



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



MEMOIRE présenté pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

BOURGEOIS Hélène

**Adaptations pédagogiques pour remédier aux difficultés en
langage oral et écrit des lycéens sourds selon les
caractéristiques de leur surdité**

Directeur de Mémoire

Dr LINA-GRANADE Geneviève

Membres du Jury

**Colin Stéphanie
Ozil Marie
Truy Éric**

Date de Soutenance
25 juin 2015

ORGANIGRAMMES

1 Université Claude Bernard Lyon1

Président

Pr. GILLY François-Noël

Vice-président CA

M. BEN HADID Hamda

Vice-président CEVU

M. LALLE Philippe

Vice-président CS

M. GILLET Germain

Directeur Général des Services

M. HELLEU Alain

1.1 Secteur Santé :

U.F.R. de Médecine Lyon Est

Directeur Pr. ETIENNE Jérôme

U.F.R de Médecine et de maïeutique -
Lyon-Sud Charles Mérieux

Directeur Pr. BURILLON Carole

Comité de Coordination des Etudes
Médicales (C.C.E.M.)

Pr. GILLY François Noël

U.F.R d'Odontologie

Directeur Pr. BOURGEOIS Denis

Institut des Sciences Pharmaceutiques et
Biologiques

Directeur Pr. VINCIGUERRA Christine

Institut des Sciences et Techniques de la
Réadaptation

Directeur Pr. MATILLON Yves

Département de Formation et Centre de
Recherche en Biologie Humaine

Directeur Pr. SCHOTT Anne-Marie

1.2 Secteur Sciences et Technologies :

U.F.R. de Sciences et Technologies

Directeur M. DE MARCHI Fabien

U.F.R. de Sciences et Techniques des
Activités Physiques et Sportives
(S.T.A.P.S.)

Directeur M. VANPOULLE Yannick

Institut des Sciences Financières et
d'Assurance (I.S.F.A.)

Directeur M. LEBOISNE Nicolas

Observatoire Astronomique de Lyon

Directeur M. GUIDERDONI Bruno

Ecole Supérieure du Professorat et de
l'Education

Directeur M. MOUGNIOTTE Alain

POLYTECH LYON

Directeur M. FOURNIER Pascal

IUT LYON 1

Directeur M. VITON Christophe

2 Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE

Directeur ISTR
Yves MATILLON
Professeur d'épidémiologie clinique

Directeur de la formation
Agnès BO, Professeur Associé

Directeur de la recherche
Agnès WITKO
M.C.U. en Sciences du Langage

Responsables de la formation clinique
Claire GENTIL
Fanny GUILLON

Chargées de l'évaluation des aptitudes aux études
en vue du Certificat de Capacité en Orthophonie
Anne PEILLON, M.C.U. Associé
Solveig CHAPUIS

Secrétariat de direction et de scolarité
Stéphanie BADIOU
Corinne BONNEL
Emmanuelle PICARD

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tout particulièrement ma maître de mémoire, le Docteur Lina-Granade pour sa disponibilité, ses nombreuses relectures, ses remarques pertinentes et son soutien.

Je remercie aussi très chaleureusement Madame Coulon, qui a permis à ce projet de se concrétiser, grâce à sa disponibilité et ses conseils. Un grand merci aussi pour son investissement et les rencontres avec les lycéens.

J'adresse également mes remerciements à Madame Roseau-Bidon, qui a permis mes rencontres avec les jeunes, à Madame Brugière pour ses précieux conseils et ses relectures ainsi qu'aux orthophonistes qui ont participé à ce projet.

J'exprime, par ailleurs, ma reconnaissance à Madame Witko pour son accompagnement rassurant tout au long de ce projet ainsi qu'à toute l'équipe de suivi méthodologique : Madame Kleinsz, Madame Charlois et Monsieur Lesourd.

Je tiens aussi à remercier tout le secrétariat du pavillon U de l'hôpital Edouard Herriot à Lyon d'avoir grandement facilité ma recherche de dossiers et pour leur accueil au sein du service.

Un grand merci à tous les lycéens qui ont participé et plus particulièrement à ceux que j'ai rencontrés pour leur enthousiasme et leur implication.

J'exprime tous mes remerciements à mon conjoint pour ses précieux conseils en informatique, qui ont permis la réalisation de ce projet mais également pour son soutien inconditionnel dans ce travail.

Enfin, merci à ma famille et à mes amis de m'avoir encouragée, réconfortée et pour leur relecture attentive de l'ensemble de mon travail.

SOMMAIRE

ORGANIGRAMMES.....	2
1 Université Claude Bernard Lyon1	2
2 Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE	3
REMERCIEMENTS	4
SOMMAIRE	5
INTRODUCTION.....	9
PARTIE THEORIQUE	10
I Surdité.....	11
1 Définition et diagnostic	11
2 Les différentes surdités	11
3 Appareillages, moyens de communication et prises en charge pluridisciplinaires.....	13
II Développement du langage oral et écrit dans le cadre d’une surdité	15
1 Développement du langage oral	15
2 Langage écrit	17
III Scolarité et adaptations pédagogiques	19
1 Modes de scolarisation	19
2 Adaptations des pratiques pédagogiques	20
3 Partenariat enseignant–orthophoniste.....	21
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	23
I Problématique	24
II Hypothèse théorique	24
III Hypothèses opérationnelles	24
1 Langage oral	24
2 Langage écrit	24
3 Adaptations pédagogiques mises en place	24
PARTIE EXPERIMENTATION.....	25
I Critères de sélection de la population	26
II Etude 1 : Analyse des dossiers	26
1 Description de la population	26
2 Analyse quantitative des dossiers	26
III Etude 2 : Rencontre avec 14 lycéens sourds	32
1 Population	32

2	Matériel et procédure	32
PRESENTATION DES RESULTATS.....		34
I	Etude 1 : Analyse des dossiers	35
1	Résultats concernant le langage oral	35
2	Résultats concernant le langage écrit	38
3	Résultats concernant les adaptations pédagogiques.....	42
II	Etude 2 : Résultats des entretiens.....	43
1	Déroulement de la scolarité	43
2	Difficultés rencontrées	45
3	Aménagements scolaires et adaptations pédagogiques.....	46
III	Constitution d'une liste de difficultés	47
1	Difficultés spécifiques au langage oral	48
2	Difficultés communes au langage oral et au langage écrit	48
3	Difficultés spécifiques à l'écrit.....	52
DISCUSSION DES RESULTATS.....		53
I	Etude 1 : Interprétation des résultats	54
1	Langage oral	54
2	Langage écrit	56
3	Adaptations pédagogiques.....	58
II	Etude 2 : Résultats des entretiens.....	58
1	Déroulement de la scolarité	58
2	Difficultés rencontrées	59
3	Aménagements scolaires et adaptations pédagogiques.....	60
III	Constitution d'une liste de difficultés	61
1	Compréhension et expression orale	61
2	Difficultés communes au langage oral et au langage écrit	61
3	Compréhension et expression écrite	62
IV	Limites de notre étude	64
1	Limites concernant la partie théorique	64
2	Limites concernant le protocole.....	64
3	Limites concernant les rencontres avec les lycéens.....	64
4	Limites concernant la population.....	64
V	Intérêts et perspectives de notre étude	65
1	Intérêt de notre étude et points forts.....	65

2	Proposition d'un outil.....	65
3	Perspectives de recherche : exemple de protocole pour tester cet outil.....	68
CONCLUSION.....		71
REFERENCES.....		73
Compléments bibliographiques		79
ANNEXES.....		80
Annexe I : Trame de questions		81
Annexe II : Textzados numéro 15 (Corinne Boutard & Mathilde Fraval Lye, Orthoedition, 2004) ...		82
Annexe 3 : site mytrandhil.fr		87
1	Accueil	87
2	Construire une grille individuelle	88
3	Adaptations pédagogiques.....	89
TABLE DES ILLUSTRATIONS		91
1	Liste des tableaux	91
2	Liste des Figures	91
TABLE DES MATIERES		92

SUMMARY

Deafness results difficulties on perception of spoken language, that is to say in the phonological awareness, vocabulary and morphosyntax, enabling the learning process of oral and written language. Thus the age of diagnosis and age of first acquisition of hearing equipment is essential for the whole development of these children. However, despite all reeducation, the gap is not completely filled by entering adolescence, and these teenagers can still have difficulties in their schooling. So they need educational differentiation from their teachers. That is why we chose to study how the characteristics of deafness influence the difficulties in oral and written language of deaf teenagers, and which educational adaptations are offered. For this, we analyzed 40 medical and speech therapy records of deaf adolescents, divided into three groups (moderate hearing loss, severe or profound deafness, and cochlear implanted), and we met 14 others. During these meetings, we interviewed them about their education, their difficulties and educational adaptations offered. We have also proposed understanding and written production to collect qualitative data. According to our results, we can retain that the hearing loss degree does not influence the oral language skills of adolescents in our study. If deafness was diagnosed late, probably because it was less important, the production skills of morphosyntax of deaf adolescents are similar to those of hearing. Furthermore, a significant degree of deafness and a hearing loss with higher hearing devices are linked to a deficit in understanding texts. However, no significant effect of hearing loss degree on educational adaptations was observed although young implanted benefit of more adaptations than the other two groups. Many students express a lack of information for teachers about deafness, slowing down the development of instructional adaptations. A continuation of this work would be required to assure our website relevance.

KEY-WORDS

Deafness, teenager, oral language, written language, school integration, educational adjustments.

INTRODUCTION

La surdité a un impact majeur sur le développement du langage de l'enfant. En effet, elle perturbe la compréhension auditive du langage, car l'enfant a des expériences communicatives réduites et une moindre exposition à un modèle linguistique (Lopez Krahe, 2007). Malgré les progrès de la réhabilitation prothétique et des prises en charges variées, le développement du lexique et de la morphosyntaxe ainsi que la construction des représentations du monde sont retardés. Les enfants sourds maîtrisent alors moins bien les nuances du langage oral par manque d'expérience et perdent une partie de la richesse de la langue. Le retard langagier se creuse par rapport aux entendants (Aimard & Morgon, 1996, Sadek-Khalil, 1997, Dumont 2008, Mondain & Brun, 2009).

Par ailleurs, les enfants sourds abordent le langage écrit alors qu'ils sont toujours en cours d'apprentissage du langage oral (Hamm, 2008). Au contraire, les enfants entendants sont censés avoir développé leur langage oral avant de découvrir le langage écrit. L'accès au transcodage graphophonologique et à la signification des mots écrits est ainsi plus aisé (Dubuisson & Bastien, 1998).

Ces difficultés de langage perturbent nettement les apprentissages des élèves sourds. Leurs parents ont alors des attentes importantes vis-à-vis de l'école et espèrent ainsi que le langage de leur enfant s'améliorera par une immersion quotidienne et répétée dans un bain linguistique (Seban-Lefebvre & Toffin, 2008). Nous avons ainsi choisi de rencontrer des jeunes qui bénéficient d'une intégration scolaire pour nous intéresser aux méthodes d'enseignement (Le Capitaine, 2004) et aux différenciations pédagogiques mises en place (Meirieu, 1991).

Etant intéressées par la surdité et y étant familiarisées par nos stages, nous avons très vite choisi un sujet de recherche dans ce domaine. En effet, nos rencontres avec les professionnels de la surdité nous ont alertées sur les difficultés que rencontraient les jeunes sourds en classe, et sur les difficultés de communication entre les enseignants et les orthophonistes. Il nous a semblé important de favoriser le partenariat entre ces deux professions pour soutenir les apprentissages des jeunes.

Au fil de nos lectures et de nos échanges, nous avons mieux saisi ce que voulait dire « souffrir d'une surdité » et les conséquences que cela entraînait sur les apprentissages et l'intégration scolaire et sociale. Nous avons ainsi souhaité nous intéresser plus particulièrement aux liens entre surdité, langage oral et écrit et scolarité.

Notre étude vise ainsi à déterminer si les caractéristiques de la surdité ont une influence sur les difficultés en langage oral et écrit des lycéens sourds et sur les adaptations pédagogiques qui leur sont proposées par leurs enseignants.

Après avoir présenté un rappel sur la surdité, nous nous intéresserons au développement du langage oral et écrit chez les enfants porteurs d'une surdité. Puis, nous aborderons leur scolarité et l'adaptation des pratiques pédagogiques nécessaires à son bon déroulement. Nous exposerons, par la suite, notre problématique et les hypothèses qui en découlent. Puis, nous expliquerons la procédure expérimentale que nous avons suivie pour répondre à notre question et établir un outil recensant les difficultés en langage rencontrées par les lycéens sourds. Enfin, nous exposerons les résultats obtenus et nous les discuterons en lien avec la théorie mais aussi par rapport aux limites de notre étude. Nous proposerons également des perspectives de recherche pour d'éventuels travaux à partir d'un outil que nous avons réalisé.

