

### **1.4.1. Constitution du panel**

Après deux mois de diffusion du questionnaire, nous avons récolté 94 réponses, dont 59 complètes. Parmi celles-ci, six personnes ont déclaré connaître un enfant sourd dans leur entourage proche. Un autre participant n'a pas souhaité répondre à la question. Afin d'assurer la neutralité des réponses concernant les bases théoriques sur la Surdité, ces sept participants ont été retirés du panel d'analyse.

Ce dernier se constitue finalement de 52 participants. Sur ce panel, 39 (75%) d'entre eux n'avaient jamais reçu d'enfant sourd dans leur classe, et 13 (25%) en avaient reçu au moins un au cours de leur carrière.

A noter que parmi les 52 participants, 48 sont des femmes (91,3%), 3 sont des hommes (5,8%) et 1 personne n'a pas souhaité répondre (1,9%).

### **1.4.2. Hypothèse 1 : les enseignants des écoles élémentaires ordinaires ne sont pas formés et mal accompagnés à accueillir des enfants sourds**

#### **1.4.2.1. Des enseignants peu formés**

Tout d'abord, parmi les 52 participants retenus, on s'aperçoit que 100% d'entre eux n'ont disposé d'aucun cours théorique impliquant la Surdité au cours de leurs études, et ce dans différentes académies (Paris, Nancy, Lyon, Versailles et Créteil).

Puis, trois questions théoriques ont été posées aux enseignants, afin d'évaluer leurs représentations de la Surdité. Nous avons analysé la fréquence des réponses, regroupées par thèmes. Les participants pouvaient saisir différentes réponses à une même question.

La première question « Quels peuvent être les impacts de la Surdité sur la communication ? » a récolté de nombreuses réponses :

Les « difficultés d'intégration et de socialisation » ont été citées une trentaine de fois, soit près de 57,7% des réponses, c'est la réponse la plus fréquente. Derrière, vient « l'isolement » pour 32,7% des enseignants (l'effectif n=17), et la violence ou les troubles émotionnels, cités à 14 reprises. On remarque donc que c'est l'aspect social qui apparaît en premier dans les difficultés perçues.

Ensuite viennent les aspects scolaires avec les difficultés de lecture et de compréhension. Et en dernier, les aspects langagiers : difficultés à s'exprimer, à prononcer les sons.

9,6% (n=5) des interrogés ont répondu ne pas savoir quelles pouvaient être les répercussions de la Surdité sur la communication.

Globalement, les enseignants semblent avoir bien balayé l'ensemble des domaines de la communication : oral, écrit, verbal, social, comportemental et psychologique, ce qui est un constat positif, bien qu'incomplet et peu précis.

La deuxième question « Quels peuvent être les troubles associés à la Surdité ? » a davantage mis en échec les participants, avec 26,9% de réponse « je ne sais pas ».

Parmi les réponses proposées, la grande majorité avait déjà été citée dans la question précédente (troubles du langage, du comportement, des capacités relationnelles, des apprentissages).

Parmi les nouveaux items cités, on retrouve plusieurs fois les troubles de l'attention et la dépression. Ont été cités une fois le polyhandicap, les syndromes génétiques, les troubles vestibulaires, le trouble du raisonnement, et les difficultés spatio-temporelles. Bien que plus précis et assez méconnus du grand public, ces éléments étaient en réalité les principaux attendus sur cette question.

La troisième question s'intitulait « Quels peuvent être les différents modes de communication utilisés par les enfants sourds ? ». La LSF fut mentionnée 26 fois soit par la moitié du panel. Viennent derrière les gestes (n=22), le langage écrit (n=13), les pictogrammes (n=8), la lecture labiale (n=8), la communication non verbale (n=7). Seulement 11% des enseignants ont mentionné la langue orale comme moyen de communication. La violence est également citée comme moyen de communication à quatre reprises.

Nous avons souhaité savoir comment le sujet de la Surdité était abordé en classe par les 13 enseignants ayant une expérience avec la Surdité à l' cole. Une grande majorité d'entre eux

rapportent avoir toujours pris le temps d'expliquer le handicap auditif à la classe (n=10). Nous leur avons demandé quelles explications ils fournissaient aux élèves lors de cette sensibilisation. Ainsi, nous remarquons que certains grands thèmes reviennent fréquemment : le handicap, la différence et le respect, et plus précisément les appareils auditifs et quelques conseils de communication adaptés à la Surdité.

#### **1.4.2.2. Des enseignants isolés**

Nous avons cherché à comprendre comment et à quelle fréquence les enseignants échangent avec les différents professionnels qui travaillent avec l'enfant sourd. Ces questions avaient pour but de comprendre le niveau de mise en place d'un projet pluridisciplinaire et l'ampleur de l'accompagnement des enseignants dans ce suivi.

30,7 % des participants (n=4) ayant déjà enseigné à un enfant sourd rapportent avoir échangé souvent avec l'orthophoniste. 61,5% (n=8) d'entre eux ont rarement, voire jamais, eu de contacts avec l'orthophoniste de l'enfant. Un participant a déclaré ne pas savoir si l'enfant avait un suivi orthophonique.

Quand l'enfant était suivi par un Accompagnant de l'Elève en Situation de Handicap (AESH), soit dans 60% des cas selon les enseignants, il semble relativement rare que celui-ci soit formé à la Surdité et à ses spécificités, ou que l'enseignant soit au courant de cette information. Dans l'échantillon interrogé, seulement deux enseignants sur 13 (15,3%) ont pu affirmer que l'AESH était formé à la déficience auditive.

### **1.4.3. Hypothèse 2 : les enseignants rapportent des difficultés concernant cet accompagnement et ont besoin d'informations complémentaires**

#### **1.4.3.1. Un sentiment de pouvoir d'agir**

Nous avons donc souhaité recueillir le sentiment des enseignants à « se sentir prêt » à accueillir un enfant sourd en classe, soit un sentiment de « pouvoir d'agir ».

Par souci statistique, les cinq items de réponse ont été regroupés en trois groupes.

**Tableau 1 : Réponses à la question « Vous sentiez-vous prêts à accueillir un enfant sourd dans votre classe ? » pour les 13 enseignants ayant une expérience avec la Surdité**

<i>Catégorie</i>	<i>Effectif</i>	<i>Pourcentage</i>
Pas prêts	<b>6</b>	<b>46,1%</b>
Moyennement prêts	<b>1</b>	<b>7,9%</b>
Prêts	<b>6</b>	<b>46%</b>

**Tableau 2 : Réponses à la question « Vous sentiriez-vous prêts à accueillir un enfant sourd dans votre classe ? » pour les 39 enseignants n'ayant pas d'expérience avec la Surdité**

<i>Catégorie</i>	<i>Effectif</i>	<i>Pourcentage</i>
Pas prêts	<b>18</b>	<b>46,2%</b>
Moyennement prêts	<b>16</b>	<b>41%</b>
Prêts	<b>5</b>	<b>12,8%</b>

Afin de creuser davantage les raisons de ce sentiment, nous avons laissé la possibilité d'expliquer « Pourquoi » ? Les résultats ont été analysés qualitativement, selon le groupe de réponses, quelle que soit l'expérience des enseignants avec la Surdité. Certains participants ont saisi plusieurs réponses, d'autres n'ont pas souhaité répondre.

**Tableau 3 : Origine du sentiment de pouvoir d'agir des 52 participants**

<i>Catégorie</i>	<i>Réponse</i>	<i>Effectif</i>	<i>Pourcentage</i>
Pas prêts	Manque d'informations	<b>18</b>	<b>34,6%</b>
	Manque de formations	<b>14</b>	<b>26,9%</b>
	Manque de matériel pédagogique	<b>7</b>	<b>13,5%</b>
	Manque de temps	<b>5</b>	<b>9,6%</b>
	Manque d'informations sur l'enfant	<b>4</b>	<b>7,7%</b>
	Manque de compétences	<b>4</b>	<b>7,7%</b>
	Peur de me sentir seul	<b>4</b>	<b>7,7%</b>
	Peur de ne pas être à la hauteur	<b>3</b>	<b>5,7%</b>
	Multiplicité des profils hétérogènes	<b>3</b>	<b>5,7%</b>
Moyennement prêts	D'accord à condition d'être bien entourés par les professionnels et la famille	<b>5</b>	<b>9,6%</b>
	Manque d'outil mais devoir d'accueillir tous les enfants	<b>3</b>	<b>5,7%</b>
Prêts	Devoir d'un accueil universel	<b>6</b>	<b>11,5%</b>
	Challenge pédagogique intéressant	<b>2</b>	<b>3,8%</b>
	Handicap qu'il semble aisé d'accompagner	<b>2</b>	<b>3,8%</b>

### 1.4.3.2. Rôle des années d'expérience sur le sentiment de pouvoir d'agir des enseignants

Nous avons cherché à comprendre si le nombre d'années d'expérience était corrélé avec le sentiment d'être « prêts » ou non chez les enseignants sans expérience avec la Surdité. En effet, d'après les statistiques descriptives ci-dessous, il semble exister une certaine hétérogénéité d'expériences entre les trois groupes.

**Tableau 4 : Statistiques descriptives des années d'expérience des trois groupes d'enseignants concernant leur pouvoir d'agir**

<i>Groupe</i>	<i>M = moyenne</i>	<i>n = effectif</i>	<i>Pourcentage</i>
« Pas prêts »	<b>8,17</b>	<b>18</b>	<b>46,1%</b>
« Moyennement prêts »	<b>13,38</b>	<b>16</b>	<b>41%</b>
« Prêts »	<b>14,6</b>	<b>5</b>	<b>12,8%</b>

Pour le mesurer, nous avons souhaité utiliser un test statistique, grâce au logiciel de statistiques Jasp. Le test répondant à nos besoins requiert de vérifier les conditions suivantes : l'homogénéité des variances des trois groupes, ainsi que la normalité des r sids (Annexe 2). Au final, on remarque que les variances sont homogènes, mais on observe un défaut de normalité des données sur le QQ plot (les points ne sont pas alignés à la référence).

Nous devons donc utiliser un autre test. Il s'agit ici du test de Kruskal-Wallis.

Ce test nous amène à formuler l'hypothèse statistique suivante : les moyennes d'années d'expérience des trois groupes d'enseignants sont homogènes.

Au seuil de 5%, il semblerait que la durée des années d'expérience soit homogène d'un groupe à l'autre ( $p$ -valeur = 0,087). Cet outil statistique ne nous a pas permis de montrer que la différence d'années d'expérience dans les trois groupes était significative.

Nous avons vu avec les moyennes descriptives que les deux groupes « prêts » et « pas prêts » ont une moyenne qui diffère plus fortement (respectivement 8,17 et 14,6). Afin de savoir si les enseignants se sentant « prêts » ont significativement plus d'expérience que le groupe « pas prêts », nous allons appliquer un autre test statistique, uniquement sur ces deux groupes avec l'hypothèse suivante : la moyenne du groupe des enseignants ne se sentant pas prêt est significativement inférieure au groupe des enseignants se sentant prêts.

Pour le choix du test, nous avons d'abord étudié la normalité des données. A l'aide d'un test de Shapiro-Wilk, nous affirmons qu'au seuil de 5%, les données de l'échantillon ne suivent pas une loi normale (p-valeur = 0,005).

Nous appliquons donc un test de Mann-Whitney pour comparer les deux échantillons indépendants.

Au vu des résultats, nous ne pouvons pas conclure que les enseignants ne se sentant pas prêts ont significativement moins d'expérience que les enseignants se sentant prêts, au seuil de 5% (p-valeur = 0,039).

Par ailleurs, nous cherchions à voir si le fait d'avoir le choix d'accueillir ces enfants était corrélé au sentiment de pouvoir d'agir des enseignants. Le panel interrogé étant trop faible (n=13), nous n'avons pas pu appliquer le test statistique adapté. Cependant, l'analyse qualitative montre que parmi les 13 enseignants ayant déjà reçu un enfant sourd dans leur classe, sept n'ont pas eu le choix d'accepter ou de refuser et se déclarent « pas prêts ». A l'inverse, les quatre personnes qui ont eu le choix d'accepter se sont dit « prêts » à les accueillir. Un enseignant n'a pas souhaité répondre à ces deux questions.

### 1.4.3.3. Des demandes concrètes

Il nous a semblé intéressant de demander aux enseignants ayant déjà accompagné un enfant sourd en classe, quelles avaient été les difficultés auxquelles ils avaient dû faire face. Pour rappel, ils constituent un panel de 13, parmi les 52 interrogés.