Chapitre I

PARTIE THEORIQUE

I Surdité

1 Définition et diagnostic

Selon l'OMS (Organisation Mondiale de la Santé, 2014), « on parle de perte d'audition lorsqu'une personne n'est pas capable d'entendre aussi bien qu'une personne ayant une audition normale, le seuil étant de 25 dB ou mieux dans les deux oreilles. La perte d'audition peut être légère, moyenne, sévère ou profonde. Elle peut toucher une oreille ou les deux et entraîner des difficultés pour suivre une conversation ou entendre les sons forts ». La survenue d'une surdité peut trouver son origine dans des causes acquises (infections, traumatismes...), congénitales, ou dans des complications lors de la grossesse ou de l'accouchement.

Le dépistage néonatal en maternité et la prise en charge précoce de la perte d'audition ont une grande importance pour permettre d'améliorer les résultats sur le plan linguistique et éducatif (Lina-Granade & Truy, 2006). Selon Blanchet, Mondain & Uziel (2009), l'objectif du diagnostic est de définir l'atteinte, de quantifier le degré de surdité, de localiser son origine et de prévoir son retentissement sur la perception auditive et la compréhension de la parole. D'après Mansbach (2006), une intervention thérapeutique précoce avant 6 mois permettra à l'enfant d'acquérir un niveau de langage qu'un enfant pris en charge après 6 mois ne pourra pas maîtriser. D'après Transler, Leybaert & Gombert (2005), le diagnostic est souvent posé après la première année de l'enfant. Ainsi, le début de confrontation aux stimulations langagières est-il extrêmement tardif, ce qui se répercute sur le développement du langage.

2 Les différentes surdités

2.1 Différents degrés de surdité

Selon la classification du BIAP (Bureau International d'Audiophonologie, 1997), les degrés de surdité dépendent de l'importance de la perte auditive en décibels (dB). Il s'agit d'une moyenne calculée à partir de la perte auditive aux fréquences 500 Hertz (Hz), 1000 Hz, 2000 Hz et 4000 Hz. Quand la perte auditive moyenne est inférieure à 20 dB, l'audition est dite normale ou subnormale, n'impactant ni la vie sociale ni la perception de la parole. Lorsque la perte auditive est légère (entre 21 et 40 dB), la personne a des difficultés pour comprendre clairement tous les mots dans les milieux bruyants et entendre les sons faibles. Dans le cas d'une perte auditive moyenne (entre 41 et 70 dB), les sons faibles et moyennement forts ne sont pas entendus, ce qui entraîne de fortes difficultés de compréhension de la parole. La lecture labiale est souvent nécessaire ainsi qu'une rééducation orthophonique et un appareillage (Lepot-Froment & Clerebaut, 1996). La perte auditive sévère (entre 71 et 90 dB) est caractérisée par la capacité d'entendre les sons forts, mais la communication est impossible sans aide auditive. Enfin, lorsque seuls les sons extrêmement forts restent audibles et que la communication est impossible sans aide auditive, la perte est dite profonde (entre 91 et 119 dB). La maîtrise de la lecture labiale est alors indispensable (Lepot-Froment & Clerebaut, 1996). La d fici nce auditive totale ou cophose (supérieure à 120 dB) est caractérisée par une absence de restes auditifs, seul l'implant cochléaire peut avoir une certaine efficacité car les informations fournies par les prothèses auditives sont très insuffisantes.

2.2 Types de surdité

2.2.1 *Surdités unilatérales ou bilatérales*

Selon Mansbach (2006), une surdité unilatérale aura peu d'impact sur le développement du langage et de la communication, mais entraînera des difficultés dans la localisation des sons et dans les apprentissages. Au contraire, pour les surdités bilatérales, la communication et le développement du langage seront plus ou moins perturbés en fonction du degré de perte auditive.

2.2.2 *Surdité pré-, péri- ou post-linguale*

Selon Newport (dans Lopez Krahe, 2007, p. 37), « Le développement « normal » du langage ne se produit que si l'enfant a été exposé de façon précoce au langage. A l'inverse, si l'exposition au langage commence tard dans la vie, la capacité à développer le langage atteint rapidement une asymptote. Ce phénomène est appelé « période sensible » pour le développement du langage ». Si la surdité survient au stade prélingual, c'est-à-dire avant l'âge normal d'apparition du langage, toute l'architecture du langage et de la communication sera difficile à élaborer pour l'enfant. Si la surdité apparaît au stade périlingual (entre deux et quatre ans), elle survient pendant la période d'acquisition du langage. Selon Dumont (2008), elle doit être diagnostiquée le plus rapidement possible pour éviter qu'elle ne fragilise trop les acquisitions linguistiques. Tandis que si la survenue est post-linguale, l'enfant aura déjà acquis les fondamentaux linguistiques, et la réhabilitation sera ainsi plus efficace (Mansbach, 2006). L'enfant a en effet déjà utilisé la voie auditive et connaît le fonctionnement du langage.

2.2.3 *Surdités de transmission, de perception ou mixtes*

La surdité de transmission est une atteinte de l'oreille externe ou moyenne affectant la conduction aérienne avec conservation de la conduction osseuse. Ces altérations peuvent souvent être traitées par des moyens médicamenteux ou chirurgicaux. La perte auditive n'excède pas 50 à 60 dB mais l'appareillage peut être nécessaire si cela survient dans la période critique d'acquisition du langage et si la perte est supérieure à 30 dB (Lepot-Froment & Clerebaut, 1996). La surdité de perception concerne, quant à elle, une atteinte de l'oreille interne ou du nerf auditif. Elle entraîne des répercussions importantes sur le développement de la parole et du langage, car l'audition n'est pas intégralement restituée par l'appareillage (prothèses auditives ou implants cochléaires). Les surdités mixtes sont une affection conjointe transmission-perception.

2.2.4 *Troubles associés*

Des troubles somatiques, cognitifs, psychopathologiques ou médico-sociaux peuvent être associés à la surdité et altérer le devenir de l'enfant. Le handicap auditif aura un impact sur la communication, mais également sur le développement affectif et social (sentiment de solitude, isolement, frustration).

3 Appareillages, moyens de communication et prises en charge pluridisciplinaires

3.1 Appareillages

3.1.1 Prothèses auditives conventionnelles

Truy & Lina-Granade (dans Mondain & Brun, 2009, p. 13) expliquent que « Les prothèses conventionnelles sont des chaînes miniaturisées composées au minimum d'un microphone, d'un amplificateur et d'un écouteur ou d'un vibreur. Le microphone permet de capter le signal acoustique et de le transformer en signal électrique [...]. L'amplificateur (analogique) ou microprocesseur (numérique) transforme le signal délivré par le microphone et l'adapte en intensité et en fréquence à la perte auditive ». L'appareillage permet un meilleur développement du langage, surtout s'il est proposé avant 2 ans, en raison de la plasticité cérébrale (Lopez Krahe, 2007), mais nécessite une éducation orale et auditive appropriée. En effet, les prothèses auditives conventionnelles exploitent les capacités résiduelles, mais ne restaurent pas une audition normale. Selon Tagger (1994), elles apportent une amplification et permettent de situer la source sonore. Mansbach (2006) ajoute que, quand celles-ci ne sont pas suffisantes après 3 mois d'utilisation, l'implantation cochléaire peut être envisagée.

3.1.2 Implants cochléaires

Selon Tuy & Lina-Granade (dans Mondain & Brun, 2009), l'implant cochléaire agit directement dans l'oreille interne en stimulant le nerf auditif. Le microphone va capter les informations acoustiques environnementales afin de les convertir en un signal électronique. Ce signal va alors être transmis au processeur vocal pour les coder en une série de signaux électriques, qui seront, par la suite, délivrés à la partie interne de l'implant et donc au nerf cochléaire. Souvent l'implant cochléaire est unilatéral et une prothèse auditive peut être proposée pour l'oreille controlatérale. Selon Dumont (1996), l'implant cochléaire facilite les discriminations phonémiques des consonnes et la prothèse donne des indications sur le rythme et la mélodie. Par ailleurs, l'implantation précoce favorise le développement des capacités de perception et de production vocale adaptée, nécessaires à une scolarité ordinaire (Transler & al, 2005, Garabédian & Loundon, 2010). L'âge d'apparition de la surdité, la longueur de la déprivation auditive et l'âge d'implantation sont des facteurs prédictifs importants sur le bénéfice de l'implant. Après l'implantation cochléaire, le partenariat entre les différents professionnels est fondamental pour que des moyens rééducatifs et pédagogiques puissent être proposés. (Garabédian & Loundon, 2010). L'orthophonie est nécessaire pour « aider le sujet implanté à tirer bénéfice des nouvelles informations auditives disponibles, à les intégrer dans son système de relation à l'environnement et à les utiliser pour développer son langage » (Dumont, 1996, p. 70). Selon Spencer, Gantz & Knutson (2004) et Geers, Strube, Tobey & Moog (2011), les enfants avec un implant cochléaire perçoivent avec plus de précision la parole. Leurs représentations phonologiques sont donc plus précises et leur lexique plus riche, éléments importants pour le développement de la lecture et de l'orthographe. Ils lisent mieux que leurs pairs porteurs de prothèses auditives, ce qui réduit l'écart avec les entendants. A condition que l'implant soit bien porté, ils maîtrisent mieux le langage écrit.

Le choix des aides auditives a un impact direct sur l'intégration sociale et sur le choix des modes de communication, appartenant aux parents. Le choix de l'implant cochléaire s'inscrit dans une perspective oraliste pour permettre à l'enfant de développer des représentations phonologiques stables et ainsi mieux accéder au langage oral et écrit. «L'oralisme cherche à développer les aptitudes du langage parlé avec l'aide de l'éducation auditive et des méthodes auditivo-orales » (Mondain & Brun, 2009, p. 61).

3.2 Moyens de communication

3.2.1 Le Langage Parlé Complété (LPC)

Cette méthode gestuelle, élaborée par le Dr Cornett en 1967, a été mise en place pour favoriser la reconnaissance des phonèmes ambigus dans la lecture labiale. Selon Colin (2004), elle permet un meilleur accès au message oral en rendant visibles les contrastes phonologiques de la langue. Huit configurations de la main correspondant aux consonnes et cinq emplacements autour du visage pour les voyelles permettent de supprimer les sosies labiaux pouvant perturber la compréhension du message. Aussi, le LPC appris précocement permet une amélioration de la perception de la parole, des représentations phonologiques (Alegria, 1999) et du développement du lexique et de la syntaxe ainsi que des capacités en lecture et en écriture (Transler & al, 2005).

3.2.2 La Langue des Signes Française (LSF)

La Langue des Signes Française a officiellement été reconnue comme une langue en 1991. Utilisant le canal visuel, elle peut être proposée comme une alternative aux difficultés de perception auditive. La LSF se caractérise par son iconicité (la configuration manuelle ressemble au référent). Elle a aussi une syntaxe propre, très différente de la langue française parlée. En effet, les phrases se construisent selon un ordre précis : lieu, objet, agent, action. Le temps peut être placé au début ou à la fin de la phrase. Par ailleurs, son utilisation précoce favorise le développement de la compréhension et de l'expression de l'enfant. La langue des signes véhicule les valeurs culturelles de la communauté sourde.

3.2.3 Le bilinguisme

Les approches dites bilingues consistent à exposer simultanément l'enfant à la langue orale, accompagnée ou non du LPC, et à la langue des signes. Le langage oral peut ainsi se développer en s'appuyant sur la représentation sémantique de la LSF. En fait, l'éducation bilingue désigne souvent l'introduction du français comme langue seconde, passant par l'écrit alors que la LSF est considérée comme la langue première.

3.2.4 Le français signé

Le français signé est un mélange entre les deux langues : la LSF et le français parlé. Ainsi, le français signé a recours aux signes de la LSF en privilégiant l'ordre des mots du français parlé et la parole. C'est donc une communication bi-modale où la parole et les signes sont utilisés conjointement.