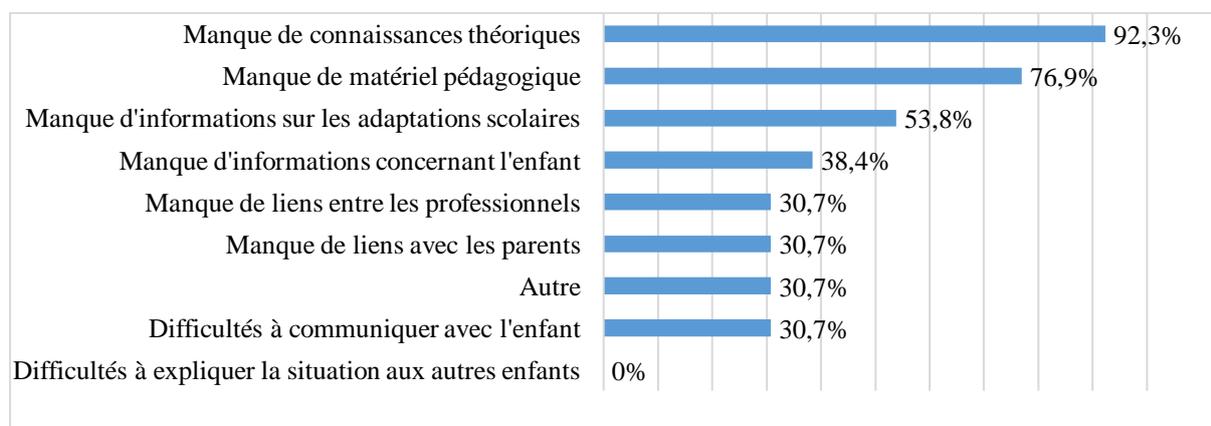
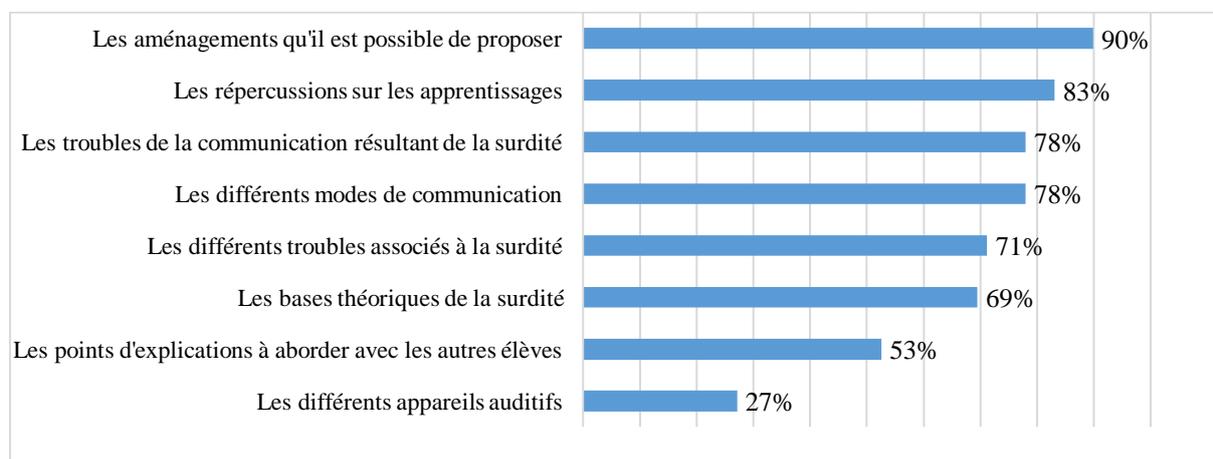


Figure 2 : Difficultés vécues par les treize enseignants lors de l'accueil d'un enfant sourd

Sous la mention « autre », certains participants ont rapporté des difficultés à gérer l'hétérogénéité de la classe et donc la complexité de l'adaptation aux besoins des enfants.

Afin de rester au plus près des attentes des enseignants interrogés, nous avons sondé leurs préférences concernant le format du livret. Les formats papier et électronique ont été les plus demandés avec respectivement 44% et 67% d'intérêt. Dans les possibilités de réponses « autre », on note que 30 participants sur les 52 ont fait la demande d'une formation complémentaire.

Nous avons également proposé aux enseignants de juger la pertinence de différents thèmes proposés pour le livret.



**Figure 3 : Thèmes privilégiés par les enseignants interrogés pour la création du livret**

#### **1.4.4. Conclusion**

A travers la littérature et un questionnaire donnant la parole au corps enseignant, nous avons confirmé le réel manque d'informations ressenti par les professeurs des écoles élémentaires ordinaires d'Ile-De-France, concernant l'accueil d'un enfant sourd en classe. Ce questionnaire nous a permis de spécifier leurs difficultés et leurs demandes. Nous souhaitons y répondre, grâce à un support adapté, afin de les accompagner dans leur parcours pédagogique et d'assurer aux enfants sourds un accueil scolaire plus ajusté.

## **2. Répondre au besoin grâce à un livret d'information**

A travers la création d'un livret d'information et de prévention, nous souhaitons offrir aux enseignants un support synthétique, clair et attrayant, leur donnant les principales clés pour comprendre les enjeux de cet accompagnement scolaire des enfants sourds, avec un point de vue orthophonique. En effet, nous avons vu que les orthophonistes jouent un rôle important dans la rééducation de l'enfant sourd, en intervenant dans de nombreux aspects de son quotidien, balayant de larges domaines d'expertise, essentiels au bon développement global de l'enfant. Dans une démarche de prévention, il est important de sensibiliser les professionnels non-initiés à la Surdité qui côtoient l'enfant.

### **2.1. Création du livret d'information et de prévention (Annexe 3)**

#### **2.1.1. Choix de la forme et support**

Comme vu précédemment, les enseignants interrogés ont demandé un livret informatique et papier. Nous allons donc créer un livret hybride.

Nous avons opté pour un format de page A5, en paysage. Ce format est régulièrement utilisé pour des livrets et nous semble le plus attrayant.

#### **2.1.2. Contenu : quelles informations**

Les objectifs principaux du livret d'information sont :

- Faire connaître les bases théoriques de la Surdité aux enseignants
- Expliquer les répercussions de la Surdité sur la communication, au sens large du terme
- Encourager les bonnes pratiques à travers des conseils concrets

En nous basant sur la théorie et sur les réponses des enseignants au questionnaire, nous avons élaboré un sommaire qui se veut le plus exhaustif possible, tout en restant concret.

Le livret a été élaboré grâce aux différentes sources de la partie théorique, ainsi qu'en nous basant sur des données cliniques. Ces données cliniques ont  man  de nombreuses discussions avec des orthophonistes et des éducateurs spécialisés dans la Surdité, ainsi que sur mes propres observations.

### **2.1.2.1. Informations propres à l'enfant sourd**

Premièrement, il nous a paru nécessaire de revenir sur les bases de la définition de la Surdité. Afin de rendre les différents niveaux de perte auditive moins abstraits dans l'esprit des enseignants, nous avons choisi de les illustrer visuellement, avec une phrase construite de paires minimales, flout e progressivement. Le but est de montrer que la perte d'audition peut entraîner des incompréhensions dans la réception du message oral.

Dans le questionnaire, les participants n'ont pas jugé nécessaire de faire un point sur les appareils auditifs. Néanmoins, il nous a semblé pertinent de les leur présenter d'un point de vue pratique, en lien avec la vie quotidienne d'un enfant à l' cole.

Dans les résultats du questionnaire, l'utilisation de langue orale a été peu mentionnée, alors qu'il s'agit du moyen de communication privilégié par la majorité des enfants sourds aujourd'hui. Il semble donc primordial de refaire un point sur les différents modes de communication et les aides existantes (LfPC, lecture labiale, français signé).

Nous avons ensuite présenté les différentes répercussions de la Surdité, en nous concentrant sur les domaines pris en charge par l'orthophoniste (communication dans sa globalité, cognition, apprentissages et dimension psycho-socio-comportementale). Bien qu'en dehors du périmètre de l'orthophonie, les troubles vestibulaires et psychomoteurs ont également été abordés rapidement, car les enseignants peuvent y être confrontés au quotidien.

### **2.1.2.2. Autour de l'enfant sourd**

Un des principaux messages que nous avons souhaité mettre en avant dans le livret, est le réel besoin d'un partenariat solide entre tous les professionnels travaillant autour de l'enfant sourd. C'est pourquoi nous avons présenté rapidement ces différents intervenants et rappelé l'importance d'une communication ouverte et constante entre les acteurs.

Pour remettre l'orthophonie au centre de notre travail, nous avons également précisé son rôle auprès des enfants sourds et ses différents champs d'action.

Comme expliqué lors de la partie théorique, la Surdité recouvre une grande diversité de profils. Cette diversité dépend de différents facteurs individuels que nous avons rappelés ici.

Une partie très attendue par les enseignants concernait les adaptations scolaires. Afin de rendre les informations plus claires et efficaces, nous avons séparé les conseils pour bien communiquer avec l'enfant, et les adaptations concrètes à mettre en place en classe.

Enfin, pour aider les enseignants à sensibiliser la classe à la Surdité, nous avons évoqué quelques idées d'ateliers, de jeux, de découvertes et de discussions, qui permettront aux élèves de comprendre et de s'impliquer activement dans l'intégration de l'enfant sourd dans la classe et dans l' cole.

La dernière page « pour aller plus loin », incite les lecteurs à se tourner vers d'autres sites ou blogs s'ils souhaitent approfondir leurs connaissances.

## **2.2. Le questionnaire de satisfaction : test du livret**

Le livret d'information a été créé pour répondre à une demande générale des enseignants interrogés précédemment. Il nous a semblé essentiel de recueillir leurs avis sur le fond et la forme du livret, afin de comprendre s'il répond réellement à leurs attentes, s'il est efficace et dans quelle mesure nous pourrions l'améliorer. Nous avons donc élaboré un rapide questionnaire de satisfaction à destination des enseignants d'Ile-De-France travaillant en écoles élémentaires.

### **2.2.1. Création du questionnaire de satisfaction (Annexe 4)**

Comme le précédent, le questionnaire de satisfaction a été créé sur le site Lime Survey et s'est appuyé sur les conseils de Ruel et Allaire (2018).

Le questionnaire étant court, nous n'avons pas choisi de refaire un test de compréhensibilité.

Dans un premier temps, nous avons partagé avec les participants l'intégralité du livret. Il s'agissait ici d'une première version, non validée. Afin d'assurer la protection de notre travail, nous avons averti les participants de l'interdiction de conserver ou diffuser les pages de la brochure. Nous leur avons cependant laissé la possibilité de nous laisser leur adresse mail, afin de leur partager le livret, une fois terminé.

Le questionnaire est constitué d'une dizaine de questions visant à recueillir l'avis des enseignants sur les différents aspects du livret : aspect visuel (illustrations, couleurs, police etc.), contenu du livret (vocabulaire employé, syntaxe...). Chaque question est accompagnée

d'une zone de commentaire libre. Puis, en lien avec nos hypothèses 3 et 4, nous avons voulu évaluer l'évolution de leur sentiment de pouvoir d'agir et la satisfaction générale tirée des informations.

### 2.2.2. Diffusion du questionnaire de satisfaction

Grâce au questionnaire précédent, nous avons récolté les adresses mails des participants volontaires pour répondre au questionnaire de satisfaction. Nous n'avons cependant récolté que 13 réponses et avons finalement choisi de relancer l'ensemble des 52 participants et d'encourager à nouveau le bouche-à-oreille.

Le questionnaire a été ouvert un mois, du 12 mars 2021 au 12 avril 2021.

### 2.2.3. Résultats du questionnaire de satisfaction (Annexe 5)

Après un mois d'ouverture du questionnaire, 49 personnes ont consulté le questionnaire et 27 participants l'ont complété jusqu'au bout.

Les réponses aux quatre questions les plus importantes du questionnaire sont résumées dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 5 : Principaux résultats du questionnaire de satisfaction**

<i>Question et réponses proposées</i>	<i>Effectif</i>	<i>Pourcentage</i>
<b>Avant la lecture de la brochure, j'avais l'impression de bien connaître la Surdité.</b>		
Tout à fait d'accord	3	11,1 %
Plutôt d'accord	8	29,6 %
Neutre	9	33,3 %
Plutôt pas d'accord	6	22,2 %
Pas du tout d'accord	1	3,7 %
<b>Après la lecture de la brochure, j'ai l'impression de mieux connaître la Surdité.</b>		
Tout à fait d'accord	12	44,4 %
Plutôt d'accord	12	44,4 %
Neutre	3	11,1 %
Plutôt pas d'accord	0	0 %
Pas du tout d'accord	0	0 %

---

**La lecture de la brochure m'a apporté de nouvelles informations concernant la Surdité.**

Tout à fait d'accord	11	40,8 %
Plutôt d'accord	13	48,1 %
Neutre	3	11,1 %
Plutôt pas d'accord	0	0 %
Pas du tout d'accord	0	0 %

---

**Après la lecture de cette brochure, je me sens plus confiant concernant l'accueil potentiel d'un enfant porteur de Surdité.**

Tout à fait d'accord	5	18,5%
Plutôt d'accord	15	55,6 %
Neutre	6	22,2 %
Plutôt pas d'accord	1	3,7 %
Pas du tout d'accord	0	0 %

---

Les nombreux commentaires ajoutés par les enseignants à la fin du livret nous ont permis de voir que celui-ci était très attendu par les professionnels interrogés et qu'il a été très bien accueilli.

Néanmoins, certains enseignants ont expliqué que, malgré le contenu qualitatif du livret qui donne de premières clés de compréhension et des pistes de travail, ils ne se sentaient pas capables d'assumer l'enseignement d'enfants sourds sans une formation complémentaire.

### **2.3. Ajustements du livret**

Au cours du questionnaire de satisfaction, les enseignants n'ont pas signalé d'améliorations majeures à apporter au livret.

Par acquit de conscience nous avons effectué des modifications notamment en précisant certains termes employés (explication du micro HF, rectification du terme AVS par AESH-Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap). Pour augmenter l'attractivité visuelle, nous avons également apporté quelques modifications aux illustrations : rajout de dessins explicatifs et mise en couleur.

## **2.4. Diffusion du livret**

Afin de garantir la diffusion et l'efficacité de la plaquette, différentes pistes sont évaluées. Nous souhaitons contacter des associations de prévention en orthophonie en Ile-De-France, ainsi que les rectorats des académies de Créteil, Paris et Versailles dans le but de créer un partenariat avec eux autour du livret et de sa diffusion.

Pour récolter des fonds de publication et de diffusion, nous avons pour idée de nous rapprocher de la Fédération Nationale des Orthophonistes (FNO), qui a un champ d'action sur toute la France et possède des fonds de subvention.

Enfin, il nous a semblé pertinent de passer également par le réseau des CAMSP Surdité de l'Ile-De-France. Bien qu'accueillant des enfants encore trop jeunes pour l' cole élémentaire, il pourrait être pertinent que les professionnels distribuent le livret aux parents, lorsque les enfants s'apprêtent à quitter l'établissement pour entrer en CP, à l'âge de six ans, afin de le partager avec les enseignants qui accueilleront l'enfant.