3.3 Prises en charge pluridisciplinaires

Mondain & al (2009) expliquent l'intérêt d'une prise en charge pluridisciplinaire dont les objectifs seraient la réhabilitation du canal auditif, pour faciliter la perception et la compréhension de la parole ainsi que la rééducation des conséquences langagières et comportementales de la surdité. Le suivi médical est indispensable pour évaluer le retentissement de la surdité sur le développement de l'enfant, dépister et prendre en charge les pathologies associées. Dumont (2005) souligne l'importance d'une prise en charge orthophonique précoce pour le développement des habiletés communicatives et conversationnelles des enfants sourds, dès que le diagnostic est posé. La rééducation orthophonique a pour objet de « développer l'appétence de l'enfant à la communication par des stimulations multi-sensorielles (tactiles, auditives, visuelles), de valider les

compétences des parents en les entraînant à utiliser tous les moyens de support de communication verbale et non verbale [...], à entretenir et stimuler les productions sonores de leur enfant, à construire des interactions de communication dans le quotidien » pour faciliter l'acquisition de l'expression orale et de la communication (dans Mondain & Brun, 2009, p. 61). Un soutien familial et éducatif est également à mettre en place. Selon Blanchet & al (2009), la prise en charge adaptée à chaque enfant a pour but de réduire les conséquences de la surdité sur l'apprentissage du langage.

II Développement du langage oral et écrit dans le cadre d'une surdité

1 Développement du langage oral

1.1 Introduction

Selon Dumont (1996), la communication, le langage et la parole se développent en lien avec les acquisitions sensorielles, motrices, cognitives et sociales, ainsi que dans les interactions avec l'environnement. En effet, la représentation du monde de l'enfant s'effectue à partir des expériences et des routines qui rythment sa journée (Brigaudiot & Danon-Boileau, 2009). D'après Loundon & Busquet (2006), la construction du langage nécessite l'association d'un développement perceptif, l'organisation de la boucle audiophonatoire et la mise en place d'un code lexical et syntaxique. Ne pas entendre implique une construction du monde dont le son est partiellement ou totalement absent.

Selon Virole (2001), deux voies d'accès au langage (audiophonologique et visuo-gestuelle) sont possibles pour l'enfant sourd. Lorsqu'il utilise des appareils, le développement du langage oral s'apparente à celui de l'enfant entendant. Cependant, le temps nécessaire au traitement cognitif des messages linguistiques oraux est augmenté, ce qui entraîne des difficultés de compréhension. Ces troubles de la réception se retrouvent en expression. Quand l'enfant sourd n'oralise pas, le langage visuo-gestuel se développe en substitution du langage oral. Les conditions d'apprentissages sont différentes car il va développer les gestes sans modèle linguistique clairement défini. Mis à part les enfants de parents sourds, les enfants sourds « sont amenés à développer des systèmes gestuels familiaux plus ou moins colorés par la langue des signes » (Virole, 2001, p. 6).

1.2 Précurseurs linguistiques et babillage

L'audition participe fortement à la construction du langage en traitant la temporalité et l'alternance silence/bruit. La réception du langage oral est alors plus ou moins altérée selon le degré de surdité. Les enfants sourds ne peuvent parfois pas s'imprégner spontanément de la parole. Ils accèdent aux informations de l'espace visuel, soit 180 degrés alors que dès la naissance, l'enfant normo-entendant développe une attention aux sons du langage, présents à 360 degrés, qu'il met en relation avec les mots perçus et les situations pour accéder à la signification du message (Brigaudiot & Danon-Boileau, 2009, Vourc'h, 2010).

Progressivement, il va associer des mouvements articulatoires donnant naissance au babillage. Selon Busquet & Allaire (2005), Aimard & Morgon (1996), Alis & Jubien (dans Loundon & Busquet, 2006), le bébé sourd babille mais son babillage, reflet de la perception kinesthésique et visuelle, est stéréotypé. Le bébé sourd a donc des difficultés pour diversifier son répertoire phonique et développer un système phonologique lui

permettant d'identifier et de reproduire des formes articulées. Par ailleurs, le langage adressé à l'enfant sourd est souvent pauvre (énoncés plus courts et moins nombreux, lexique concret et peu diversifié) (Dumont, 2008). Les productions prélinguistiques plus courtes et moins mélodieuses de l'enfant ne vont pas toujours être imitées et interprétées comme du langage par l'environnement, ce qui stimulera moins sa boucle audiophonatoire (Lepot-Froment & Clerebaut, 1996, Dumont, 2008, Hage dans Transler & al, 2005). L'appareillage améliore les performances des enfants déficients auditifs, ainsi, les productions s'allongent-elles et varient-elles sur le plan mélodique. Le feed-back reçu par l'enfant sur ses propres productions favorise alors l'élaboration temporelle des énoncés vocaux et influence la future élaboration de la syntaxe (Lepot-Froment & Clerebaut, 1996).

Les enfants sourds peuvent s'aider de la lecture labiale mais celle-ci ne permet de construire que des représentations phonologiques partielles. En effet, les phonèmes qui diffèrent par la nasalité ou le voisement se caractérisent par des images labiales identiques et des phonèmes demeurent invisibles sur les lèvres ou peu différenciés (Ecalte & Magnan, 2002). Ainsi l'utilisation du LPC peut-elle favoriser la construction du système phonologique et influencer favorablement le développement du lexique et de la syntaxe (Colin, 2004). Par ailleurs, en l'absence de contrôle auditif, l'articulation des phonèmes est imprécise ou déformée, ce qui perturbe l'acquisition du lexique des mots proches et entraîne des confusions de sens (Aimard & Morgon, 1996).

1.3 Développement du lexique

L'enfant sourd perçoit seulement le langage qui lui est directement adressé, c'est pourquoi il a moins d'occasions d'enrichir son lexique et sa syntaxe. Il perd une partie de l'information et des concepts véhiculés par le langage oral, ce qui affecte sa représentation du monde. « L'absence d'audition prive l'enfant de tous les commentaires et de toutes les explications verbales » (Aimard & Morgon, 1996, p. 35). La surdité entrave la possibilité de faire du lien entre ce qui peut être vu et ce qui peut être entendu, car les informations sonores jouent un rôle important dans le mécanisme d'attention conjointe (Dumont, 2008). L'enfant sourd a donc besoin d'aide pour établir une correspondance entre les informations partielles entendues et le système de la langue (Aimard & Morgon, 1996, Mondain & al, 2009).

Entre 12 et 18 mois, les productions de l'enfant normo-entendant sont stables et en lien avec les situations : ce sont les premiers mots. Cette acquisition est possible grâce à la reprise des mots de l'enfant et à l'interprétation de ses productions par la mère en termes langagiers (Kail & Fayol, 2000, Brigaudiot & Danon-Boileau, 2009). Selon Dumont (2008), l'apparition des premiers mots chez les enfants sourds est variable et tardive. D'après Sadek-Khalil (1997), les enfants sourds apprennent des substantifs isolés, liés au contexte mais il est plus difficile d'y associer des mots grammaticaux. Ils ne présentent pas d'explosion lexicale comme les enfants entendants entre 18 et 24 mois (Dumont, 2008). Le lexique des enfants sourds est concret (noms et verbes de la vie quotidienne), pauvre, imprécis, peu catégorisé, peu étendu et moins organisé (Aimard & Morgon, 1996, Dumont, 2008).

D'après Marschark (2007), les connaissances sémantiques et contextuelles sont organisées différemment, et la signification des mots n'est pas aussi précise que celle des entendants. Ces enfants doivent réaliser une analyse consciente du langage, ce qui entraîne des troubles morphosyntaxiques et lexicaux. Le système sémantique est très rigide avec des associations signifiants/signifiés figées, entraînant des confusions de sens dues à des nuances mal perçues et une difficulté pour les mots polysémiques et abstraits, ainsi que des difficultés d'abstraction et de conceptualisation (Dumont, 2008). La généralisation des mots n'est pas naturelle et nécessite un enseignement explicite

(Bishop & al, 1986, cité dans Lepot-Froment & Clerebaut, 1996). Le décalage moyen en termes de lexique réceptif et expressif par rapport aux enfants entendants est d'environ deux ans, même si certains ont d'excellents niveaux (Lepot-Froment & Clerebaut, 1996, Dumont, 2008).

1.4 Développement de la syntaxe

L'audition informe des modifications de l'environnement survenant tout au long de la journée avec des signaux avertisseurs. Ceux-ci créent un réseau de signification et fondent alors les bases des relations temporelles et causales (Aimard, 1996). Les liens de causalité et de déduction sont parfois difficiles à percevoir pour les enfants sourds. « Une des plus grandes difficultés qui restent à surmonter est la compréhension précise et exacte des petits mots de liaison qui articulent les phrases, des prépositions qui donnent des variations de sens, des conjonctions, bref de tout le jeu syntaxique qui permet la liberté et la finesse de l'expression » (Sadek-Khalil, 1997, p. 83). Comme la morphosyntaxe est constituée de suffixes, de mots brefs peu accentués, ils sont donc peu perceptibles dans le flux de la parole par lecture labiale. Ce sont des éléments arbitraires du langage qui ne se prêtent pas à un enseignement explicite.

Les jeunes sourds rencontrent ainsi des difficultés syntaxiques et morphosyntaxiques. La structure canonique Sujet-Verbe-Complément est préférentiellement utilisée (Greffner et Freeman, 1980 ; Greffner, 1987, cité dans Lepot-Froment & Clerebaut, 1996). Les classes grammaticales sont employées de manière stéréotypée (Goda, 1964, cité dans Lepot-Froment & Clerebaut, 1996). La maîtrise des structures complexes (propositions relatives, passives) en compréhension et en expression est difficile. Selon Hage, dans Transler & al, 2005, 90% des erreurs des jeunes sourds en fin de scolarité concernent les productions morphosyntaxiques : absence d'articles, de prépositions, de conjonctions, utilisation inappropriée des prépositions, de l'article défini et indéfini, erreurs de cohérence des temps verbaux ... Ces erreurs subsistent même chez les sourds avec un parcours supérieur ou universitaire. Lepot-Froment & Clerebaut (1996) observent une moins bonne compréhension orale des structures syntaxiques équivalentes en comparaison avec l'écrit.

2 Langage écrit

2.1 Lecture

D'après Hamm (2008), les enfants sourds découvrent le langage écrit alors qu'ils ne maîtrisent pas encore le langage oral, ni l'utilisation du code linguistique dans la communication, par manque d'expérience. Leurs connaissances culturelles et générales sont donc limitées (Marschark, 2007). Cet accès à l'écrit est difficile puisque le traitement phonologique est davantage visuel qu'auditif. Les représentations phonologiques des enfants sourds sont souvent sous-spécifiées car la différence entre les phonèmes n'est pas toujours discriminée (Paire-Ficout, Colin, Magnan & Ecalle, 2003). Ainsi, la construction d'un système de correspondances graphèmes-phonèmes, principe fondamental de l'apprentissage de l'écriture alphabétique, se trouve-t-elle limitée chez les enfants sourds (Ecalle & Magnan, 2002). L'écriture alphabétique nécessite donc la conscience de la structure phonologique des mots qu'elle représente (Libermann, 1989, cité dans Kail & Fayol, 2000).

Le traitement des contrastes phonologiques peut ne pas être automatique car les représentations phonologiques sont organisées de manière déficitaire en mémoire, le coût attentionnel étant alors très important pour les enfants sourds (Transler & al, 2005). Les enfants oralisants auront moins de difficultés à manipuler les segments phonologiques

que les signants puisqu'ils possèdent des représentations lexicales en mémoire accessibles par une procédure phonologique (Alegria, 1999). Le LPC appris précocement favorise le processus d'identification des mots écrits rencontrés pour la première fois et met en évidence l'utilisation des procédures d'assemblage phonologique chez les sourds (Alegria, 1999, Colin, 2004). En lecture, les enfants sourds ont cependant des difficultés au niveau de la stratégie phonographique car elle est dépendante du lexique oral mémorisé (Niderberger, 2007). Ces enfants compensent souvent cette difficulté par une stratégie visuo-graphique leur permettant de développer un bon lexique orthographique. « Un déficit initial même limité en lecture va avoir des conséquences de plus en plus importantes à cause du rôle de la lecture dans l'acquisition de connaissances » (Alegria, 1999, p. 27).

La compréhension écrite est corrélée à la compréhension orale. Selon Dubuisson & Bastien (1998), pour comprendre un texte, il faut construire un modèle mental de la situation décrite à partir de l'identification des mots écrits et de la structure syntaxique, en utilisant des connaissances linguistiques reliées aux concepts et aux relations qu'elles évoquent. La compréhension du texte est facilitée par les connaissances lexicales et morphologiques ainsi que celles des mots fonctionnels (articles, pronoms, connecteurs...), permettant au sujet de rechercher certaines informations en mémoire à court terme, en mémoire à long terme ou dans l'environnement (Fayol dans Lecocq, 1992). Comme les jeunes sourds allouent beaucoup d'énergie à la reconnaissance des mots et à leur compréhension lexicale, ils ont des difficultés à activer leurs connaissances antérieures, à inférer, prédire et surveiller leur incompréhension (Marschark, 2007, Banner & Wang, 2011). En compréhension écrite, ces jeunes utilisent effectivement des stratégies lexicales, mais les informations morphologiques et syntaxiques étant également pertinentes, cela entraîne une compréhension partielle. En effet, selon Dubuisson & Bastien (1998), la compréhension lacunaire des jeunes sourds est liée au manque de lexique et de connaissances antérieures sur de nombreux thèmes. La lecture et l'audition répétée et prolongée de textes narratifs induisent chez les enfants l'acquisition des régularités caractéristiques de la structure narrative (Kail & Fayol, 2000), ainsi, les jeunes sourds n'ont souvent pas d'attente sur la chronologie et sur la structure du texte. Par ailleurs, ils présentent également des difficultés au niveau de la compréhension implicite des textes en raison de leur déficit linguistique et culturel. La compréhension de l'implicite est corrélée aux capacités de compréhension explicite et se développe avec l'âge.