## Discussion et Conclusion

Au cours de cette étude, nous avons pu évaluer la nécessité d'accompagner les enseignants dans l'accueil des élèves sourds dans les classes des écoles élémentaires ordinaires d'Ile-De-France. Nous avons également pu recueillir l'avis des enseignants sur cet accueil et avons pour ambition d'augmenter leur sentiment de pouvoir d'agir suite à la lecture du livret d'information créé.

Ces résultats, mis en lien avec la littérature, sont décryptés ci-dessous.

### 1. Analyse des résultats

#### 1.1. Hypothèse 1 : les enseignants des écoles élémentaires ordinaires ne sont pas formés et mal accompagnés à accueillir des enfants sourds.

##### 1.1.1. Méconnaissance de la Surdité

Au cours de cette étude, une des premières données récoltées montre qu'aucun apport théorique sur la Surdité ou les besoins spécifiques des élèves sourds n'a été dispensé, et ce dans plusieurs académies de France. On peut alors supposer qu'une majorité d'enseignants en écoles élémentaires ne reçoit pas d'informations sur l'accueil d'un enfant sourd à l' cole.

Ces lacunes théoriques ne sont pas sans répercussion, puisqu'on voit que les représentations des enseignants sur les enfants sourds, leurs modes de communication et leurs difficultés au quotidien se restreignent à des idées floues, peu exactes et incomplètes. On rappelle que l'utilisation de la langue orale chez les enfants sourds a été très peu rapportée, contrairement à la langue des signes. Pourtant, aujourd'hui la quasi-totalité des élèves sourds scolarisés dans des écoles élémentaires ordinaires, en intégration scolaire complète, utilisent la langue orale comme langue principale (ANPES, 2020).

Ces éléments mettent en avant une méconnaissance générale de la Surdité. Barilone (cité par Correno, 2011) souligne qu'en France, une grande majorité de la population a un sentiment de méconnaissance dans le domaine de la Surdité.

Dans les faits, il ne semble pas réaliste de sensibiliser toute la population sur tous les tenants et aboutissants des différents handicaps. Néanmoins, on pourrait s'attendre à ce que les professionnels travaillant autour des personnes sourdes soient sensibilisés, si ce n'est formés voire experts du sujet.

Dans l'étude de Correno (2011), on voit que des professionnels du monde médical travaillant auprès de personnes sourdes n'ont pas souvent de formation adéquate et disent « improviser maladroitement » pour communiquer avec les patients. Cela vient confirmer une méconnaissance globale sur le sujet, et ce quels que soient les milieux.

Ces manques de formations (aussi bien initiales que continues) et d'informations continuent à entretenir les clichés et les stéréotypes sur les personnes sourdes et donc freinent leur intégration dans une société entendante.

### **1.1.2. Sentiments de solitude**

Verheyde disait en 2013 (p. 20), à propos de l'enseignement à des enfants sourds que « La culpabilité s'accroît quand l'équipe éducative n'est pas impliquée pour aider l'enseignant, alors seul dans la gestion de cette situation ». Alors que la pluridisciplinarité s'inscrit comme un point crucial de l'accompagnement des enfants à besoins spécifiques à l'école, les enseignants se plaignent de lacunes dans ce domaine. L'éducation Nationale définit le rôle des AESH comme celui d'aider à l'intégration scolaire des enfants handicapés et d'être un soutien aux enseignants, voire une ressource pour l'école (Belmont et al., 2006). D'un point de vue quantitatif, on a vu que les enfants sourds n'étaient en réalité pas toujours accompagnés par des AESH, et que ceux-ci n'avaient pas souvent les compétences spécifiques nécessaires puisqu'ils étaient rarement formés à la Surdité. Bien qu'on puisse trouver des similitudes dans les aménagements, chaque handicap est différent et nécessite des connaissances spécifiques pour accompagner l'enfant au sein de sa classe et lui permettre une intégration solide. Il ne doit pas être aisé d'accomplir sa mission professionnelle, lorsque l'on ne possède pas le bagage théorique et pratique adéquat.

De plus, alors que les orthophonistes jouent un rôle important de lien et d'accompagnement de l'enseignant, seulement 30,7% des participants interrogés avaient un contact régulier avec l'orthophoniste de l'enfant sourd. On comprend alors que les instituteurs se sentent démunis et peu entourés. C'est d'ailleurs ce qui a largement été rapporté au cours des différentes questions qualitatives de l'étude. Les sentiments de solitude et d'incapacité à gérer seul des enfants à besoins spécifiques a figuré comme une des raisons principales pour les enseignants de ne pas se sentir réellement prêts à les accueillir, bien que cela fasse partie de leur devoir et qu'ils en ressentent l'envie. Ils réclament donc davantage de liens entre les professionnels, et avec la famille.

Cette absence de cohésion professionnelle constitue un véritable frein à l'intégration des enfants sourds. Pour Antia et al. (2002) le partenariat professionnel est un concept clé de l'inclusion. Ils suggèrent alors que des actions concrètes soient mises en place pour expliciter les rôles de chacun des professionnels dans ce travail collectif, mais également que soient détaillées les compétences et les difficultés de l'enfant afin d'en dresser un tableau complet, pour des aménagements efficaces.

Une étude de Houlfort et Sauvé (2010, p. 9), interrogeant près de 410 enseignants au Québec, rapporte également que les enseignants voient une corrélation entre l'épuisement professionnel et les relations interprofessionnelles dans le milieu de l'éducation : « On décrit généralement la culture enseignante comme individualiste [...] et que de façon générale les rapports entre les enseignants sont plutôt limités [...], il y a lieu de croire que cet isolement relatif peut avoir un impact négatif sur la santé psychologique ».

Donc, de manière générale, pour les enfants et les enseignants, il serait intéressant de former plus efficacement et précisément les AESH, et d'en recruter davantage car ils peuvent constituer une réelle ressource, en étant au plus près de l'enseignant, présent directement dans la classe, plusieurs heures par semaine.

Finalement, à travers notre étude et les différents questionnaires destinés aux enseignants, nous avons pu valider notre première hypothèse de travail en mettant en lumière le manque de formations, d'informations et d'accompagnement des enseignants concernant l'accueil d'un enfant sourd en classe d'école élémentaire ordinaire en Ile-De-France.

## **1.2. Hypothèse 2 : les enseignants rapportent des difficultés concernant cet accompagnement et ont besoin d'informations complémentaires.**

### **1.2.1. Recueil du sentiment de pouvoir d'agir**

Dans le questionnaire, nous avons cherché à recueillir le sentiment « d'être prêt à accueillir des enfants sourds en classe » des enseignants, soit leur sentiment de « pouvoir d'agir ». Ce pouvoir d'agir se définit comme un synonyme d'efficacité, comme « le rayon d'action des acteurs, [...] ce sur quoi ils peuvent agir. Ce rayon d'action concerne les objets de leur activité, mais aussi l'activité d'autrui. » (Bruno, 2015, p. 67). Ce pouvoir d'agir, se développe à la croisée de plusieurs champs : les compétences du sujet, la présence d'autres acteurs, les contraintes du milieu d'exercice etc... Dans notre étude, nous avons formulé cette

notion de pouvoir d'agir en sentiment d'être « prêts » ou « pas prêts ». En effet, si l'instituteur ne se sent pas suffisamment efficace pour assurer l'enseignement des élèves sourds, on peut supposer qu'il se considèrera relativement peu ou pas prêt à les accueillir.

L'étude de Vaz et al. (2015) montre que les enseignants sont en proie à des incertitudes voire un sentiment de désarroi au vu des difficultés matérielles et théoriques ressenties. Notre étude fait le même constat car selon eux, le manque d'informations, de formations, de matériel pédagogique adapté et d'accompagnement professionnel engendre des inquiétudes. L'analyse des résultats met en avant un vocabulaire négatif souvent employé par les enseignants : « nous sommes parfois perdus », « besoin d'être rassurés », « très compliqué », « peur de mal m'y prendre », « peur de ne pas savoir comment faire », « pas compétente », etc.

Dans nos analyses statistiques, nous avons vu que les enseignants qui étaient les plus inquiets, qui se sentaient le moins prêts ou le moins compétents avaient globalement moins d'années d'expérience à leur actif. Le métier d'enseignant est connu pour être stressant (Johnson et al., 2005, cite par Harmsen, 2018) et particulièrement chez les jeunes, avec moins d'expérience (Gold et Roth, 1993, cité par Harmsen, 2018). Les auteurs constatent également que les enseignants qui débutent sont plus à risque de ressentir du stress durant les premières années, ce qui impacte leur bien-être et leur travail.

### **1.2.2. Des besoins concrets**

En plus du besoin d'aide humaine et davantage de liens entre les professionnels, les enseignants réclament des moyens concrets. Tout au long du questionnaire, les enseignants ayant déjà reçu un enfant sourd soulignent avoir été entravés majoritairement par l'absence d'informations à propos de la Surdité, des supports pédagogiques adaptés, et sur les adaptations scolaires à mettre en place en classe. On remarque aussi que la grande majorité des participants a mis ces mêmes éléments en avant lors du choix des thèmes présents dans le livret d'information.

Dans l'étude d'Urbani (2019) les résultats montrent également que les instituteurs sont entravés par un réel manque de connaissances spécifiques et par la difficile mise en œuvre des adaptations scolaires, ce qui rejoint notre étude actuelle.

Aujourd'hui, les formations abordant les élèves aux besoins spécifiques sont surtout destinées aux enseignants spécialisés. L'éducation nationale se félicite d'intégrer de plus en plus d'enfants en situation de handicap : plus de 250 000 enfants en 2014, contre 150 000 en 2004

(CNESCO, 2016). Ces chiffres restent très positifs mais le CNESCO reconnaît également que des efforts doivent être envisagés dans « la prise en compte pédagogique de la situation singulière de l'enfant et de l'adolescent » et dans « l'accès à une offre de formation professionnelle que doit permettre l'éducation inclusive ».

L'étude nous permet donc de valider notre seconde hypothèse de travail, selon laquelle les enseignants auraient des difficultés dans l'accompagnement des enfants sourds et exprimeraient un besoin d'aide et nous a donc permis de créer notre livret d'information et de prévention.

### **1.3. Hypothèse 3 : le livret de prévention et d'information augmentera leur sentiment de pouvoir d'agir.**

Suite à l'analyse des résultats du questionnaire de satisfaction, on constate que l'hypothèse 3 sur le sentiment d'efficacité des enseignants, ou le sentiment de pouvoir d'agir, n'est que partiellement validée. Le questionnaire de satisfaction a montré, d'un côté, que la grande majorité des participants affirme que le livret est une idée intéressante, nécessaire et rassurante, et qu'ils y ont appris de nouvelles informations sur la Surdité. Cependant, bien que la quasi-totalité des participants dit se sentir plus confiants après la lecture du livret, ils rapportent avoir tout de même besoin d'une formation complémentaire pour se sentir plus confiants.

Khan et al. (2012) montrent que des facteurs internes à l' cole (manque de reconnaissance, manque de moyens, surcharge de travail, peu de lien interprofessionnel etc.), externes à l' cole (contraintes des politiques gouvernementales d'éducation, réduction des effectifs etc.) et internes à l'enseignant (caractère, vie personnelle) viennent alimenter le stress et entraver les performances de l'enseignant au cours de son exercice.

Finalement, bien que livret d'information et de prévention soit un outil réellement utile et nécessaire, le sentiment de pouvoir d'agir des enseignants concernant la prise en charge des enfants sourds prend sa source dans de nombreux facteurs qui sont plus généraux et pour certains hors de portée de notre étude et de l'orthophonie.

#### **1.4. Hypothèse 4 : le livret permettra d'améliorer l'intégration des élèves sourds en école élémentaire ordinaire.**

Notre dernière hypothèse suggérait que le livret d'information créé pour les enseignants participerait à la meilleure intégration des enfants sourds dans leur environnement scolaire. Cette hypothèse n'a pas pu réellement être vérifiée au cours de notre étude.

Dans la réalité clinique, les enseignants font parfois face à plusieurs problématiques au sein d'une classe : classes à double-niveaux, enfants avec besoins spécifiques différents, enfants allophones etc. On comprend alors que la mise en place d'aides individuelles peut s'avérer chronophage et déstabilisante. Houlfort et Sauvé (2010) ont mis en avant que 20% des enseignants interrogés ressentent quotidiennement des symptômes d'épuisement professionnel, en partie expliqués par « l'hétérogénéité croissante des élèves », ainsi que la charge de travail qui l'accompagne. Nous pouvons cependant préciser que la mise en place d'adaptations scolaires en classe pour les enfants sourds peut en réalité bénéficier à d'autres élèves avec des besoins spécifiques, pour les enfants dyslexiques par exemple : adaptation des consignes, supports visuels, aide des camarades etc. (Denis et al., 2013). Cette perspective rend la charge de travail plus « rentable » pour l'enseignant.

De plus, l'intégration scolaire des enfants est également en lien avec d'autres facteurs externes. Trépanier et Par  (2010) expliquent que les enseignants dits « réflexifs », engagés pour la pédagogique individualisée des enfants à besoins spécifiques, ne sont pas seuls dans le processus d'intégration scolaire et doivent pouvoir s'appuyer sur l'ensemble des acteurs impliqués ( quipe de suivi pluridisciplinaire, personnes-ressources etc.). Puis, comme rappelé tout au long de notre travail, chaque situation est unique, ce qui complexifie la prise en charge individuelle.

Le rapport sur les nouvelles approches de la prévention en santé publique (Oullier & Sauneron, 2010) souligne également qu'une information de prévention est indispensable mais insuffisante. Dans l'objectif de changer des comportements et les points de vue d'une population sur une pathologie, on voit que la prévention a un « effet seuil » et doit donc s'accompagner d'actions complémentaires.

Néanmoins, nous pensons que le travail de prévention n'est pas vain et qu'il contribuera d'un côté à améliorer l'intégration scolaire des enfants sourds en milieu ordinaire et de l'autre à sensibiliser les enseignants, ainsi que les autres élèves à ajuster leurs comportements et leur

communication avec les élèves sourds. Cette intégration est primordiale et doit être au centre des objectifs d'accompagnement.

De plus, avec une volonté de remettre l'enfant au cœur de sa scolarité et son accompagnement pluridisciplinaire, nous pensons qu'il serait intéressant d'étudier le pouvoir d'agir des élèves sourds sur leur propre scolarité, en leur permettant de parler de leurs difficultés, d'exprimer leurs points de vue sur cette prise en charge interdisciplinaire. Alors que la scolarité des enfants les concerne directement, il ne leur est pas toujours donné l'occasion de s'exprimer au cours des différentes réunions et des échanges entre les professionnels et les parents. Ce statut peut paraître frustrant et engendrer un sentiment de passivité et d'extériorité à la situation.

## **2. Biais, limites et conclusion de l'étude**

### **2.1. Biais de l'étude (Cucherat, 2001)**

#### **2.1.1. Biais méthodologiques**

Par souci de représentativité, l'étude a uniquement été menée en Ile-De-France. Avec un panel de 52 personnes, on ne peut pas s'assurer que les données soient généralisables à l'échelle de la France. Néanmoins, dans les faits, nous avons interrogé des enseignants ayant fait leurs études dans différentes académies de France, ce qui apporte une vision plus globale de la problématique. De plus, bon nombre d'articles théoriques appuyaient le besoin d'informations à propos de la Surdité, et ce dans plusieurs pays. Nous pouvons donc faire l'hypothèse qu'un travail de prévention à plus grande échelle serait pertinent.

Un deuxième biais méthodologique découle d'une formulation ambiguë d'une question, amenant des réponses inattendues. La question sur les troubles associés à la Surdité n'a pas été totalement comprise par les enseignants puisque la plupart a remis les mêmes réponses qu'à la question précédente, concernant les conséquences de la Surdité. Peu de réponses ont donc été exploitables. Il aurait été plus judicieux de la formuler plus clairement, en évitant le vocabulaire orthophonique abscons qui a pu engendrer cette confusion.

Enfin, sur un maximum de 20 questions, le questionnaire proposait cinq questions nécessitant de répondre dans des zones de texte libres et non sous forme de Questions à Choix Multiples. Il semblerait que cela ait engendré des évitements de réponses : alors que 62,7% des participants sont allés jusqu'au bout du questionnaire, on s'aperçoit que parmi les 35 personnes ne l'ayant pas complété, 60% se sont arrêtés à la page 2, soit en arrivant aux questions

« théoriques » sur la Surdité, nécessitant de formuler les réponses sous forme de mots-clés ou de phrases. Plusieurs hypothèses peuvent être alors émises : manque de temps, méconnaissance des réponses, désintérêt pour les questions etc. Avec le recul, cette proposition de réponse était probablement la plus cohérente car les réponses en QCM peuvent également engendrer un biais d'analyse.

### **2.1.2. Biais de sélection**

Au vu de la précision du sujet de notre étude, nous pouvons émettre l'hypothèse selon laquelle les enseignants ayant répondu au questionnaire étaient susceptibles d'être intéressés par la problématique de la Surdité à l' cole, ce qui n'est pas forcément le cas de toute la population cible. Néanmoins, tout enseignant est potentiellement amené à enseigner à des enfants avec des besoins spécifiques, tels que les enfants sourds, et pourrait donc bénéficier des conclusions de notre travail.

D'autre part, nous avons délimité notre étude aux enseignants d'Ile-De-France. Cependant, nous n'avons pas jugé pertinent de demander si l'enseignant avait toujours travaillé en Ile-De-France, ni exclu ceux qui n'y avait pas fait leurs études. La mention « Ile-De-France » perd donc un peu de sa précision. Finalement, cela nous a permis d'entrevoir la pertinence d'une potentielle suite de l'étude pour objectiver la généralisation des données à plus grande échelle. En effet, quelques participants avaient fait leurs études dans d'autres académies et ont également exprimé le besoin d'informations supplémentaires.

### **2.1.3. Biais d'attrition**

Le biais d'attrition correspond au fait de perdre des participants au cours de l'étude. Ici, on remarque qu'entre le questionnaire initial et le questionnaire de satisfaction, nous obtenons une différence de 25 réponses, soit 48 % du premier panel. Le second panel est donc plus restreint ce qui entrave l'analyse des réponses. Plusieurs raisons peuvent être à l'origine de ce retrait de l'étude : désintérêt pour le livret, manque de temps personnel etc. Nous remarquons également que le questionnaire de satisfaction a été envoyé durant la crise sanitaire et le troisième confinement, dans une période complexe à gérer pour les enseignants. On peut donc comprendre que les participants aient eu d'autres priorités à ce moment-là.

## 2.2. Limites

Malgré des conclusions satisfaisantes à notre enquête et des perspectives intéressantes qui se sont dessinées, on peut souligner certaines limites à l'interprétation de nos résultats.

Tout d'abord, comme le soulignait Urbani dans son article (2019), l'accompagnement de l'enfant sourd en milieu scolaire ordinaire sera toujours dépendant de l'enseignant : il n'est pas envisageable de forcer des enseignants à mettre en place des adaptations précises, de bousculer entièrement leur organisation pour les besoins spécifiques d'un seul enfant. L'auteur précisait que l'implication de l'enseignant restait un véritable frein au bon fonctionnement de cet accueil. Il est donc primordial de continuer à faire de la sensibilisation afin de faire comprendre les enjeux de ces adaptations individuelles et leurs bénéfiques.

Au vu de l'exhaustivité des mémoires orthophoniques traitant de la Surdité chez les enfants de moins de six ans, nous avons choisi de nous concentrer sur les enfants en  cole élémentaire. Cependant, l' cole élémentaire recouvre la plus grosse tranche d'âge du système scolaire français, soit cinq ans. L' cole élémentaire regroupe à elle seule deux cycles scolaires : le cycle 2, qui est le cycle des apprentissages fondamentaux (lire, écrire, compter et respecter autrui) et le cycle 3, cycle de consolidation des acquis (Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2020). Entre le CP et le CM2, au fil des différents cycles, différents apprentissages et objectifs scolaires, on peut imaginer que les besoins des enfants sourds en  cole élémentaire ordinaire ne sont pas les mêmes : le cycle 3 par exemple, offre une ouverture sur la richesse de la langue avec la polysémie, le langage implicite, l'humour etc., qui peuvent mettre en difficultés certains enfants sourds (Briec, 2012). Cependant, notre étude et le livret crée ne permettent pas de différencier les aménagements selon ces critères. Un travail d'approfondissement par cycle scolaire serait envisageable et intéressant, afin de donner des clés plus précises aux enseignants et pour venir compléter notre travail initial.

Enfin, nous parlons dans ce mémoire de handicap chez l'enfant, en nous concentrant sur la déficience auditive. Il aurait été intéressant de faire un parallèle entre le handicap d'un point de vue général et la déficience auditive, en interrogeant les enseignants ayant déjà reçu des enfants porteurs de handicaps ou à besoins spécifiques. Les enseignants expriment-ils davantage de difficultés et de peur concernant la Surdité ? Si oui, pourquoi ? Mais la constitution d'un panel d'enseignants ayant déjà reçu des enfants porteurs de différents handicaps en classe peut sembler complexe...

### **3. Conclusion**

A travers l'étude menée dans ce mémoire d'orthophonie, nous avons souhaité établir un état des lieux de la pratique des enseignants concernant l'accueil des enfants sourds en école élémentaire ordinaire d'Ile-De-France.

Pour cela, nous avons choisi de donner la parole aux enseignants, librement, à travers un questionnaire.

Nous avons d'abord constaté que les enseignants manquaient d'informations théoriques et pratiques sur la Surdité, ce qui fait naître chez eux un sentiment d'incertitude dans leur accompagnement quotidien de ces enfants. De plus, les enseignants pâtissent d'un sentiment d'isolement par rapport aux autres professionnels travaillant auprès des enfants, ce qui accentue leurs inquiétudes.

Nous avons donc voulu proposer un outil adapté à la demande des enseignants, afin de leur fournir des clés théoriques et concrètes sur la Surdité dans le milieu scolaire. Le regard orthophonique apporté dans le livret permet de balayer précisément différents domaines de la Surdité, tout en restant dans une approche concrète de l' cole élémentaire.

A travers ce livret nous avons également souhaité encourager la création d'un lien entre les professionnels plus solide, car seuls, les enseignants ne peuvent pas accompagner les enfants efficacement. Un travail sur la diffusion de ce livret est également en cours et permettrait au plus grand nombre d'y accéder.

Le livret a également pour but de remettre l'enfant sourd au cœur de son accompagnement. Nous avons donc souligné les différences interindividuelles afin d'inciter les professionnels à créer un projet personnalisé, en adéquation avec les troubles de l'enfant, avec ses compétences et sa singularité.

Grâce au questionnaire de satisfaction du livret, nous avons vu qu'il a permis de rassurer les enseignants interrogés, qui pensent se sentir globalement plus armés. Notre travail constitue donc une première étape de prévention et de sensibilisation à la Surdité auprès des enseignants.

Afin que ce travail soit concret et complet, il serait intéressant de penser à une distribution du livret à plus grande échelle, qui permettrait d'augmenter l'impact positif de notre travail, dans les écoles élémentaires ordinaires de métropole et d'Outre-Mer...

## Bibliographie

- ANPES. (2020, février 9). *Chiffres du Ministère de l'Éducation Nationale donnés le 31 janvier 2020*. Association Nationale de Parents d'Enfants Sourds. <http://www.anpes.org/2020/02/chiffres-du-ministere-de-l-education-nationale-donnees-le-31-janvier-2020.html>
- Antia, S. D., Stinson, M. S., & Gaustad, M. G. (2002). Developing membership in the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusive Settings. *Journal of Deaf Studies Education*, 7(3).
- Association Médicale Mondiale (AMM). (2013). *Déclaration d'Helsinki*. <https://www.wma.net/wp-content/uploads/2016/11/DoH-Oct2013-JAMA.pdf>
- Auchatraire, E., & Fleury, S. (2013). *Accueillir un enfant sourd : création d'un site internet de prévention, d'information et d'accompagnement à destination des assistant(e)s maternel(le)s*. [Mémoire d'Orthophonie, Université de Lille]. [http://docnum.univ-lorraine.fr/public/BUMED\\_MORT\\_2013\\_AUCHATRAIRE\\_ELOISE\\_FLEURY\\_SOLENNE.pdf](http://docnum.univ-lorraine.fr/public/BUMED_MORT_2013_AUCHATRAIRE_ELOISE_FLEURY_SOLENNE.pdf)
- Bailleul, M., Bataille, P., Langlois, A., Lanoe, C., & Mazereau, P. (2008). De l'intégration à la scolarisation des élèves handicapés : état des lieux et nouveaux besoins de formation des enseignants. *CERSE*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02492705>
- Belmont, B., Plaisance, E., & Vérillon, A. (2006). Accompagnement et intégration scolaire : politique, pratiques et acteurs. *Erès*, 24(1). 247-266.

- Bertin, F. (2003). Intégration scolaire des élèves sourds et éducation bilingue (français-LSF) : des objectifs contradictoires ?. *La nouvelle revue de l' AIS, Adaptation et intégration scolaires*, 139-148. <https://hal-inshea.archives-ouvertes.fr/hal-02072688>
- BIAP. (2016, décembre 9). *Recommandation BIAP 02/1 bis*. <https://www.biap.org/en/component/content/article/65-recommendations/ct-2-classification/5-biap-recommandation-021-bis>
- Boyer, J. (2012). *Intégration scolaire et qualité de vie des jeunes implantés cochléaires au CHU de Nantes entre décembre 1996 et Décembre 2009*. [Thèse d'Oto-Rhino-Laryngologie et Chirurgie Cervico-Faciale]. Université de Nantes.
- Bowers, L., McCarthy, J. H., Schwarz, I., Dostal, H., & Wolbers, K. (2014). Examination of the Spelling Skills of Middle School Students Who Are Deaf and Hard of Hearing. *The Volta Review*, 114(1), 29-54.
- Briec, J. (2012). *Implant cochléaire et développement du langage chez les jeunes enfants sourds profonds*. [Thèse en psychologie, Université Rennes 2]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00775862>
- Brin-Henry, F., Courrier, C., Lederlé, E., & Masy, M. (2018). Surdité. In *Dictionnaire d'Orthophonie* (4e ed.). Ortho Edition
- Bruno, F. (2015). *Analyse du développement du pouvoir d'agir d'enseignants confrontés au risque de décrochage scolaire :  tude de cas en classe de sixième et coll ge*. [Thèse en Sciences de l'Education]. Université d'Aix-Marseille.
- CNESCO. (2016). *Préconisations du CNESCO en faveur d'une  cole inclusive pour les élèves en situation de handicap*. CIEP.