La mémoire de travail (MDT) joue un rôle central en lecture car elle permet le maintien actif de l'information nécessaire à la réalisation d'une activité cognitive. Il faut maintenir une information le temps de la relier aux autres pour la comprendre (Dubuisson & Bastien, 1998). Cependant, la MDT est souvent surchargée par le nombre d'informations à traiter. Elle est d'ailleurs souvent assez faible chez les enfants sourds puisqu'elle est auditivo-verbale et qu'elle se développe par des stimulations lors de la période sensible d'acquisition du langage autour de la première année de la vie (Bavelier, Newport, Hall, Supalla & Boutla, 2008).

L'apprentissage de la lecture favorise le développement des représentations phonologiques chez les sourds (Colin, 2004) et l'exposition à la lecture permettrait le stockage de mots en mémoire à long terme (Geers & al, 2011), ainsi que l'acquisition de la morphologie et des formes orthographiques (Fayol & Gombert, 1999).

2.2 Production écrite

Nadeau & Machabée (1998) remarquent que les erreurs en production écrite des jeunes sourds diffèrent de celles des entendants. En effet, leurs erreurs sont davantage comparables à celles produites lors de l'apprentissage d'une langue seconde. Cependant, cette comparaison n'est pas parfaite car les scripteurs sourds manquent de connaissance

sur la langue orale. En production écrite, les enfants sourds maîtrisent mal la ponctuation et l'usage des mots, omettent des mots obligatoires (verbes, prépositions, mots fonctions) ou ajoutent des mots superflus (grand nombre de conjonctions de coordination et de subordination de causalité) (Dubuisson & Daigle, 1998). Les marques morphologiques sont absentes ou erronées, mais l'orthographe lexicale est bonne (Aimard & Morgon, 1996). Ils font des erreurs phonologiquement acceptables mais aussi incorrectes (le nombre de phonèmes est correct mais ils ne connaissent pas leurs identités précises (Lepot-Froment & Clerebaut, 1996, Alegria, 1999). Cependant, ils sont sensibles aux propriétés orthotactiques (séquences de lettres fréquentes) de la langue, ce qui témoigne d'une bonne capacité à développer des connaissances orthographiques implicites sans apport de la phonologie (Colin, 2004, Transler & al, 2005). Les apprenants sourds emploient des phrases toutes faites ou moins complexes que leurs pairs entendants, ils présentent des difficultés à transférer leurs connaissances dans un contexte de rédaction libre (Dubuisson & Daigle, 1998). Leur lexique est moins varié (moins d'adjectifs, de conjonctions, de pronoms ...) (Lepot-Froment & Clerebaut, 1996). Dubuisson & Daigle (1998) notent une préférence pour la répétition des items lexicaux (peu de synonymes ou de termes « super ordonnés », qui désignent des catégories, dans leur texte). Leurs productions sont plus courtes et la temporalité est peu exprimée (Cheng & Rose, 2009). Les jeunes sourds ont des difficultés pour communiquer leurs idées, car ils manquent d'outils syntaxiques et sémantiques pour transmettre efficacement les informations par l'écrit. Selon Geers & al (2011), les sourds utilisent moins de marqueurs de cohésion dans leur écriture et le contenu de leurs écrits est souvent moins élaboré. Les difficultés en production écrite sont influencées par le degré de surdité, l'âge d'apparition, le rapport à l'écrit et la préférence linguistique des parents (Dubuisson & Daigle, 1998).

III Scolarité et adaptations pédagogiques

1 Modes de scolarisation

La loi numéro 2005-102 du 11 février 2005 permet à la Commission des Droits et de l'Autonomie (CDA) d'accorder des droits en fonction de l'évaluation des besoins de l'enfant « en situation de handicap » (Gachet, 2007). La situation de cet enfant est analysée de façon personnalisée, globale et contextualisée par les Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH), afin d'en déduire des mesures de compensation. Selon le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) établi, s'inscrivant dans le cadre de la loi de 2005, un enfant sourd pourra être scolarisé dans différents dispositifs. Le milieu ordinaire permet l'intégration individuelle de l'enfant dans une classe normale. Pour les parents, l'intégration scolaire signe souvent le début de l'intégration socioprofessionnelle espérée (Seban-Lefebvre & Toffin, 2008). L'enfant aura la possibilité d'être accompagné par une Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS) et d'avoir des temps individualisés avec l'enseignant ou avec un enseignant spécialisé. L'enseignant devra donc adapter sa pédagogie pour l'élève déficient auditif, mais conserver des habitudes scolaires ordinaires pour les autres élèves. Ainsi l'enfant sourd bénéficiera-t-il d'un enseignement essentiellement oral, même si des interprètes en LSF ou des codeurs LPC peuvent intervenir pour faciliter sa compréhension. L'intégration collective avec d'autres enfants déficients auditifs concerne les Classes d'Inclusion Scolaire (CLIS) de type 2 en primaire et les Unités Localisées d'Inclusion Scolaire (ULIS) dans le secondaire, qui sont intégrées dans des groupes scolaires ordinaires (Mondain & Brun, 2009). Selon Le Capitaine (2008), l'ULIS est souvent proposée à des jeunes sourds qui ne peuvent suivre le niveau ou le rythme de l'intégration individuelle. Un dispositif bilingue peut également être sollicité mais les places sont peu nombreuses. L'enseignant utilise alors le français écrit et la LSF, ou co-enseigne avec un professeur sourd ou un interprète en LSF.

Le PPS détermine alors le temps d'inclusion dans une classe avec des entendants, avec de possibles adaptations plus précises. Le bénéfice social apporté par l'intégration est incontestable, cependant, les pratiques pédagogiques se trouvent limitées par des questions de méthodes et d'adaptations (Le Capitaine, 2003). En effet, plutôt que de réfléchir aux possibilités d'amélioration et de changement des conditions d'accueil et d'accès, les sourds sont considérés comme « incapables » d'une scolarisation individuelle, et une orientation vers des dispositifs spécifiques adaptés à un « niveau déterminé a priori » est préconisée (Le Capitaine, 2008). Enfin, il existe des établissements spécialisés accueillant seulement des enfants sourds, souvent porteurs de troubles associés. Leur insertion sociale est alors plus difficile que pour les enfants suivant une scolarité ordinaire.

Depuis 2003, avec la circulaire n°2003-100 du 25 juin, les établissements doivent organiser les examens et concours de l'enseignement scolaire ou supérieur pour les candidats en situation de handicap, en ce qui concerne l'accessibilité aux locaux, les aides techniques ou humaines et une majoration du temps imparti pour les épreuves.

D'après Tagger (1994), l'intégration de ces enfants peut être réussie si certains paramètres sont pris en considération : classes fonctionnelles, enseignants volontaires, pédagogies adaptées ... Le processus d'intégration des enfants sourds modifie les pratiques pédagogiques ainsi que l'organisation et le fonctionnement de la classe. Ces modifications concernent la relation pédagogique et les dispositifs d'aide et d'accompagnement à mettre en place, déclenchant alors un processus de formation chez les enseignants concernés (Le Capitaine, 2003).

2 Adaptations des pratiques pédagogiques

2.1 Des difficultés d'apprentissage chez les élèves sourds.

Le développement du langage de l'enfant sourd étant perturbé, ce manque d'acquisition et de maîtrise du langage oral va être la cause de difficultés d'apprentissage des notions linguistiques, sociales et culturelles. Selon Silvestre (1989), l'enfant sourd utilise des procédés différents pour interagir avec l'environnement. La construction de sa manière d'être et de penser dépend donc de nombreux facteurs, dont le plus déterminant pour son développement optimal est l'adaptation du milieu. Le problème des apprentissages scolaires demeure dans toutes les formes de scolarisation : l'enfant sourd doit-il acquérir la même quantité de contenu scolaire ? Comment adapter les procédés didactiques ? En effet, « La simplification syntaxique et lexicale des textes, procédé utile dans les premiers niveaux de scolarisation, devient un travail trop pénible et fréquemment inefficace, car elle peut comporter en même temps une simplification conceptuelle, aux niveaux supérieurs » (Silvestre, 1989, p. 18). Une organisation scolaire adaptée à la spécificité de l'élève sourd permet un apprentissage réellement constructif dans le sens piagétien, permettant un plein développement de sa cognition.

Selon Hatamizadeh, Ghasemi, Saeedi & Kazamnejad (2008), l'école ne s'ajuste pas assez aux besoins des enfants déficients auditifs, ainsi les enfants sourds sont-ils perçus comme moins compétents que les enfants entendants. Cependant, la situation inverse peut se produire : un enfant sourd implanté avec un bon niveau de langage peut surprendre positivement un enseignant, qui va alors surestimer ses capacités d'adaptation et d'intégration. Cette baisse de vigilance de la part de l'enseignant peut être source d'angoisse pour l'élève sourd. Il est alors nécessaire de proposer des ajustements adaptés à leurs compétences. De plus, « Les élèves interrogés sont tous très indulgents par rapport à des situations qui pourraient les révolter ou à des professeurs qui ne leur prêtent pas attention » (Benoit, Bertin, Claudel & Duquesne, 2003, p. 123). Ils notent cependant une absence de communication avec les professeurs et une participation

difficile aux conversations par peur de l'incompréhension et des moqueries. Selon Punch & Hyde (2011), les élèves sourds ont besoin d'un suivi plus important dans le secondaire. Cependant, certains adolescents sont réticents à utiliser les aides proposées par les enseignants. Ils ont d'ailleurs évoqué des rapports difficiles avec leurs pairs liés aux subtilités et aux nuances des interactions sociales.

2.2 Pratique pédagogique et différenciation

Par pratique pédagogique, on entend l'ensemble des dispositifs techniques mis en place par les enseignants pour que les élèves sourds effectuent correctement leurs apprentissages (Le Capitaine, 2003). La différenciation pédagogique permet à l'enseignant d'adapter les situations d'apprentissage à l'apprenant, en prenant en compte leurs apports et initiatives, leurs représentations, leurs logiques et leurs profils d'apprentissage (Meirieu, 1991). « Les enfants sourds sont considérés comme normaux dans le cadre des activités scolaires en tout cas lorsqu'ils sont dans le cadre du fonctionnement habituel. Cela n'empêche nullement de considérer qu'ils ont des besoins spécifiques, de communication en particulier, ce qui exige des dispositifs particuliers » (Le capitaine, 2003, p. 194). Lors d'une scolarisation en intégration, les enseignants oublient souvent les difficultés des jeunes sourds et les traitent comme s'ils entendaient (Aimard & Morgon, 1996). Cependant, quand, par exemple, un élève ne peut plus lire sur les lèvres, il ne comprend plus rien.

Selon le Guide de scolarisation des enfants sourds et malentendants (2009), lors des situations d'apprentissage, le professeur doit adapter ses méthodes d'enseignement pour réduire la situation de handicap au niveau de la perception, de la communication et de la compréhension. L'enseignant devient alors un médiateur en adaptant les supports, son mode d'expression, le vocabulaire, les consignes, en expliquant les buts des apprentissages et les connaissances antérieures nécessaires (Meirieu, 1991). Les choix du professeur sont-ils compatibles avec la mise en œuvre de la construction des savoirs ? Meirieu (1991) parle d'une « multiplicité de facteurs » qui entrent en jeu dans l'apprentissage, et qu'il résume dans un triangle dont les trois pôles doivent tendre à s'équilibrer : la relation pédagogique, la construction didactique et l'attention portée aux procédures individuelles. Le pouvoir pédagogique donné par ces entrées est à replacer dans le contexte de l'écologie de la classe, qui est « une organisation à promouvoir, un dynamisme à instaurer ». Ainsi chaque enseignant va-t-il mettre en jeu des procédures qui lui sont propres et qui s'adaptent à l'environnement de la classe. C'est pourquoi l'information et la formation des enseignants quant à la surdité et la connaissance des aides humaines et techniques sont essentielles pour qu'ils puissent adapter leur pratique.