- CNIL. (2018). *Règlement Général sur la Protection des Données-RGPD*.  
<https://www.cnil.fr/fr/reglement-europeen-protection-donnees>
- Correno, M. (2011). *Représentations sociales de la surdité, des sourds et de la LSF par des infirmières*. [Mémoire de Sciences du Langage]. Université Stendhal Grenoble 3. HAL. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00619314>
- Cucherat, M. (2001). La lecture critique des essais thérapeutiques. *Revue Médicale de l'Assurance Maladie*, 32(2).
- Cupples, L., Ching, T. Y. C., Leigh, G., Martin, L., Gunnourie, M., Button, L., Marnane, V., Hou, S., Zhang, V., Flynn, C., & Van Buynder, P. (2018). *Language development in deaf or hard-of-hearing children with additional disabilities: type matters!*. *Journal of Intellectual Disability Research*, 62(6), 532-543. doi: 10.1111/jir.12493
- Daza, T. M., Phillips-Silver, J., Del Mar Ruiz-Cuadra, M., & Lopez-Lopez, F. (2014). Language skills and nonverbal cognitive processes associated with reading comprehension in deaf children. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 3526-3533. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2014.08.030>
- Denis, C., Lison, C., & Lépine, M. (2013). Pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves de deuxième cycle du secondaire ayant une dyslexie. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1). <https://doi.org/10.7202/1025766ar>
- Denni-Krichel, N. (2004). La place de l'orthophoniste dans la prise en charge multidisciplinaire. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 52, 471-477. doi: 10.1016/j.neurenf.2004.09.008

- Dumont, A. (2008). *Orthophonie et surdité : Communiquer, comprendre, parler*. Elsevier-Masson.
- Eduscol. (2020a). Organisation du temps scolaire dans le premier degré. Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. <https://eduscol.education.fr/2263/organisation-du-temps-scolaire-dans-le-premier-degre#:~:text=tous%20les%20%C3%A9l%C3%A8ves%20continuent%20de,inf%C3%A9rieure%20%C3%A0%201%20heure%2030>.
- Eduscol. (2020b). *Programme du cycle 2 en vigueur à la rentrée 2020*. Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports.
- Eduscol. (2020c). *Programme du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2020*. Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports.
- Figueras, B., Edwards, L., & Langdon, D. (2008). Executive Function and Language in Deaf Children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(3). 362-377. <https://doi.org/10.1093/deafed/enm067>
- FNO. (2018). *Qu'est-ce qu'un.e orthophoniste ?*. Fédération Nationale des Orthophonistes. <https://www.fno.fr/lorthophonie/>
- Gissonna, A., & Gras-Crapart, E. (2014). *Partenariat entre les orthophonistes et les enseignants du secondaire : vers un aménagement pédagogique réussi*. [Mémoire d'Orthophonie]. Université de Lorraine.
- Glasman, D. (2003). Questions sur l'aide individualisée. *Education et formations*, 65, 143-154.
- Haeusler, L., De Laval, T., & Millot, C. (2014). Etude qualitative sur le handicap auditif à partir de l'enquête « Handicap Santé ». *Série études et recherches*, 131.

- Hage, C., Charlier, B., & Leybart, J. (2006). *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd: Pistes d'évaluation de la déficience auditive*. Primento.
- Hallam, R. S., & Corney, R. (2014). Conversation tactics in persons with normal hearing and hearing-impairment. *International Journal of Audiology*, *53*, 174-181. doi: 10.3109/14992027.2013.852256
- Hao, J., SU, Y., & Chan, R. C. K. (2010). Do deaf adults with limited language have advanced theory of mind?. *Research in Developmental Disabilities*, *31*, 1491-1501. doi: 10.1016/j.ridd.2010.06.008
- Harmesen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & Van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teacher's stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and teaching : theory and practice*, *24*(6). 626-643. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1465404>
- HAS. (2018). *Commission Nationale d'Evaluation des Dispositifs Médicaux et des Technologies de Santé*. [https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2018-10/dc\\_2018\\_0180\\_nomination\\_cnedimts\\_cd\\_2018\\_10\\_24\\_vd.pdf](https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2018-10/dc_2018_0180_nomination_cnedimts_cd_2018_10_24_vd.pdf)
- HAS. (2012). *Le traitement de la surdité par implants cochléaires ou du tronc cérébral*. [https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/fiche\\_bon\\_usage\\_implants\\_cochleaires.pdf](https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/fiche_bon_usage_implants_cochleaires.pdf)
- Houlfort, N., & Sauvé, E. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. Ecole Nationale de l'Administration Publique. <https://depot.erudit.org/id/003212dd>

Institut National de Prévention et d'Éducation pour la Santé. (2005). *La surdité de l'enfant, guide pratique à l'usage des parents*. Edition INPES.

Juarez, A., & Monfort, M. (2003). *Savoir Dire : Un Savoir-Faire*. ENTHA.

Khan, A. (2012). Teacher's stress, performance & resources : the moderating effect of resources on stress & performance. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 2(2). 10-23.

Lafleur, N. (2010, septembre). *Le système Haute Fréquence. Usage, fonction, utilisation... du principe à l'application !*. Colloque ACFOS VII, Paris, France.  
<https://www.acfos.org/wp-content/uploads/Acfos-maquette-N-32.pdf>

Le Capitaine, J-Y. (2009, juin 25). *Principes d'égalité et regards d'inégalité dans l'éducation des jeunes sourds*. Colloque International de réadaptation sur la surdité, la surdicécité et les troubles du langage et de l'audition, Institut Raymond Dewar, Montréal, Québec.

Lenel, N. (2009). Les communications alternatives. in Mondain M. & Brun V. (ed.) *Les surdités de l'enfant* (p. 20-26). Masson.

Lepot-Froment, C., & Clerebaut, N. (1996). *L'enfant sourd : communication et langage*. De Boeck Université.

Lina-Granade, G., & Truy, E. (2005). Conduite à tenir devant une surdité de l'enfant. *EMC- Oto-Rhino-Laryngologie*, 2(3), 290-300. doi : 10.1016/S0246-0351(05)23944-2

LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. (2013).  
<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2013/7/8/MENX1241105L/jo/texte>

LOI n° 2006-396 du 31 mars 2006 pour l'égalité des chances. (2006).

<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2006/3/31/SOCX0500298L/jo/texte>

LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. (2005).

<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2005/2/11/SANX0300217L/jo/texte>

Long, A. C. J., Hagermoser-Sanetti, L. M., Collier-Meek, M. A., Galluci, J., Altschaeffl, M., & Kratochwill, T. (2016). An exploratory investigation of teacher's intervention planning and perceived implementation barriers. *Journal of School Psychology, 55*, 1-26.

Ludlow A., Heaton P., Rosset D., Hills P., & Deruelle C. (2010). Emotion recognition in children with profound and severe deafness: do they have a deficit in perceptual processing ? *J Clin Exp Neuropsychol, 32*(9). 923-931.

Marschark, M. (2007). Comprendre et utiliser les bases cognitives de l'apprentissage chez les enfants sourds. *Enfance, 59*(3).

Marschark, M., & Knoors, H. (2013). Educating Deaf Children : Language, Cognition, and Learning. *Deafness & Education International, 14*(3). 136-160.  
<http://dx.doi.org/10.1179/1557069X12Y.0000000010>

Moeller M. P. (2000). Early Intervention and Language Development in Children Who Are Deaf and Hard of Hearing. *Pediatrics, 106*(3).

- Majorano, M., Guerzoni, L., Cuda, D., & Morelli, M. (2019). Mother's emotional experiences related to their child's diagnosis of deafness and cochlear implant surgery : Parenting stress and child's language development. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2019.109812>
- Majorano, M., Guidotti, L., Guerzoni, L., Morelli, E., & Cuda, D. (2018). Spontaneous language production of italian children with cochlear implants and their mothers in two interactive contexts. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 5(1), 70-84. doi: 10.1111/1460-6984.12327
- Mancilla, V., Decaestcker, C., Ligny, C., Matagne, L., Simon, P., & Courtsmans, I. (2010). La surdité moyenne :  tiologie, évaluation linguistique et scolaire. *Les cahiers de la surdité*, 23(3), 5-9.
- McDonald, J. (2018). Caring about communication : working better with people affected by deafness. *Care Cameo*, 8.
- Ministère de l'Education Nationale (2009). *Scolariser les élèves sourds ou malentendants*. Centre National de Documentation Pédagogique.
- Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020, juillet). *L' cole élémentaire*. [https://www.education.gouv.fr/l-ecole-elementaire-9668#:~:text=La%20ma%C3%A9trise%20de%20la%20langue,vivante%20\(%C3%A9trang%C3%A8re%20ou%20r%C3%A9gionale\).](https://www.education.gouv.fr/l-ecole-elementaire-9668#:~:text=La%20ma%C3%A9trise%20de%20la%20langue,vivante%20(%C3%A9trang%C3%A8re%20ou%20r%C3%A9gionale).)
- Nevoux, J., Coez, A., & Truy, E. (2017). Les dispositifs médicaux correcteurs de la surdité : prothèses et implants auditifs. *La Presse Médicale*.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.lpm.2017.09.008>

- Nittrouer, S., Muir, M., Tietgens, K., Moberly, A. C., & Lowenstein, J. H. (2018). *Journal of speech, Language and Hearing Research*, 1-17. [https://doi.org/10.1044/2018\\_JSLHR-H-18-0047](https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-H-18-0047)
- Noël-Pétroff, N. (2012, juin 6-9). *Ce que l'on fait après le dépistage de la surdité*. Congrès des Sociétés médico-chirurgicales de pédiatrie, Bordeaux, France. <http://congres-sfp2012.com>
- Oullier, O., & Sauneron, S. (2010). *Nouvelles approches de la prévention publique*. (Centre d'analyse stratégique).
- Potelle, D. (2006). Les troubles visuo-attentionnels. In Hagège, C., Charlier, B., & Leybart, J. (ed.) *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd* (p.79-97). Mardaga.
- Quittner, A., Barker, D., Cruz, I., Snell, C., Grimley, M. E., Botteri, M., & CDaCI Investigative Team. (2014). Parenting stress among parents of deaf and hearing children : associations with language delays and behaviour problems. *Parenting : Science and Practice*, 10, 136-155. doi: 10.1080/15295190903212851
- Rannou, P. (2018). *Sociolinguistique de la surdité, didactisation de la pluralité linguistique : parcours de parents entendants en France et regards croisés sur la scolarisation des élèves sourds : France – Etats-Unis*. [Thèse en Sociolinguistique, Université Rennes 2]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02293624>
- Roux, M-O. (2014). Surdité et difficultés d'apprentissage en mathématiques, état des lieux et problématiques actuelles. *Revue bulletin de psychologie*, 67(4). 295-307.

- Ruel, J., & Allaire, C. (2018). Communiquer pour tous : Guide pour une information accessible. *Santé Publique France*.
- Sanchez, J., Medina, V., Senpéré, M., & Bounot, A. (2006). *Suivi longitudinal sur 10 ans d'enfants sourds pré-linguaux implantés et appareillés, rapport global à 5 ans*. CTNERHI
- Sarant, J., & Garrard, P. (2013). Parenting stress in parents of children with cochlear implants : relationships among parent stress, child language, and unilateral versus bilateral implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. doi:10.1093/deafed/ent032
- Schieferstein, S. (2016). *Working with Students with Partial of Complete Deafness : General Education Elementary Teacher's Perceptions*. [These en Education], Northcentral University.
- Schlumberger, E., Narbona, J., & Manrique, M. (2004). Non-verbal development of children with deafness with and without cochlear implants. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 46(9). 599-606. 10.1017/s001216220400101x
- Stepanchenko, N. I., Hrybovska, I. B., Danylevych, M. V., & Hryboskyy, R. V. (2020). Aspects of psychomotor development of primary school children with hearing loss from the standpoint of Bernstein's theory of movement construction. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*, 24(3). 151-156. <https://doi.org/10.15561/26649837.2020.0308>

- Tardy, J. (2012). *Prise en charge orthophonique de l'enfant sourd et accompagnement familial : création d'un support imagé en lien avec le vécu de la surdité par l'enfant*. [Mémoire d'Orthophonie, Université de Bordeaux]. [http://docnum.univ-lorraine.fr/public/BUMED\\_MORT\\_2012\\_TARDY\\_JULIE.pdf](http://docnum.univ-lorraine.fr/public/BUMED_MORT_2012_TARDY_JULIE.pdf)
- Trépanier, N., & Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Urbani, J. (2019). Implementing and Adapting Dialogic Reading for Deaf and Hard of Hearing Elementary School Students : Case studies of three teachers. *American Annals of the Deaf*, 164(1), 97-136. <https://doi.org/10.1353/aad.2019.0011>
- Vanbrugghe, A. (2009). L'école maternelle : un moment clef dans la scolarisation des élèves sourds ou malentendants. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2(46), 137-147. <https://hal-inshea.archives-ouvertes.fr/hal-01663088>
- Van der Horst, L. (2010). Observation orthophonique et intervention précoce. *Archives de pédiatrie*, 17. 319-324.
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with Primary School Teacher's Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. *Plos One*. [doi:10.1371/journal.pone.0137002](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002)
- Verheyde, C. (2013). « Si on vous contait la surdité ? » : *Amélioration et validation du matériel de présentation de la surdité en maternelle, dans le cadre de l'intégration scolaire d'enfants sourds*. [Mémoire d'Orthophonie]. Université de Lille.

Vinter, S. (2000). Imitations et reformulations de l'adulte entendant – reformulations de l'enfant sourd : quelles articulations ?. *Langages*, 140, 24-37.  
<https://doi.org/10.3406/lgge.2000.2389>

Virole, B. (2006). *Psychologie de la surdité*. De Boeck.

Zaffran, J. (2007). Quelle école pour les élèves handicapés ?. *Revue française de pédagogie*, 160. <https://doi.org/10.4000/rfp.912>

# Annexe 1 : Questionnaire à destination des enseignants

## Présentation de l'étude

---

Etat des lieux de l'intégration des enfants porteurs de Surdité en écoles élémentaires ordinaires : création d'un livret d'information à destination des enseignants. Dans le cadre de mon mémoire d'orthophonie, je souhaite établir un état des lieux des connaissances, des besoins et des difficultés des enseignants des écoles élémentaires ordinaires à propos de l'accueil des enfants déficients auditifs. Ce projet a pour but final de créer un livret d'information.

Dans un second temps, je vous enverrai le livret finalisé, accompagné d'un court questionnaire de satisfaction.

Ce questionnaire dure environ 9 minutes.

Les données récoltées seront confidentielles. Elles seront utilisées uniquement dans le cadre de l'enquête. Elles seront supprimées à la fin de l'étude. Vous pouvez exercer un droit de rétractation à tout moment. Votre participation repose sur le volontariat et nécessite la signature de ce consentement éclairé.

En cliquant sur "Suivant", vous consentez à participer à cette étude.

Les questions comportant une étoile rouge sont obligatoires.

---

Remarque sur la protection de la vie privée

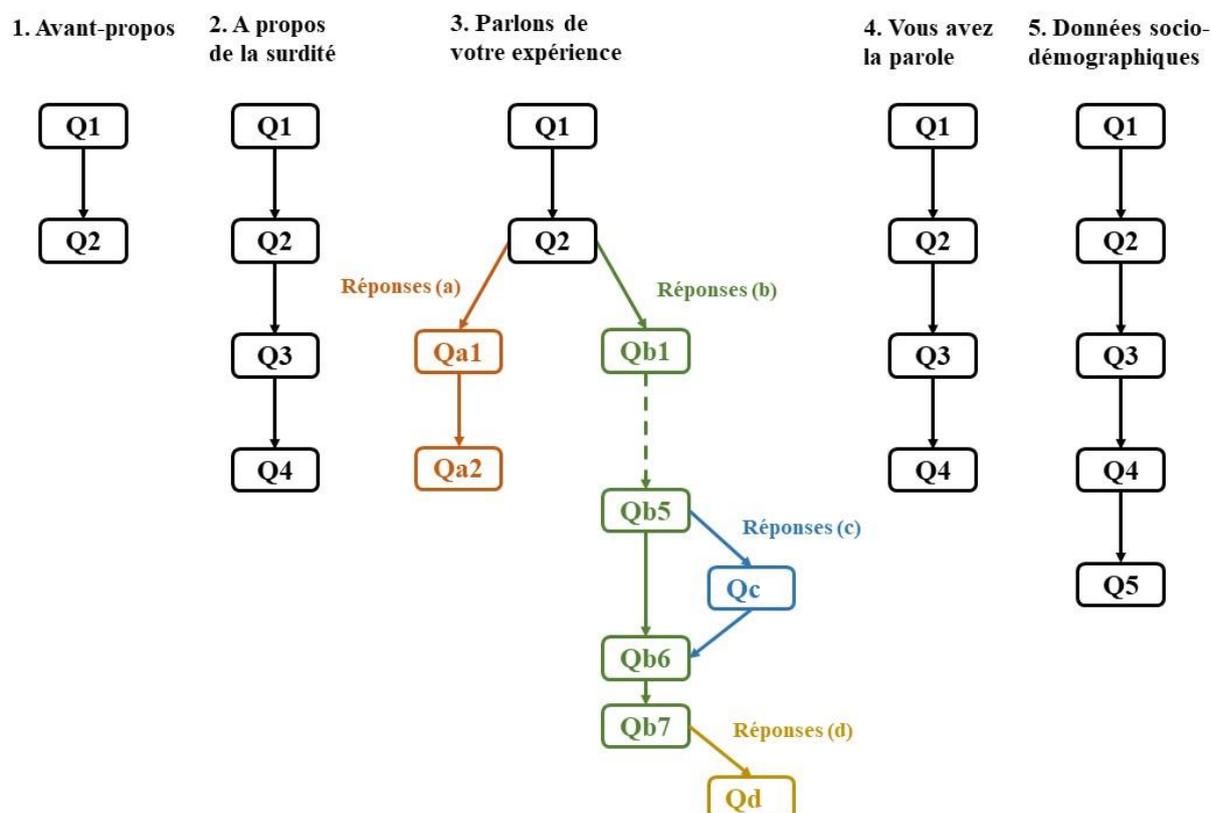
Ce questionnaire est anonyme.

L'enregistrement de vos réponses à ce questionnaire ne contient aucune information permettant de vous identifier, à moins que l'une des questions ne vous le demande explicitement. Si vous avez utilisé un code pour accéder à ce questionnaire, soyez assuré qu'aucune information concernant ce code ne peut être enregistrée avec vos réponses. Il est géré sur une base séparée où il sera uniquement indiqué que vous avez (ou non) finalisé ce questionnaire. Il n'existe pas de moyen pour faire correspondre votre code à vos réponses sur ce questionnaire.

---

## Questions

**Remarque :** l'apparition de certaines questions est conditionnée par les réponses des participants. Pour plus de clarté, nous avons modélisé le déroulement du questionnaire dans le schéma suivant :




---

### 1. Avant-Propos

---

Q1. Êtes-vous enseignant.e en école élémentaire publique dite "ordinaire" ?

- Oui
  - Non
- 

Q2. Travaillez-vous actuellement dans la région Ile-de-France ?

- Oui
  - Non
- 

---

**2. A propos de la Surdité** : A travers ce groupe de questions, je souhaite comprendre les connaissances qui vous ont été transmises à propos de la Surdité. Il s'agit ici d'un simple état des lieux.

---

Q1. Votre formation initiale vous a-t-elle apporté des informations théoriques spécifiques à la Surdité ?

- Oui
  - Non
  - Je ne sais pas
- 

Q2. Selon vous, quels peuvent être les différents impacts de la Surdité sur la communication d'un enfant ? Par exemple : les différents domaines touchés, les difficultés qui en découlent etc. Si vous ne savez pas, écrivez "je ne sais pas"

---

- 
- Réponse en champ libre

Q3. Selon vous, quels autres troubles peuvent accompagner une Surdité chez un enfant ? Si vous ne savez pas, écrivez "je ne sais pas"

- Réponse en champ libre

Q4. Selon vous, quels peuvent être les différents modes de communication utilisés par un enfant déficient auditif ? Si vous ne savez pas, écrivez "je ne sais pas"

- Réponse en champ libre
- 

**3. Parlons de votre expérience :** Dans ce groupe de questions, je souhaite comprendre votre vécu concernant l'accueil en classe d'un enfant déficient auditif. Si vous n'en avez rencontré aucun, je souhaite comprendre votre ressenti concernant un potentiel futur accueil.

Q1. Avez-vous un enfant déficient auditif dans votre entourage ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Q2. Au cours de votre carrière, combien d'enfants déficients auditifs avez-vous accueillis dans votre classe ? (*Cette question conditionnait l'apparition des suivantes*)

- Je ne me prononce pas
  - 0 (a)
  - 1
  - 2
  - 3
  - 4
  - 5+
- } (b)

Qa1. Sur une échelle de 1 à 5, vous sentiriez-vous prêt.e à accueillir un enfant déficient auditif dans votre classe ?

- 1 (pas du tout prêt.e)
- 2
- 3
- 4
- 5 (totalement prêt.e)
- Je ne me prononce pas

Qa2. Pourquoi ? Par exemple : "manque d'informations", ou au contraire "j'ai suivi une formation complémentaire", etc.

- Réponse en champ libre

Qb1. En moyenne, avez-vous eu le choix d'accepter ou de refuser l'accueil de ces enfants dans votre classe ?

- Jamais
- Parfois
- Toujours
- Je ne me prononce pas

Qb2. En moyenne, à quelle fréquence avez-vous échangé avec l'orthophoniste de ces enfants ?

- Jamais
  - Une fois dans l'année
  - Quelques fois dans l'année
-

- 
- Souvent dans l'année
  - Les enfants n'avaient pas de suivi orthophonique
  - Je ne sais pas si les enfants avaient un suivi orthophonique
  - Je ne me prononce pas
- 

Qb3. En moyenne, sur une échelle de 1 à 5, vous sentiez-vous prêt.e à accueillir ces enfants ?

- 1 (pas du tout prêt.e)
  - 2
  - 3
  - 4
  - 5 (totalement prêt.e)
  - Je ne me prononce pas
- 

Qb4. Pourquoi ? Par exemple : "manque d'informations", ou au contraire "j'ai suivi une formation complémentaire", etc.

- Réponse en champ libre
- 

Qb5. En général, avez-vous pour habitude d'expliquer la situation de l'enfant déficient auditif aux autres élèves de la classe ?

- Je ne me prononce pas
  - Jamais
  - Parfois
  - Souvent
  - Toujours
- } (c)
- 

Qc. Quels sont les points d'explication que vous abordez ?

- Réponse en champ libre
- 

Qb6. A quelle.s difficulté.s avez-vous été confronté.e lors de l'accueil d'un enfant sourd dans votre classe ?

- Manque de connaissances théoriques
  - Manque d'informations concernant l'enfant
  - Manque de liens entre les professionnels
  - Manque de liens avec les parents
  - Difficultés à communiquer avec l'enfant
  - Difficultés à expliquer la situation aux autres enfants
  - Manque d'informations sur les adaptations scolaires
  - Manque de matériel pédagogique
  - Autre
- 

Qb7. En moyenne, les enfants étaient-ils accompagnés par un.e Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS) ?

- Je ne sais pas
  - Je ne me prononce pas
  - Jamais
  - Parfois
  - Souvent
  - Toujours
- } (d)
- 

Qd. En général, étaient-ils formés à la Surdité ?

- Je ne sais pas
  - Je ne me prononce pas
  - Jamais
  - Parfois
  - Souvent
  - Toujours
-

---

**4. Vous avez la parole :** A travers ce groupe de questions, je souhaite mieux comprendre quels sont vos besoins, vos difficultés, vos interrogations, vos attentes concernant la Surdité et l'accueil d'un enfant sourd dans votre classe. Cela me permettra de mieux ajuster le contenu du livret d'information

---

Q1. Souhaitez-vous/auriez-vous souhaité avoir davantage d'informations concernant :

- Les bases théoriques de la Surdité
  - Les différents appareils auditifs
  - Les répercussions sur les apprentissages
  - Les troubles de la communication résultant de la Surdité
  - Les différents modes de communication
  - Les différents troubles associés à la Surdité
  - Les aménagements qu'il est possible de proposer
  - Les points d'explications à aborder avec les autres élèves
  - Autre
  - Aucun
- 

Q2. Sous quelle forme ? Plusieurs réponses possibles

- Papier
  - Format  lectronique
  - Autre (blog, formation...) + champ libre
  - Je ne me prononce pas
- 

Q3. Cet espace vous est dédié pour partager vos expériences, vos difficultés, vos interrogations concernant la Surdité.

- Réponse en champ libre
- 

---

**5. Données socio-démographiques :** ces données seront confidentielles et utilisées uniquement dans le cadre de l'enquête. Elles seront supprimées à la fin de l'étude.   tout moment, vous pouvez utiliser votre droit de rétractation.

---

Q1. Adresse mail : Uniquement utilisée afin de vous envoyer la brochure ainsi que le court questionnaire de satisfaction.

- Réponse en champ libre
- 

Q2. Sexe

- Homme
  - Femme
  - Autre
  - Je ne me prononce pas
- 

Q3. Académie dans laquelle vous avez eu votre diplôme :

- Réponse en champ libre
- 

Q4. Année d'obtention du diplôme

- Réponse en champ libre
- 

Q5. Nombre d'années d'expérience

- Réponse en champ libre
- 

---

N'hésitez pas à me laisser un commentaire !

Merci d'avoir participé à cette étude. Ces données seront précieuses pour la suite de mon travail. Le livret d'information, ainsi que le questionnaire de satisfaction, vous seront envoyés courant mars/avril. A bientôt !

Elise - elise.prouteau@etu.univ-nantes.fr

---

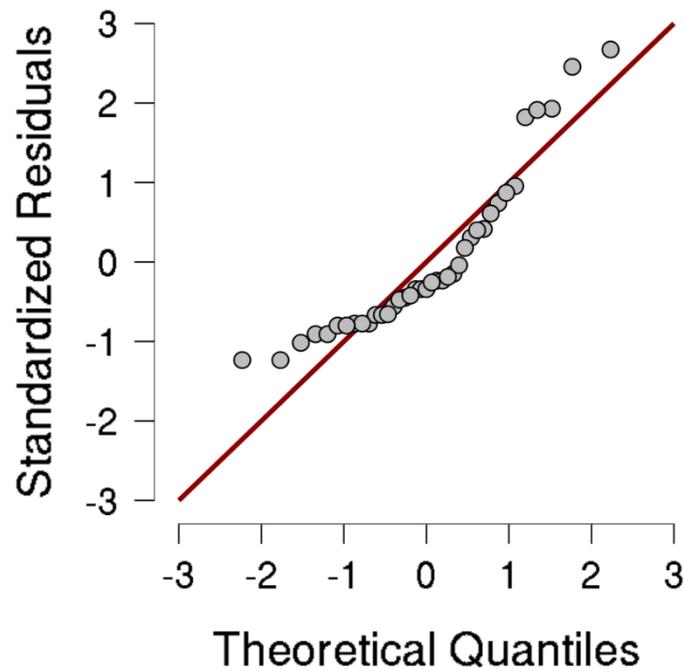
## Annexe 2 : Vérification des hypothèses pour le test ANOVA

### Test de l'homogénéité des variances

F (valeur de la statistique)	P-value
1.692	0.198

### Test Q-Q Plot

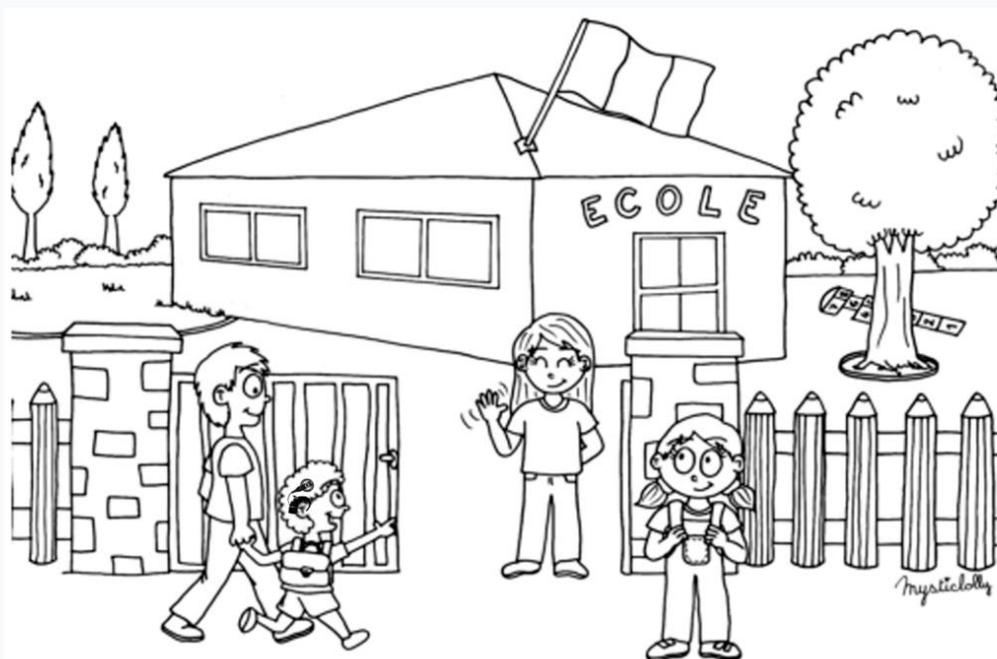
Test de la normalité des résidus comparant les résidus standardisés (standardized residuals) en fonction des quantiles théoriques (theoretical quantiles).