Enfin, l'enseignant devra dans la mesure du possible ne pas adopter une attitude différente vis-à-vis de l'élève sourd (même degré de tolérance que pour les autres élèves ...). Celui-ci pourra, en plus, bénéficier d'aides humaines pour aider à la scolarisation et aux apprentissages (enseignant spécialisé, AVS ...) et d'aides techniques comme le micro HF.

3 Partenariat enseignant–orthophoniste

Selon Le Capitaine (2003), deux conditions sont nécessaires à la réussite de l'intégration des élèves sourds : une formation des enseignants à la pratique réflexive, pour ajuster leur pratique aux interactions avec des enfants sourds et la mise en œuvre d'un partenariat avec l'orthophoniste (et non une concurrence), qui permettrait une pratique et une réflexion complémentaire et collaborative, ainsi qu'une formation des différents intervenants. Les enseignants, qui accueillent un ou plusieurs élèves sourds, sont demandeurs d'informations précises pour comprendre le fonctionnement de l'élève

sourd face aux apprentissages et appréhender ses possibilités et difficultés (Loundon & Busquet, 2006 ; Le Capitaine, 2004). Ils sont souvent déstabilisés par l'accueil d'un élève sourd dans leur classe (Seban-Lefebvre & Toffin, 2008), et doivent accepter le contexte d'intégration et la charge de travail supplémentaire (Paris, 2001 ; Hien, 2013). Selon Le Capitaine (2004), les enseignants se posent beaucoup de questions sur la surdité : quelle déficience ? Quel appareillage ? Quelles sont les difficultés rencontrées ? Quelles sont leurs possibilités d'apprentissage ? De plus, les enseignants s'interrogent sur leur manière d'enseigner et la validité des méthodes mises en œuvre. Ils évoquent le besoin de formation et d'échanges avec des professionnels intervenant auprès des jeunes sourds. En effet, les aptitudes écouter, percevoir, entendre, comprendre, mémoriser et apprendre peuvent différer de celles des entendants. C'est pourquoi le partenariat enseignants-orthophonistes est fondamental, afin d'avoir un projet cohérent autour de l'enfant. C'est un processus dynamique de dialogue entre les partenaires. « L'orthophoniste est souvent la personne qui fait le lien entre les enseignants, l'enfant et sa famille, qui doit répondre aux questions des enseignants et donner les informations nécessaires pour assurer les meilleures conditions de scolarisation » (Loundon & Busquet, 2006). Selon Mader (2010, p. 134), « Les aménagements proposés sont entièrement soumis à la volonté du chef d'établissement et des ressources humaines qu'il a à sa disposition : il n'en a que si l'établissement possède une culture de la surdité, des enseignants formés et un partenariat avec des spécialistes comme, par exemple, les orthophonistes ». L'objectif de notre mémoire est de favoriser ces échanges, entre l'orthophoniste et les professeurs intervenant auprès du lycéen sourd, afin de permettre la scolarité la plus profitable possible pour cet élève.

Chapitre II

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

I Problématique

La surdité est caractérisée par différents paramètres : sa date d'apparition (pré, péri ou post linguale), son caractère transitoire ou non, son caractère uni ou bilatéral, son mécanisme (perception, transmission ou mixte), son degré et son caractère isolé ou associé (Mondain & Brun, 2009). Ceux-ci influencent le développement du langage, entraînant des difficultés variables dans les apprentissages. Les élèves porteurs d'une surdité sont ainsi confrontés à une réception imparfaite du message oral, à un déficit lexical, à des difficultés de constructions syntaxiques et morphosyntaxiques, et à des difficultés de compréhension tant sur le plan du langage oral que du langage écrit (Aimard & Morgon, 1996, Lepot-Froment & Clerebaut, 1996, Transler & al, 2005, Dumont, 2008). Les enseignants doivent donc s'ajuster aux capacités et aux difficultés de ces jeunes, pour proposer des adaptations pédagogiques, nécessaires au bon déroulement de leur scolarité (Loundon & Busquet, 2006 et Le Capitaine, 2004).

Notre recherche consiste à évaluer si les caractéristiques de la surdité ont un impact sur les difficultés en langage oral et écrit rencontrées par les lycéens porteurs d'une surdité et sur les adaptations pédagogiques qui leur sont proposées pour y remédier.

II Hypothèse théorique

Nous émettons l'hypothèse que les caractéristiques de la surdité influencent les difficultés en langage oral et écrit des lycéens sourds et les adaptations pédagogiques qui leur sont proposées.

III Hypothèses opérationnelles

1 Langage oral

Hypothèse 1 : Plus le degré de surdité sera important, plus les répercussions sur le langage oral seront conséquentes.

Hypothèse 2 : Si l'âge du diagnostic est élevé, les répercussions sur le langage oral seront plus importantes.

Hypothèse 3 : Plus les seuils auditifs prothétiques restent faibles, plus les répercussions sur le langage oral seront importantes.

2 Langage écrit

Hypothèse 4 : Plus le degré de surdité sera important, plus les répercussions sur le langage écrit seront conséquentes.

Hypothèse 5 : Si l'âge du diagnostic est élevé, les répercussions sur le langage écrit seront plus importantes.

Hypothèse 6 : Plus les seuils auditifs prothétiques restent faibles, plus les répercussions sur le langage écrit seront importantes.

3 Adaptations pédagogiques mises en place

Hypothèse 7 : Le degré de surdité influence la mise en place des aménagements. Plus la surdité est importante, plus les lycéens bénéficieront d'adaptations pédagogiques.

Chapitre III

PARTIE EXPERIMENTATION

I Critères de sélection de la population

Notre recherche consiste à évaluer l'impact des différents paramètres de la surdité sur les difficultés en langage oral et écrit des lycéens présentant une déficience auditive et sur les aides proposées pour les accompagner dans leur scolarité. Pour cela, nous avons choisi de nous intéresser à tous les degrés de surdité des lycéens sourds.

Les critères d'inclusion de notre étude sont donc les suivants : adolescents nés entre 1995 et 1999 (actuellement entre 15 et 19 ans), atteints d'une surdité moyenne à profonde, de survenue pré, péri ou post-linguale, appareillés ou implantés cochléaires de manière uni ou bilatérale, avec un mode de communication oral principalement et scolarisés en lycée général ou professionnel de la classe de seconde à terminale. Les parents ont donné leur consentement écrit.

Au contraire, nos critères d'exclusion concernent la pratique exclusive de la LSF et des troubles associés trop envahissants empêchant la scolarité dans des établissements ordinaires.

II Etude 1 : Analyse des dossiers

1 Description de la population

Notre population se compose de 40 adolescents avec une surdité de perception bilatérale, scolarisés de la classe de seconde à terminale. L'âge moyen est de 17.6 ans (+/- 1.47).

Nous avons déterminé trois groupes parmi ces adolescents à partir des audiogrammes réalisés au casque. Nous avons calculé la moyenne des seuils à 500 Hz, 1000 Hz, 2000 Hz et 4000 Hz de la meilleure oreille de chaque jeune. Selon les critères du BIAP, 15 jeunes (huit garçons et sept filles) présentent une surdité moyenne, 10 jeunes (sept garçons et trois filles) sont atteints d'une surdité sévère ou profonde et ne sont pas implantés et 15 jeunes (sept garçons et huit filles) sont porteurs d'une surdité profonde et sont implantés.

Tous ont bénéficié d'une rééducation orthophonique dès l'annonce du diagnostic. Dix d'entre eux (deux sourds moyens, trois sourds sévères et cinq implantés) n'en suivent plus actuellement car leurs difficultés ne le nécessitent plus.

2 Analyse quantitative des dossiers

2.1 Lieux et dates de recueil des données

Afin de répertorier les difficultés que peuvent rencontrer les adolescents sourds sur le plan du langage oral et écrit et les aménagements qui leur sont proposés, nous avons analysé leurs dossiers médicaux et orthophoniques au Pavillon U de l'hôpital Edouard Herriot à Lyon, en contactant leurs orthophonistes pour avoir les bilans orthophoniques si nécessaire.

Ces données ont été recueillies de juin 2014 à novembre 2014.

2.2 Matériel et procédure

Nous avons retenu 40 dossiers complets avec les comptes rendus médicaux, bilans orthophoniques et demandes d'aménagements à la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH). Nous les avons ensuite analysés en complétant un tableau Excel. Les catégories de ce tableau sont précisées par la suite.

2.2.1 Données médicales

Les données médicales que nous avons relevées s'intéressent : à l'âge d'apparition de la surdité (avant un an, entre un et trois ans et après trois ans), à l'âge du diagnostic, au caractère évolutif, au caractère symétrique ou non de la surdité, à la perte auditive moyenne sans appareil et avec appareils, aux types d'appareils utilisés par le jeune (prothèses auditives conventionnelles et/ou implants cochléaires) ainsi qu'à l'âge d'implantation pour les jeunes implantés.

Les 14 jeunes en surbrillance sont ceux ayant participé à la deuxième étude. Celle-ci consiste en un entretien ainsi qu'une compréhension et une production écrite.

Pour les tableaux, l'âge de début est codé de la manière suivante : avant 1 an = 1, entre 1 et 3 ans = 2 et après 3 ans = 3

Tableau 1 : Caractéristiques de la surdité des jeunes avec une surdité moyenne (SM)

	Age de début	Age de diagnostic (ans ; mois)	Stable / évolutive	Symétrique / asymétrique	Perte auditive moyenne sur la meilleure oreille SANS APPAREILS (dB)	Perte auditive moyenne sur la meilleure oreille AVEC APPAREILS (dB)	Appareils
1	3	4 ; 5	stable	symétrique	55	30	2PA
2	1	4	stable	symétrique	58	30	2PA
3	3	3 ; 6	stable	symétrique	54	30	2PA
4	3	9 ; 5	stable	symétrique	45	25	2PA
5	3	3 ; 8	stable	symétrique	42	23	2PA
6	3	5 ; 5	stable	symétrique	50	30	2PA
7	3	5	évolutive	asymétrique	40	25	1PA
8	3	4	stable	symétrique	46	30	2PA
9	1	4	stable	symétrique	55	30	2PA
10	3	5	évolutive	symétrique	60	28	2PA
11	3	4 ; 5	stable	asymétrique	35	18	2PA
12	1	3 ; 11	stable	symétrique	49	23	2PA
13	3	6 ; 1	stable	symétrique	63	35	2PA
14	3	4	stable	symétrique	60	38	2PA
15	3	5	stable	symétrique	45	30	2PA

Tableau 2: Caractéristiques de la surdité des jeunes avec une surdité sévère ou profonde non implantés (SS ou SP non IC)

	Age de début	Age de diagnostic (ans ; mois)	Stable / évolutive	Symétrique/ asymétrique	Perte auditive moyenne sur la meilleure oreille SANS APPAREILS (dB)	Perte auditive moyenne sur la meilleure oreille AVEC APPAREILS (dB)	Appareils
1	3	3 ; 5	stable	symétrique	72	32	2PA
2	3	3 ; 9	évolutive	asymétrique	95	40	2PA
3	2	1 ; 9	stable	symétrique	77	37	2PA
4	3	3 ; 6	stable	symétrique	70	30	2PA
5	2	1 ; 3	stable	asymétrique	70	20	1PA
6	2	2	évolutive	symétrique	100	45	2PA
7	3	3 ; 6	stable	symétrique	80	35	2PA
8	1	1	stable	symétrique	100	50	2PA
9	3	3 ; 5	stable	asymétrique	102	45	2PA
10	2	2	évolutive	asymétrique	95	38	2PA

Tableau 3: Caractéristiques de la surdité des jeunes avec une surdité profonde implantés (SP IC)

	Age de début	Age de diagnostic (ans ; mois)	Stable / évolutive	Symétrique/ asymétrique	Perte auditive moyenne sur la meilleure oreille AVEC APPAREILS (dB)	Appareils	âge implantation (ans ; mois)
1	1	0 ; 9	stable	symétrique	35	1IC	3
2	2	1 ; 5	évolutive	symétrique	25	2IC	2
3	2	2 ; 5	évolutive	symétrique	30	IC + PA	7
4	1	1	stable	symétrique	35	IC + PA	1 ; 7
5	2	1 ; 6	stable	symétrique	30	IC + PA	2 ; 6
6	2	3	stable	symétrique	20	2IC	2 ; 5 / 13
7	2	3	évolutive	symétrique	30	IC + PA	17
8	2	2 ; 6	stable	symétrique	30	IC	4 ; 6
9	2	1 ; 3	évolutive	symétrique	30	IC + PA	17
10	1	0 ; 3	stable	symétrique	30	IC	3 ; 6
11	2	2	stable	symétrique	25	IC	4
12	1	0 ; 8	stable	symétrique	25	IC	2 ; 3
13	1	0 ; 9	stable	symétrique	25	IC	1 ; 1
14	2	1 ; 5	stable	symétrique	25	IC	2 ; 5
15	3	4 ; 2	évolutive	symétrique	30	IC + PA	13

2.2.2 Difficultés en langage oral et écrit

Pour recueillir les difficultés rencontrées par les jeunes sur le plan du langage oral et écrit, nous avons analysé leurs derniers bilans orthophoniques.

Langage oral

Dans ces bilans, nous avons recueilli des données sur leur perception du message oral, sur leur parole et sur leur maîtrise du vocabulaire et de la syntaxe tant en compréhension qu'en expression.

Les différents champs que nous avons complétés concernent : l'augmentation des erreurs avec les phrases longues, la perte des informations en milieu bruyant, la confusion sur les mots outils, la difficulté à résumer, l'altération au niveau de l'articulation, la confusion des phonèmes, le lexique en production et en réception, la morphosyntaxe en production et en réception, la difficulté d'emploi des pronoms, la difficulté d'emplois des temps verbaux, la confrontation à des situations d'incompréhension langagière et la difficulté pour organiser et formuler ses idées.

Concernant le lexique et la morphosyntaxe en réception et en production, nous avons des données étalonnées issues du TLOCC (Test de Langage Oral Complexe pour Collégiens, Maurin, 2006). Quand les scores étaient dans la moyenne, nous avons attribué zéro point, quand le score était entre - 1 et - 2 écarts-types, nous avons coté avec un point et quand le score était déficitaire (au-delà de - 2 écarts-types), nous avons attribué deux points.

Pour les autres items de notre recueil de données où nous n'avions pas de données étalonnées, nous les avons simplement listées pour les analyser de manière qualitative. En effet, comme nous n'avons pas fait passer les bilans mais utilisé les données recueillies par les orthophonistes des jeunes, nous n'avons pas souhaité faire des analyses quantitatives pour ne pas surajouter de subjectivité aux données déjà analysées par les orthophonistes.

Langage écrit

Dans les bilans de langage écrit, nous nous sommes intéressées à la lecture de textes et à leur compréhension ainsi qu'à la production écrite.

Nous avons ainsi recueilli des éléments concernant : la lecture, la compréhension de textes, la difficulté à extraire des informations, la difficulté à faire des inférences, la syntaxe, les difficultés morphosyntaxiques, la difficulté pour organiser et formuler les idées, l'orthographe phonétique, lexicale et grammaticale et l'omission des mots outils.

Comme pour le langage oral, nous bénéficions de données étalonnées pour la lecture et la compréhension de textes issues du Vol du PC (Boutard, Claire & Gretchanovsky, 2006). Nous avons donc utilisé le même système de cotation (zéro, un, deux points en fonction des écarts-types). Pour l'orthographe phonétique, lexicale et grammaticale, les données sont issues des chronodictées (Baneath, Boutard & Alberti, 2000) et de la dictée des 66 mots de Valdois & Martinet (1999). Nous avons coté comme précédemment selon les écarts-types. Pour les données issues des Chronodictées, nous avons utilisé les centiles et attribué zéro point jusqu'à la médiane, puis un point pour le quartile trois et deux points à partir du centile 90.

Pour les autres difficultés que nous recherchions, nous avons procédé comme précédemment et pour les mêmes raisons.

2.2.3 Niveau scolaire et aménagements scolaires

Sur le plan des aménagements scolaires, nous nous sommes intéressées plus particulièrement aux adaptations pédagogiques mises en place par les enseignants.

Pour cela, nous avons établi une échelle de points.

La catégorie « zéro point » correspond à une absence d'aménagements.

La catégorie « un point » correspond à des aménagements sollicités auprès de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) comme le tiers temps, l'AVS, le micro HF et le dispositif ULIS ou à des aménagements mis en place par l'élève lui-même (placement dans la classe).

La catégorie « deux points » correspond à des aménagements mis en place par les enseignants : photocopies, proposition de soutien ...

Tableau 4 : Scolarité des jeunes avec une surdité moyenne (SM)

	Classe	Lycée général(G) ou professionnel (P)	Aménagements scolaires	ULIS	Micro HF	AVS
1	T	P	1	1	0	1
2	1ère	G	1	1	0	1
3	2nde	G	2	0	0	1
4	T	P	0	0	0	0
5	2nde	G	2	0	1	0
6	1ère	G	1	0	0	0
7	2nde	G	2	0	0	0
8	T	G	2	0	0	0
9	2nde	G	1	1	0	1
10	T	G	1	1	0	1
12	T	G	1	1	0	1
12	T	P	1	1	1	0
13	T	G	1	0	1	0
14	1ère	G	0	0	0	0
15	1ère	P	1	0	1	1

Tableau 5: Scolarité des jeunes avec une surdité sévère ou profonde non implantés (SS ou SP non IC)

	Classe	Lycée général(G) ou professionnel (P)	Aménagements scolaires	ULIS	Micro HF	AVS
1	1ère	G	2	1	1	0
2	2nde	G	0	0	0	0
3	1ère	P	0	0	0	0
4	1ère	P	1	0	1	0
5	T	P	1	0	0	1
6	T	P	1	0	0	1
7	1ère	G	2	1	0	1
8	T	G	2	1	0	1
9	T	G	2	0	1	0
10	T	G	2	0	1	0

Tableau 6 : Scolarité des jeunes avec une surdité profonde implantés (SP IC)

	Classe	Lycée général(G) ou professionnel (P)	Aménagements scolaires	ULIS	Micro HF	AVS
1	T	P	2	0	1	0
2	T	G	2	0	1	0
3	T	P	2	0	1	1
4	T	G	2	0	1	0
5	T	P	2	0	0	1
6	2nde	G	2	0	1	0
7	T	G	1	1	1	1
8	T	P	1	0	1	0
9	T	P	1	1	1	0
10	T	G	2	1	1	1
11	T	P	2	0	1	0
12	T	G	2	0	1	0
13	1ère	P	1	0	0	1
14	T	P	2	0	1	0
15	1ère	G	2	0	0	1

III Etude 2 : Rencontre avec 14 lycéens sourds

1 Population

Par ailleurs, afin de recueillir des données qualitatives et d'établir une liste des difficultés en langage oral et écrit avec des exemples, nous avons rencontré 14 jeunes parmi les 40 participants à l'étude. Nous les avons contactés par le biais du SSEFIS (Service d'éducation spéciale et de soins à domicile) Recteur Louis de Lyon ou directement par voie électronique. Les 14 jeunes ayant participé à cette deuxième étude se répartissent de la manière suivante : trois jeunes présentent une surdité moyenne (deux garçons et une fille), trois sont atteints de surdité sévère (un garçon et deux filles) et huit sont sourds profonds et implantés (deux garçons et six filles).

Les caractéristiques de ces 14 jeunes sont identifiées par une surbrillance dans les tableaux précédents.

2 Matériel et procédure

2.1 Entretien

Nous avons proposé un entretien à ces 14 jeunes d'une durée de trente minutes environ.

Nous les avons questionnés sur trois thèmes : leur scolarité, les éventuelles difficultés rencontrées et les aménagements mis en place (Annexe 1). Les questions n'étaient pas figées et pouvaient évoluer au cours de l'échange.

Notre objectif était que les jeunes puissent témoigner des difficultés rencontrées en classe et d'évaluer le besoin d'information des enseignants.

Nous avons ainsi pu partager autour de leur vécu et de leur scolarité et mieux percevoir la complexité de leur construction. Ces échanges nous ont aussi permis de nous rendre compte de leur capacité d'expression et de compréhension orale. Nous avons ainsi pu examiner ces données de manière qualitative.

Pour préserver l'anonymat, nous avons associé une lettre de l'alphabet à chaque jeune de manière aléatoire.

2.2 Compréhension et production écrite

Nous avons proposé à ces lycéens une compréhension et une production écrite afin de recueillir des données précises sur les difficultés en langage écrit, dans une situation qu'ils rencontrent fréquemment en classe.

Pour cette compréhension écrite, nous avons sélectionné un texte dans le matériel Textzados (Orthoédition). Celui-ci a été élaboré par Boutard & Fraval Lye en 2004. Il est composé de 26 textes courts de 14 à 22 lignes. Ces textes abordent des thèmes variés et permettent de travailler la compréhension écrite chez des adolescents à partir de neuf types d'exercices : choisir le(s) titre (s) adapté(s), répondre à des questions à l'écrit, rechercher des informations dans le texte, cocher les phrases qui ont le même sens, rechercher les idées importantes, cocher les bonnes réponses à des questions sur le texte, choisir un résumé et répondre à des questions de lexique.

Nous avons sélectionné le texte numéro 15 (Annexe 2). Il concerne le baccalauréat, sujet qui correspondait à l'ensemble des lycéens et pour lequel ils étaient susceptibles d'avoir un intérêt.

Après la lecture silencieuse du texte nous avons demandé à ces jeunes d'écrire un résumé. Nous n'avons pas précisé cette consigne, malgré leurs questionnements, pour voir comment ils s'organisaient. Comme ce n'était pas une épreuve de mémoire, ils pouvaient revenir au texte, s'ils en ressentaient le besoin. Puis, les jeunes devaient répondre aux différentes questions proposées par le texte.

Trente minutes en moyenne étaient consacrées à cette compréhension et production écrite.

Cet exercice de compréhension et de production écrite nous a permis de compléter nos données quantitatives par des données qualitatives. Cela a également été l'occasion de nous rendre compte de l'hétérogénéité de leurs niveaux en langage écrit et de leur façon de penser et de s'organiser.

Chapitre IV

PRESENTATION DES RESULTATS

I Etude 1 : Analyse des dossiers

L'analyse statistique a été réalisée à l'aide du logiciel SPSS 17.0 (Illinois, INC) et le risque alpha a été fixé à 5%.

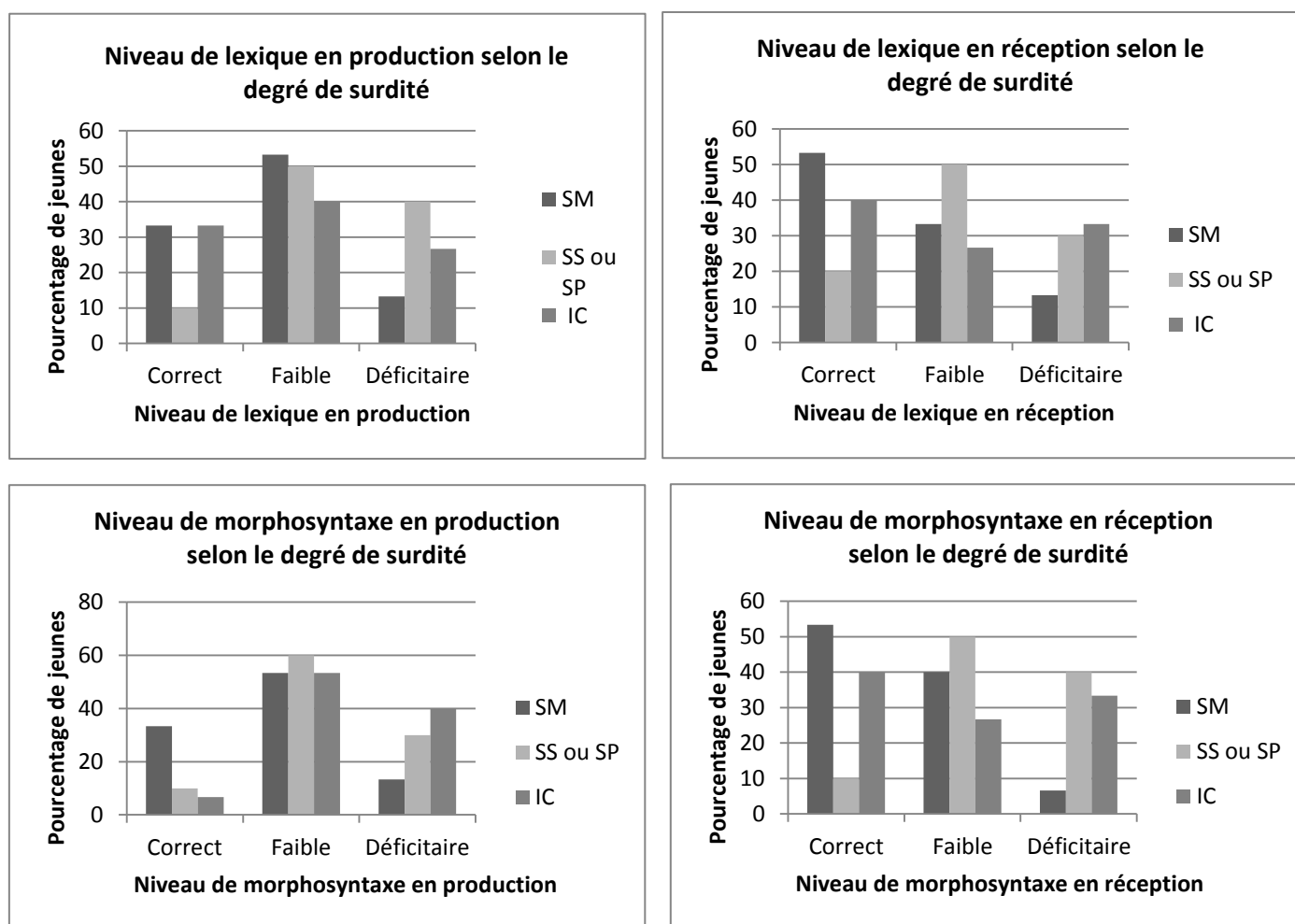
1 Résultats concernant le langage oral

1.1 Résultats selon le degré de surdité

Hypothèse 1 : Plus le degré de surdité sera important, plus les répercussions sur le langage oral seront conséquentes.