## Annexe 3 : Livret d'information à destination des enseignants

### La surdité à l'école

Mode d'emploi à destination des enseignants



Elise Prouteau

Illustrations : Marine Dupuy

Couverture : <http://www.mysticlolly.fr>

Réalisé dans le cadre d'un mémoire de fin d'étude d'orthophonie  
Encadré par Annonciade Plécy (orthophoniste) et Dr. Julie Boyer (ORL)

## SOMMAIRE

Qu'est-ce que la surdité ? .....	p.3
Appareillages auditifs : ce qu'il faut savoir .....	p.5
Quels modes de communication possibles ? .....	p.7
Quelles aides à la communication ? .....	p.8
Les répercussions possibles de la surdité .....	p.9
Les potentiels troubles associés .....	p.11
Les différences interindividuelles .....	p.12
Les professionnels travaillant autour de l'enfant sourd .....	p.13
Zoom sur l'orthophonie .....	p.15
Les adaptations scolaires .....	p.16
Comment expliquer la surdité en classe ? .....	p.18
Pour aller plus loin .....	p.19

## — QU'EST CE QUE LA SURDITÉ ?

La surdité, ou déficience auditive, correspond à une perte d'audition, mesurée en décibels (dB)

Perte auditive en dB	Seuil de surdité	Conséquences (sans appareils)	Visualisons par exemple, ce que pourrait entendre l'enfant :
0 et 20 dB	Audition normale		Qui a cassé le château ?
20 et 40 dB	Surdité légère	L'enfant peut avoir des difficultés à discriminer les sons de la parole.	Qui a cassé le château ?
40 et 70 dB	Surdité moyenne	L'enfant a besoin de la lecture labiale pour comprendre son interlocuteur. Certains sons de faible intensité ne sont pas perçus (les oiseaux qui chantent par exemple).	Qui a cassé le château ?
70 et 90 dB	Surdité sévère	L'enfant peut entendre les bruits forts, mais ne comprend pas la parole. Des sons plus forts, comme la sonnerie du téléphone, peuvent ne pas être perçus.	Qui a cassé le château ?
90 et 120 dB	Surdité profonde	L'enfant perçoit des vibrations si la personne parle fort, près de l'oreille, ou quand la musique est forte.	Qui a cassé le château ?

Avec la perte auditive et la distorsion des sons, les mots deviennent flous. Ici, par exemple, en surdité moyenne, l'enfant 3 pourrait interpréter la phrase comme « *Qui a caché le chapeau ?* », entraînant alors une incompréhension.

## — QU'EST CE QUE LA SURDITÉ ?



Une otite peut temporairement aggraver la surdité d'un enfant sourd.  
Une otite peut également engendrer une surdité légère, temporaire, chez des enfants entendants



La surdité de certains enfants, notamment la surdité moyenne, peut passer inaperçue au quotidien : l'enfant s'intègre bien au groupe, semble suivre les enseignements et comprendre.

Cependant, il n'est pas rare que des difficultés soient présentes.  
Une vigilance accrue doit être portée auprès de ces enfants.

## — APPAREILLAGES AUDITIFS: CE QU'IL FAUT SAVOIR

### Les implants cochléaires

Ils sont posés grâce à une intervention chirurgicale, sur une oreille ou les deux. Ils sont destinés aux enfants ayant une surdité sévère ou profonde.



### En pratique :

- Certains sports comportent des risques car l'enfant peut se cogner la tête ou tomber.
- Sur certains modèles, il faut retirer la partie externe (l'antenne) de l'implant, lors des activités aquatiques.
- L'antenne peut glisser à cause des vêtements ou d'une démagnétisation, auquel cas il faut avertir les parents
- Un signal lumineux indique que les implants sont déchargés : chaque modèle étant différent, il est utile de se renseigner sur le code couleur auprès des parents.

5

## — APPAREILLAGES AUDITIFS : CE QU'IL FAUT SAVOIR

### Les contours d'oreille

Ces appareils nécessitent un entretien particulier :

- Nettoyer les embouts une fois par semaine.
- Changer les piles régulièrement.
- Les faire régler chez l'audioprothésiste de temps en temps.

**En pratique :** ces éléments sont à garder en tête si l'enfant semble ne plus bien entendre ou a un comportement inhabituel.

Un changement de piles est alors nécessaire, il est possible que les parents en laissent une plaquette à l'école.



### Le vibreur osseux

Il transmet le son par vibration, à travers l'os et va stimuler l'oreille moyenne. Maintenu par un bandeau, il se place autour de la tête de l'enfant.

**En pratique :** le bandeau peut facilement glisser, à cause des vêtements par exemple. Il est nécessaire de vérifier que le vibreur est bien en contact avec le crâne.



Attention, les appareillages auditifs ne restaurent pas parfaitement l'audition !

6

## — QUELS MODES DE COMMUNICATION POSSIBLES ?



**La langue orale** : choisie la plus fréquemment



**La Langue des Signes Française, ou LSF**

Il s'agit d'une langue à part entière, possédant sa propre syntaxe.



**Une communication bilingue orale et LSF**

Ce choix de communication dépend des parents et des possibilités de l'enfant

7

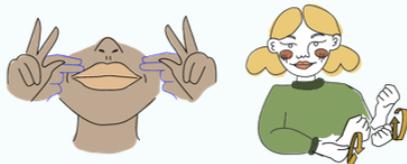
## — QUELLES AIDES A LA COMMUNICATION ?



**La lecture labiale** permet de différencier les sons auditivement proches : par exemple f/s/ch. Elle apporte donc des informations précieuses à la compréhension du message.

**Le Langage français Parlé Complété (LfPC)**, consiste à coder les sons de la langue avec les mains, près du visage. Il sert à éviter les confusions que peut apporter la lecture labiale. La présence en classe d'un codeur est alors nécessaire.

*Exemple : les mots Pain, Bain et Main se lisent de la même manière sur les lèvres. Le LPC vient alors spécifier à l'enfant le premier son du mot.*



**Le français signé** consiste à **illustrer** les mots porteurs de sens dans la phrase, afin d'appuyer la compréhension ou la production.

*Par exemple : dans la phrase «Le **chat** court », les mots « chat » et « courir » peuvent être signés.*

Ces outils se complètent et sont choisis en fonction des besoins de l'enfant

8

## — RÉPERCUSSIONS POSSIBLES DE LA SURDITÉ



### SUR LA COMMUNICATION VERBALE

- **Retard de parole** : difficultés à percevoir et produire des sons
- **Retard de langage** : difficultés dans l'acquisition du vocabulaire, de la morphosyntaxe et de la syntaxe
- **Difficultés de compréhension** : vocabulaire, syntaxe, morphosyntaxe, inférences, second degré, humour



### SUR LA COGNITION

- **Difficultés attentionnelles**
- **Difficultés de mémoire**
- **Trouble du raisonnement logique**
- **Difficultés d'organisation, de flexibilité mentale**



**En pratique** : l'enfant malentendant est en vigilance auditive et visuelle constante. Il peut être plus vite fatigué.



### SUR LA COMMUNICATION NON-VERBALE

- **Défaut de rythme et d'intonations** de la voix de l'enfant
- **Difficultés de compréhension** des mimiques
- **Difficultés de compréhension** de l'intonation de la voix de l'interlocuteur



### SUR LES APPRENTISSAGES

Par conséquent, peuvent être impactés :

- **L'apprentissage de la lecture**
- **La compréhension écrite** : inférences, phrases complexes
- **L'expression écrite** : orthographe, syntaxe, organisation des idées et du discours
- **Le calcul**, le raisonnement mathématique

## — RÉPERCUSSIONS POSSIBLES DE LA SURDITÉ



### SUR LA DIMENSION PSYCHO-SOCIO-COMPORTEMENTALE

- **Difficultés d'interaction** avec ses pairs et **d'intégration** dans le groupe
- **Difficultés à se représenter** ce que pensent les autres, à comprendre **leurs émotions**
- Difficultés de compréhension et d'expression amenant de la **frustration**
- Entrave aux capacités **d'anticipation** et d'organisation
- Effet de surprise permanent



**Retrait**, isolement, dépression



**Impulsivité**, colères, désobéissance, agressivité, fatigue



**Anxiété**, besoin d'être rassuré



**ATTENTION** : les répercussions citées restent des indications. Chaque enfant est **unique** et ses difficultés le sont aussi. **Il n'existe pas un tableau-type** des difficultés d'un enfant déficient auditif.

**Le travail pluridisciplinaire veille à cerner les éventuelles difficultés présentes chez l'enfant, afin de lui proposer des aménagements et une prise en charge personnalisés.**

10

## — LES POTENTIELS TROUBLES ASSOCIES

**Troubles psychomoteurs**



Graphisme, latéralité, schéma corporel, repérage spatio-temporel

*Ces troubles peuvent être pris en charge par un psychomotricien*



**Troubles vestibulaires**

Trouble de l'équilibre et de la marche dus à une atteinte du vestibule dans l'oreille interne

11

## — LES DIFFÉRENCES INTERINDIVIDUELLES



Comme tout un chacun, chaque enfant a une **histoire personnelle, familiale et médicale** différente.

Dans le cadre de la surdité, **plusieurs éléments** sont à prendre en compte dans la mise en place des aménagements et des prises en charge :

**Le degré et le type de surdité**

**Le type d'appareillage**

**L'âge du diagnostic et de l'appareillage**

**L'environnement socio-affectif**

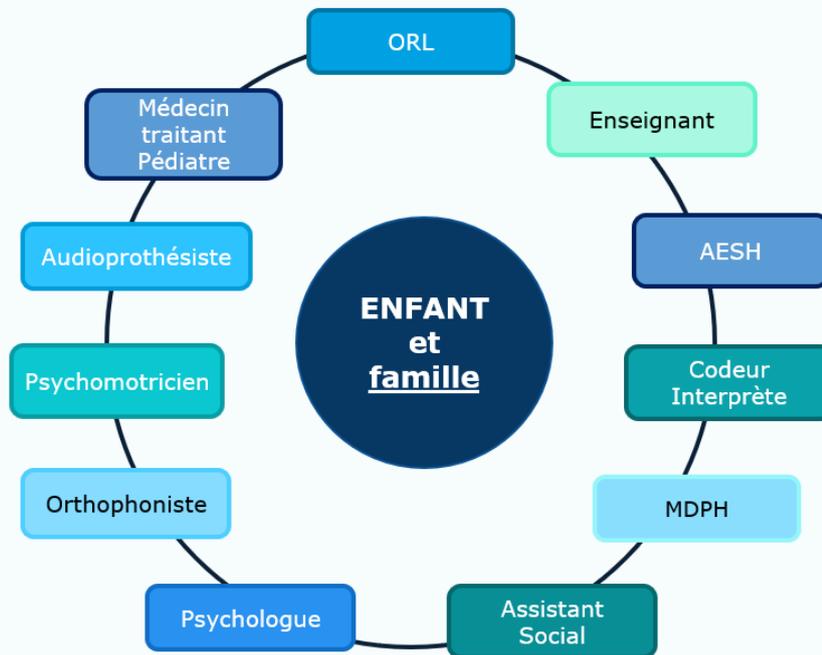
**Les troubles ou pathologies associés**

**Les modalités de communication**

**La langue maternelle**

12

## LES PROFESSIONNELS TRAVAILLANT AUTOUR DE L'ENFANT SOURD



AESH : Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap  
 ORL : Oto-Rhino-Laryngologiste  
 MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées

13

## LES PROFESSIONNELS TRAVAILLANT AUTOUR DE L'ENFANT SOURD



Ces professionnels ont des visions **complémentaires** de l'enfant. Pour le bien de l'enfant, il est **primordial** d'instaurer un travail pluridisciplinaire, en réseau.



Ces différents acteurs doivent se consulter régulièrement afin de coordonner leurs objectifs de travail, les aménagements à mettre en place, de manière **personnalisée** et **adaptée** à l'enfant. Bien que les professionnels puissent échanger officiellement au moment des ESS (Equipe de Suivi de Scolarisation), il est important que les enseignants les sollicitent dès que nécessaire.



Ces échanges permettent à l'enfant de vivre une scolarité le plus sereinement possible.



**Chaque enfant est unique, son accompagnement doit l'être aussi.**

14

## — ZOOM SUR L'ORTHOPHONIE



Les objectifs de l'accompagnement orthophonique sont centrés sur l'adaptation de l'enfant à son environnement, la possibilité de s'exprimer efficacement, la compréhension de la langue dans toute sa richesse, et l'acceptation de la surdité



Le travail de l'orthophoniste se concentre sur l'ensemble des répercussions de la surdité sur la communication, au sens large du terme, et sur les fonctions cognitives  
→ *Langage oral, langage écrit, communication non-verbale, comportement, émotions, socialisation, mémoire, attention, voix, articulation etc. (cf p.9 et p.10)*



De manière transverse, le travail de l'orthophoniste a un retentissement sur le développement de l'enfant et sur ses apprentissages scolaires



L'accompagnement de l'enfant sourd et la mise en place d'adaptations personnalisées lui permettront de compenser un bain de langage peu qualitatif et quantitatif au cours de la petite enfance

15

## — LES ADAPTATIONS SCOLAIRES

### Comment être sûr de bien communiquer ?

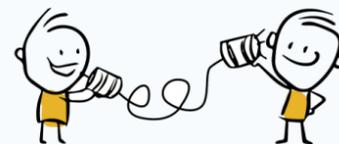
**Ne pas exagérer l'articulation** ! Cela va davantage déformer la bouche et entraver la compréhension

Parler **en face, à hauteur** de l'enfant, la **bouche/visage dégagée** (bien porter le *masque inclusif* !)

S'appuyer sur du **visuel** pour aider la compréhension : images, gestes, mimiques (sans exagérer, **restez naturels** !)

Ne pas se mettre en **contre-jour** de l'enfant

Ne pas parler **trop vite**



Faire attention aux **lieux bruyants** et/ou qui font de **l'écho** (gymnase, piscine) : **se** rapprocher idéalement à 1 mètre de l'enfant pour lui permettre de **bien voir** et **bien entendre**.

Ne pas hésiter à **répéter et reformuler**

Donner **une information à la fois**, en formulant **des phrases courtes**.

16

## LES ADAPTATIONS SCOLAIRES

### Que faire concrètement en classe ?

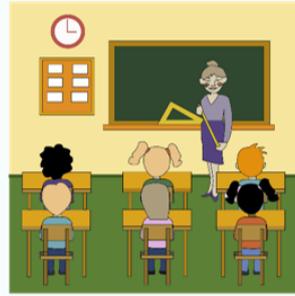
Fournir des **aides visuelles** (par exemple, un signal lumineux annonçant les changements d'activités)

**Réduire le « bruit visuel »** : mettre peu de couleurs, de dessins à la fois pour ne pas noyer l'information

Essayer de garder des **présentations écrites claires**

Proposer d'afficher un **emploi du temps en pictogrammes** pour permettre à l'enfant d'anticiper sa journée plus sereinement  
*Des pictogrammes sont téléchargeables sur internet : voir [Arasaac](#)*

**Expliquer** la surdité à la classe (cf p.18)



Préférer **une place** où l'enfant peut entendre l'enseignant, ses camarades et utiliser les supports visuels de la classe

Faire attention aux **reflets, à l'éclairage, au soleil dans les yeux de l'enfant**

S'assurer que **les appareils auditifs** sont chargés et portés

Si l'enfant en a un : utiliser le **micro HF** et vérifier son bon fonctionnement  
*Micro HF : micro Bluetooth utilisé par l'enseignant, amenant le son directement aux appareils*

Ces adaptations peuvent également bénéficier à toute la classe !

17

## COMMENT EXPLIQUER LA SURDITE EN CLASSE ?

### Proposer des ateliers : soyons créatifs !

Avec des boules Quiès ou un casque anti-bruit, possibilité de proposer de jouer au **téléphone arabe**, au **Time's up**, au **blind test musical**...

*En parlant tout bas ou très fort, de dos ou de face, de loin ou tout près, dans le bruit ou le silence*

### Expliquer aux élèves comment bien communiquer avec leur camarade sourd

Suite aux ateliers, les enfants peuvent être force de proposition !

*Cf page 16*

### Sensibiliser au fonctionnement de l'oreille : c'est l'occasion de s'y intéresser !

⇒ Voir livret ACFOS sur la surdité expliquée aux enfants



Si l'enfant est aidé par les signes, **proposer un atelier-découverte** avec la classe

⇒ Pour les obtenir, il existe un dictionnaire en ligne « Elix » français-LSF

NB : Si l'enfant se sent prêt et en exprime l'envie, il est intéressant de préparer les ateliers avec lui et de lui permettre d'expliquer lui-même la surdité

18

## — POUR ALLER PLUS LOIN...



- **Mémoire d'orthophonie** Elise Prouteau
- **Bureau International d'AudioPhonologie** : <https://www.biap.org/fr/>
- **Action Connaissance FORMation pour la Surdité (ACFOS)**
- **« Scolariser des enfants sourds ou malentendants »** par le Ministère de l'Education Nationale
- **ALPC, parler français avec les sourds** : <https://alpc.asso.fr/>
- **Surdiinfo service, Centre national d'information sur la surdité** : <https://www.surdi.info/>
- **Gestes Borel (livre) : Bien lire et aimer lire, méthode de lecture par SBM**
- **Blog « Tous à l' cole » sur la surdité de l'enfant**

## Annexe 4 : Questionnaire de satisfaction

---

Bonjour à tous, au mois de septembre dernier j'ai diffusé un questionnaire visant à recueillir les besoins et difficultés des enseignants des écoles élémentaires ordinaires, concernant l'accueil d'un enfant déficient auditif au sein de leur classe. Dans ce présent formulaire, je vous partage la première version d'un livret d'information, créé à partir des demandes formulées par les enseignants. Après avoir lu le livret d'information, je vous invite à répondre à quelques questions.

Le livret n'est pas finalisé et n'a donc pas encore été validé par le jury du mémoire. C'est pourquoi je vous demanderais de NE PAS LE CONSERVER NI LE DIFFUSER. Merci de m'aider à protéger mon travail !

Si vous le souhaitez, je vous partagerai le livret une fois que la commission de l'école d'orthophonie de Nantes l'aura accepté.

---

Bonne lecture et merci par avance pour vos retours !

Vous allez maintenant avoir accès au livret d'information.

A la suite de la lecture, vous pourrez répondre à quelques questions, me permettant d'évaluer vos impressions et votre satisfaction.

Je vous remercie par avance du temps consacré à ce questionnaire de satisfaction.

Bonne lecture !

⇒ *Le livret a été ici intégralement partagé avec les participants*

---

*Remarque : chaque question était accompagnée d'une zone de commentaire libre*

---

Le format du livret me convient.

- Tout à fait d'accord
  - Plutôt d'accord
  - Neutre
  - Plutôt pas d'accord
  - Pas du tout d'accord
- 

L'organisation des idées me paraît simple et logique (sommaire, titres, paragraphes...).

- Tout à fait d'accord
  - Plutôt d'accord
  - Neutre
  - Plutôt pas d'accord
  - Pas du tout d'accord
- 

La quantité d'informations est adéquate.

- Tout à fait d'accord
  - Plutôt d'accord
  - Neutre
  - Plutôt pas d'accord
  - Pas du tout d'accord
- 

L'aspect visuel du livret est attractif, me donne envie de le lire.

- Tout à fait d'accord
  - Plutôt d'accord
  - Neutre
  - Plutôt pas d'accord
  - Pas du tout d'accord
-

---

Les illustrations sont adaptées au texte.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Neutre
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

---

Le vocabulaire est simple et facilement compréhensible.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Neutre
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

---

Les phrases sont simples et facilement compréhensibles.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Neutre
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

---

Avant la lecture de la brochure, j'avais l'impression de bien connaître la Surdité.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Neutre
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

---

Après la lecture de la brochure, j'ai l'impression de mieux connaître la Surdité.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Neutre
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

---

La lecture de la brochure m'a apportée de nouvelles informations concernant la Surdité.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Neutre
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

---

Après la lecture de cette brochure, je me sens plus confiant concernant l'accueil potentiel d'un enfant porteur de Surdité.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Neutre
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

---

Si vous êtes intéressés de recevoir le livret, une fois sa version terminée, merci de me laisser votre adresse mail.

Merci pour vos retours qui seront précieux pour mon mémoire.

En vous souhaitant une bonne continuation !

Elise Prouteau : [elise.prouteau@etu.univ-nantes.fr](mailto:elise.prouteau@etu.univ-nantes.fr)

---

## Annexe 5 : Résultats détaillés du questionnaire de satisfaction

<i>Question et réponses proposées</i>	<i>Effectif Pourcentage</i>	
<b>Le format du livret me convient</b>		
Tout à fait d'accord	23	85,2 %
Plutôt d'accord	4	14,8 %
Neutre	0	0 %
Plutôt pas d'accord	0	0 %
Pas du tout d'accord	0	0 %
<b>L'organisation des idées me paraît simple et logique</b>		
Tout à fait d'accord	20	74 %
Plutôt d'accord	7	26 %
Neutre	0	0 %
Plutôt pas d'accord	0	0 %
Pas du tout d'accord	0	0 %
<b>La quantité d'informations est adéquate.</b>		
Tout à fait d'accord	18	66,7 %
Plutôt d'accord	9	33,3 %
Neutre	0	0 %
Plutôt pas d'accord	0	0 %
Pas du tout d'accord	0	0 %
<b>L'aspect visuel du livret est attractif, me donne envie de le lire.</b>		
Tout à fait d'accord	23	85,2%
Plutôt d'accord	4	14,8%
Neutre	0	0%
Plutôt pas d'accord	0	0 %
Pas du tout d'accord	0	0 %
<b>Les illustrations sont adaptées au texte.</b>		
Tout à fait d'accord	19	70,4 %
Plutôt d'accord	5	18,5 %
Neutre	3	11,1 %
Plutôt pas d'accord	0	0 %
Pas du tout d'accord	0	0 %
<b>Le vocabulaire est simple et facilement compréhensible.</b>		
Tout à fait d'accord	22	81,5 %
Plutôt d'accord	5	18,5 %
Neutre	0	0 %
Plutôt pas d'accord	0	0 %
Pas du tout d'accord	0	0 %
<b>Les phrases sont simples et facilement compréhensibles.</b>		
Tout à fait d'accord	23	85,2 %
Plutôt d'accord	4	14,8 %
Neutre	0	0 %

Plutôt pas d'accord	0	0 %
Pas du tout d'accord	0	0 %
<b>Avant la lecture de la brochure, j'avais l'impression de bien connaître la Surdité.</b>		
Tout à fait d'accord	3	11,1 %
Plutôt d'accord	8	29,6 %
Neutre	9	33,3 %
Plutôt pas d'accord	6	22,2 %
Pas du tout d'accord	1	3,7 %
<b>Après la lecture de la brochure, j'ai l'impression de mieux connaître la Surdité.</b>		
Tout à fait d'accord	12	44,4 %
Plutôt d'accord	12	44,4 %
Neutre	3	11,1 %
Plutôt pas d'accord	0	0 %
Pas du tout d'accord	0	0 %
<b>La lecture de la brochure m'a apportée de nouvelles informations concernant la Surdité.</b>		
Tout à fait d'accord	11	40,8 %
Plutôt d'accord	13	48,1 %
Neutre	3	11,1 %
Plutôt pas d'accord	0	0 %
Pas du tout d'accord	0	0 %
<b>Après la lecture de cette brochure, je me sens plus confiant concernant l'accueil potentiel d'un enfant porteur de Surdité.</b>		
Tout à fait d'accord	5	18,5 %
Plutôt d'accord	15	55,6 %
Neutre	6	22,2 %
Plutôt pas d'accord	1	3,7 %
Pas du tout d'accord	0	0 %

**Titre du Mémoire : Etat des lieux des besoins spécifiques des enseignants d'Ile-de-France concernant l'accueil d'enfants sourds en école élémentaire ordinaire : création d'un livret d'information.**

---

**RESUME**

Depuis la loi de 2005 sur l'intégration des enfants porteurs de handicap, le nombre d'enfants sourds en école élémentaire ordinaire n'a cessé de croître. Pourtant, il semblerait que les enseignants ne soient pas suffisamment formés à cet accueil spécifique. Les orthophonistes ont alors un devoir de prévention auprès des professionnels, concernant la Surdité et ses répercussions sur le développement de l'enfant.

A travers un questionnaire, nous avons permis à des enseignants d'écoles élémentaires ordinaires d'Ile-de-France d'exprimer leurs difficultés et leurs besoins concernant cet accueil. A partir des résultats obtenus, nous avons élaboré un livret d'information.

Ces enseignants expriment un réel manque d'informations et de matériel concernant la Surdité à l' cole. Ils se sentent isolés des autres professionnels, alors que la pluridisciplinarité est essentielle. Le livret d'information a permis de rassurer les participants et leur a apporté de nouvelles informations, utiles à leur pratique. Un travail de diffusion du livret permettra d'améliorer les conditions d'intégration des enfants sourds en écoles élémentaires ordinaires.

---

**MOTS-CLES**

**Ecole  l mentaire, Enseignant, Intégration, Orthophonie, Prévention, Surdité**

---

**ABSTRACT**

Since the 2005 law on the integration of children with disabilities, the number of deaf children in regular elementary schools has continued to grow. However, it would seem that teachers are not sufficiently trained to meet the specificities of this care. Speech therapists have a duty to prevent deafness and its impact on the child's development.

Through a questionnaire, we allowed teachers of ordinary elementary schools in Ile-de-France to express their difficulties, their needs regarding this care. Based on the results obtained, we developed an information booklet.

These teachers express a real lack of information and material concerning deafness at school. They feel isolated from other professionals, whereas multidisciplinary is essential for the good of the child. The information booklet helped to reassure the participants and provided them with new information that was useful for their practice. A work of diffusion of the booklet will allow to improve the conditions of integration of the deaf children in ordinary elementary schools.

---

**KEY WORDS**

**Deafness, Elementary school, Integration, Prevention, Speech therapist, Teacher**