Pour valider notre première hypothèse, nous avons comparé les résultats en lexique en réception et production et en morphosyntaxe en production et en réception pour les trois groupes de lycéens. Notre échantillon se compose de sujets sourds (N=40), scindé en trois groupes comprenant les lycéens avec une surdité moyenne (N=15), les lycéens avec une surdité sévère ou profonde non implantés (N=10) et les lycéens implantés (N=15). Comme nos variables du langage oral sont nominales, nous avons utilisé le test du Khi-deux de Pearson. Les résultats sont présentés dans les graphiques suivants.

Figure 1: Difficultés en langage oral selon le degré de surdité



Ce test ne révèle aucune différence significative pour les quatre variables selon le degré de surdité. Le Khi-deux de Pearson est en effet de $X^2 (4= 3.5 ; p= 0.475)$ pour le lexique en production et $X^2 (4=3.9 ; p =0.412)$ pour le lexique en réception. En ce qui concerne la morphosyntaxe, le résultat du Khi-deux est de $X^2 (4=7.3 ; p=0.121)$ pour la compréhension et $X^2 (4=5.5 ; p=0.239)$ pour l'expression.

Même s'il semble, d'après les graphiques, que les jeunes avec une surdité sévère ou profonde ont des performances plus faibles que les deux autres groupes, cette différence n'est pas significative.

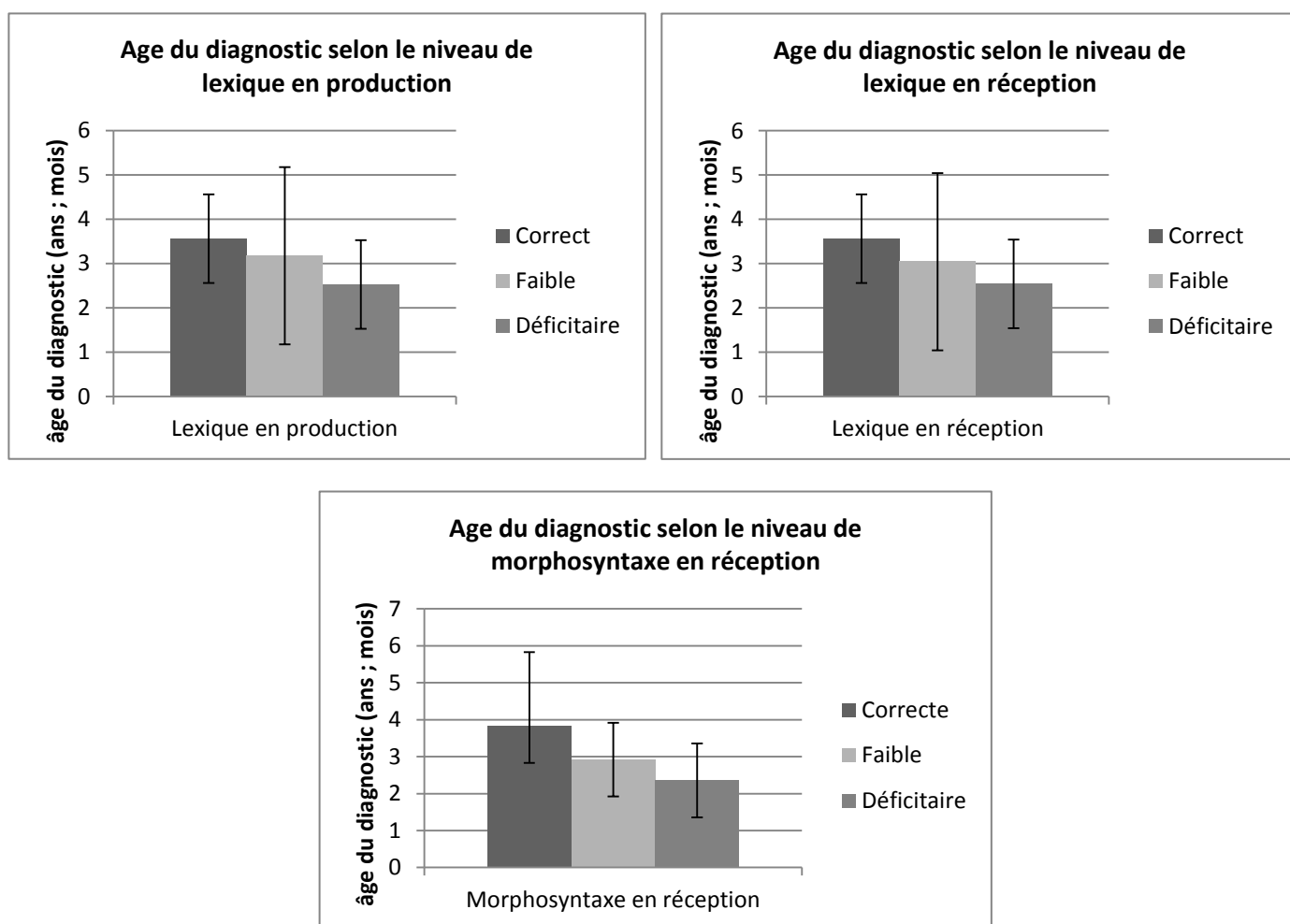
Notre hypothèse 1 n'est pas validée, le degré de surdité n'influence pas le niveau de langage oral des lycéens de notre étude.

1.2 Résultats selon l'âge du diagnostic

Hypothèse deux : Si l'âge du diagnostic est élevé, les répercussions sur le langage oral seront plus importantes.

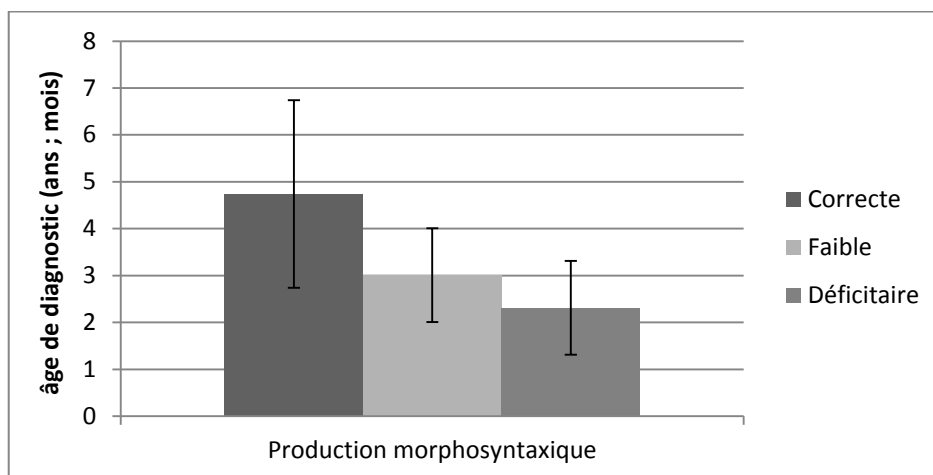
Concernant l'effet de l'âge du diagnostic sur les difficultés en langage oral, une Anova et des comparaisons multiples ont été conduites pour chacune des variables du langage oral. Les résultats sont présentés dans les graphiques suivants. La moyenne de l'âge du diagnostic des lycéens a été calculée selon leur niveau (correct, faible ou déficitaire) en langage oral.

Figure 2: Age du diagnostic des jeunes selon le niveau de langage oral



Les tests statistiques menés ne nous indiquent pas de différence significative pour les variables lexique en réception ($p=0.378$) et production ($p=0.431$), ni pour la morphosyntaxe en réception ($p=0.118$). Quel que soit le niveau de lexique ou de morphosyntaxe en réception, aucun effet de l'âge du diagnostic n'est mis en évidence.

Figure 3: Age du diagnostic selon la production morphosyntaxique



Une différence significative apparaît pour l'expression morphosyntaxique : les lycéens avec une expression morphosyntaxique correcte ont un âge de diagnostic plus élevé que les jeunes qui ont une expression morphosyntaxique déficitaire ($p= 0.015$).

Pour cette variable, la comparaison des groupes 2 à 2 met en évidence des différences statistiquement significatives entre le groupe morphosyntaxe correcte et les groupes avec expression morphosyntaxique faible ou déficitaire ($p < 0.05$), mais pas de différence entre ces deux derniers groupes ($p=0.256$).

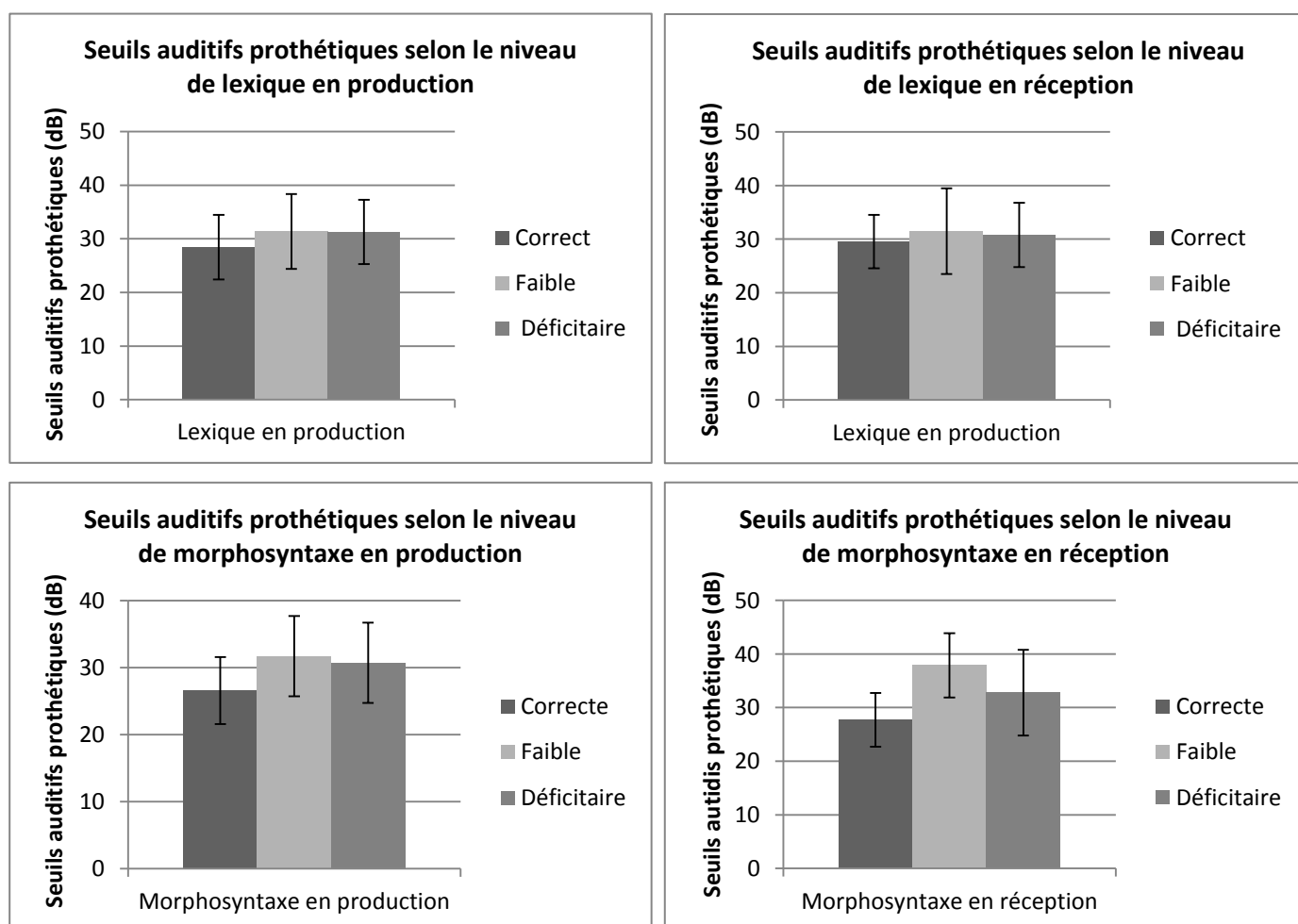
Notre hypothèse deux n'est pas validée, nous obtenons d'ailleurs un résultat inverse à nos prédictions pour l'expression morphosyntaxique.

1.3 Résultats selon les seuils auditifs prothétiques

Hypothèse 3 : Plus les seuils auditifs prothétiques restent faibles, plus les répercussions sur le langage oral seront importantes.

Pour valider cette hypothèse, une Anova et des comparaisons multiples ont été successivement menées pour chacune des variables du langage oral. Les résultats sont présentés dans les graphiques suivants. La moyenne des seuils auditifs prothétiques des lycéens a été calculée selon leur niveau (correct, faible ou déficitaire) en langage oral.

Figure 4: Seuils auditifs prothétiques selon le niveau de langage oral



Nous n'observons pas de différence significative. Quel que soit le niveau de lexique en production ($p=0.505$) et en réception ($p=0.746$) et le niveau de morphosyntaxe en compréhension ($p=0.125$) et en expression ($p=0.227$), aucun effet des seuils auditifs prothétiques n'est observé.

Notre hypothèse 3 n'est pas validée : les seuils auditifs prothétiques n'influencent pas le niveau de langage oral des jeunes de notre étude.

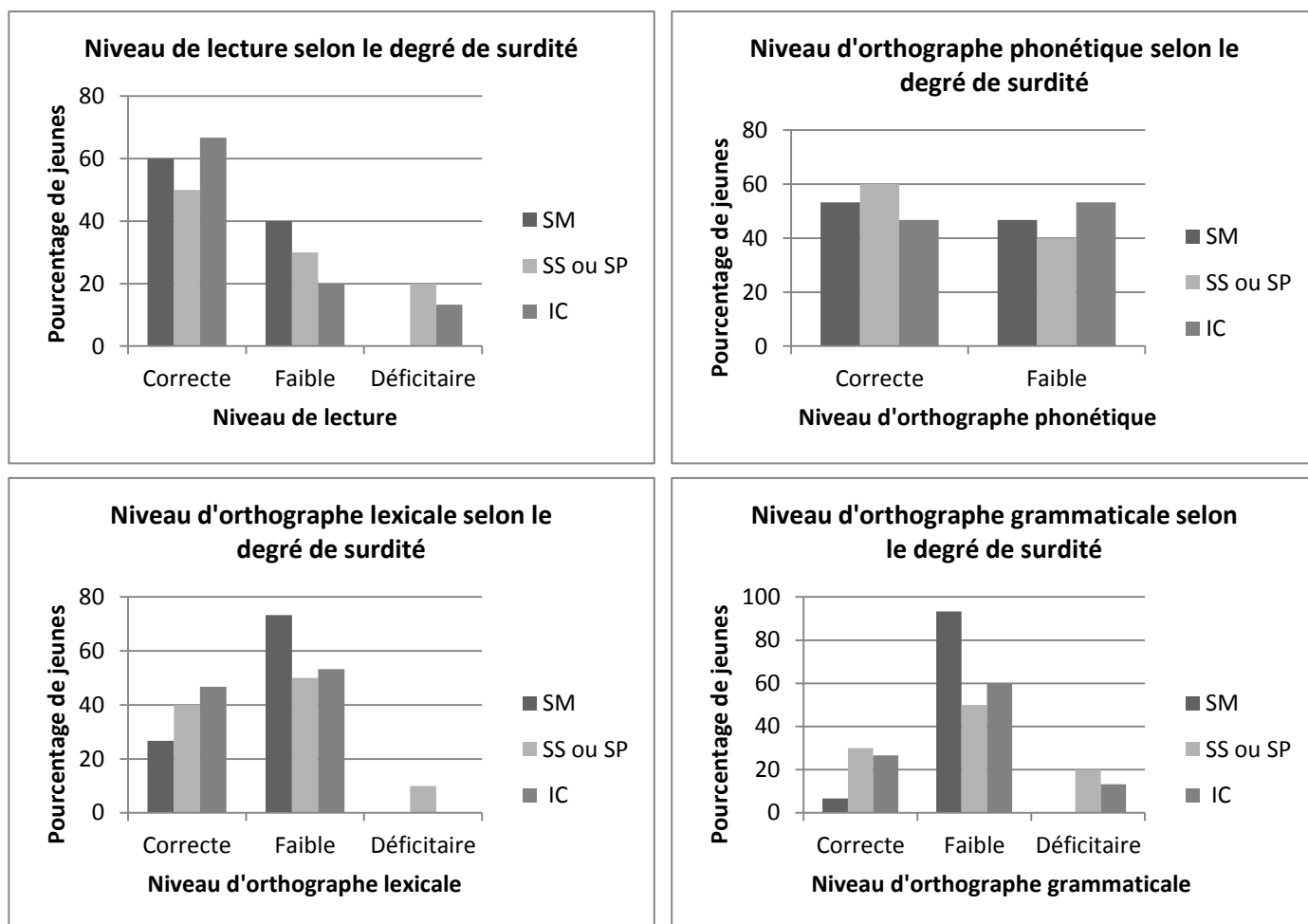
2 Résultats concernant le langage écrit

2.1 Résultats selon le degré de surdité

Hypothèse 4 : Plus le degré de surdité sera important, plus les répercussions sur le langage écrit seront conséquentes.

Pour valider cette hypothèse, nous avons comparé les résultats en lecture, compréhension de textes, orthographe phonétique, lexicale et grammaticale pour les trois groupes comprenant les lycéens avec une surdité moyenne ($N=15$), les lycéens avec une surdité sévère ou profonde non implantés ($N=10$) et les lycéens implantés ($N=15$). Comme nos variables du langage écrit sont nominales, nous avons utilisé le test du Khi-deux de Pearson. Les résultats sont présentés dans les graphiques suivants.

Figure 5: Difficultés en langage écrit selon le degré de surdité

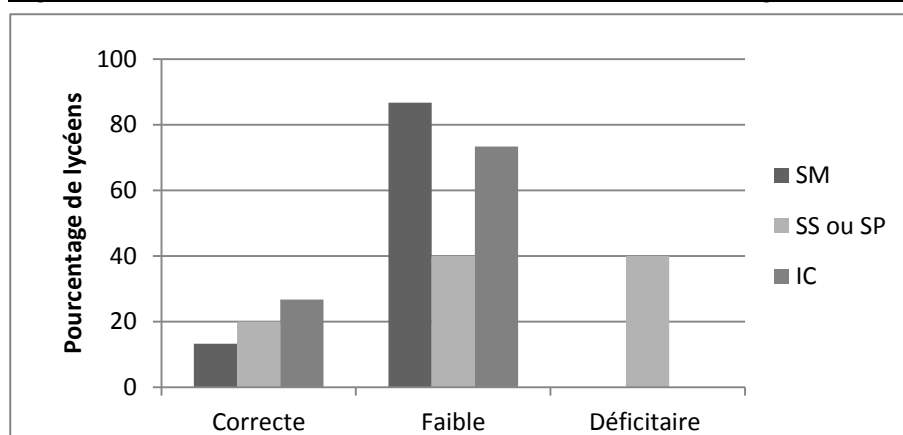


Ce test ne révèle aucune différence significative de niveau de lecture X^2 ($4=3.9$; $p=0.414$) ni d'orthographe phonétique X^2 ($2=0.4$; $p=0.805$), lexicale X^2 ($4=4.5$; $p=0.337$) et grammaticale X^2 ($4=6.9$; $p=0.148$) selon le degré de surdité.

D'après les graphiques, il semble que les jeunes avec une surdité sévère ou profonde ont des résultats plus déficitaires en lecture (20%) que les deux autres groupes (0% pour les SM, 13.3% pour les IC), même si cela n'est pas significatif statistiquement.

En ce qui concerne l'orthographe, on peut suspecter que les jeunes ont plus de difficultés pour l'orthographe grammaticale que pour l'orthographe lexicale, quel que soit le degré de surdité (mais cela n'a pas été exploré par l'analyse statistique).

Figure 6 : Niveau de compréhension de textes selon le degré de surdité



Un effet significatif est observé pour la compréhension de textes X2 ($4=14.6$; $p<0.01$). Les jeunes non implantés avec une surdité sévère ou profonde ont une compréhension de textes plus déficitaire que les jeunes avec une surdité moyenne ou que les lycéens implantés.

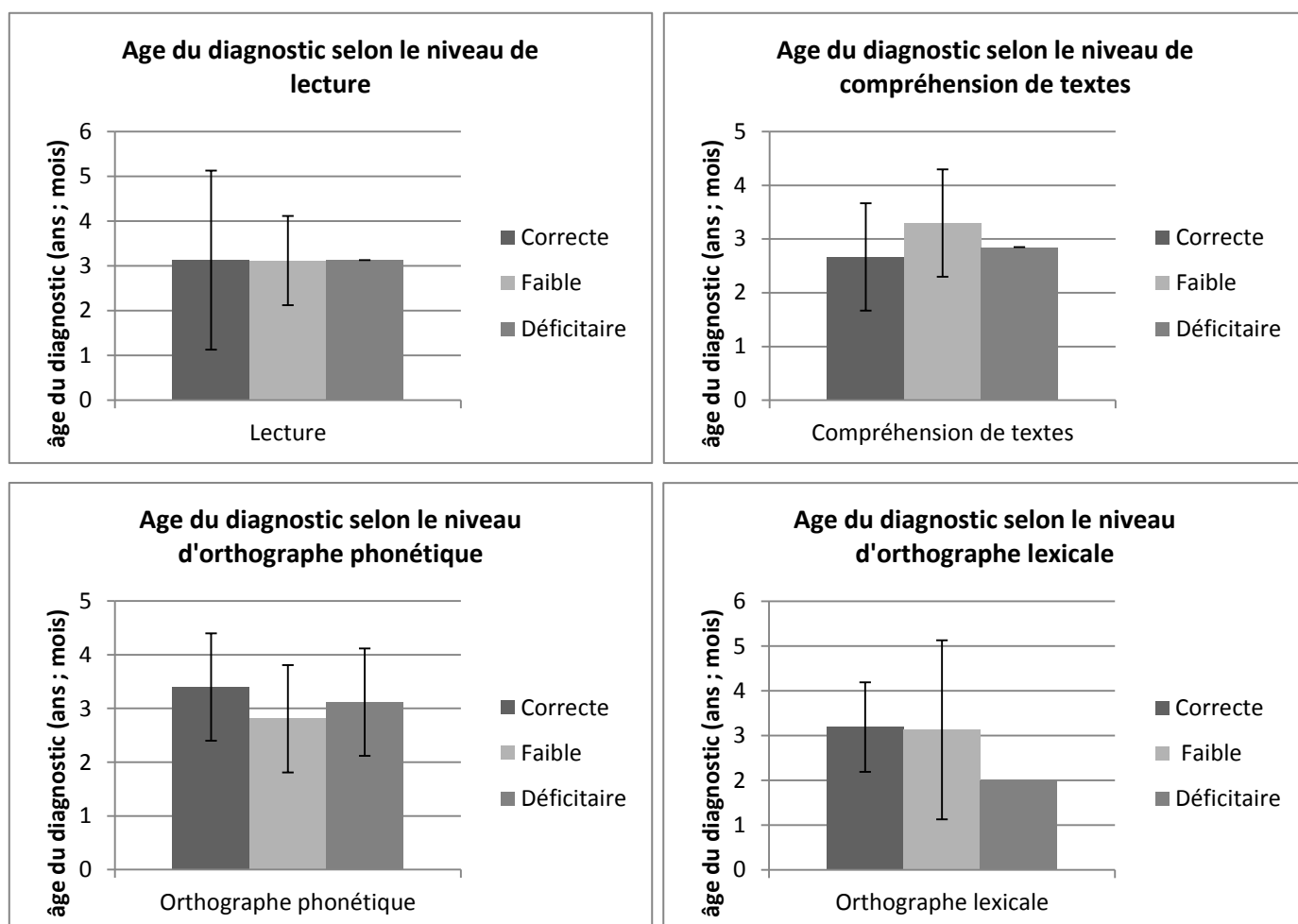
Notre hypothèse 4 est partiellement validée puisque ce ne sont pas les jeunes implantés qui ont les compétences les plus déficitaires en compréhension mais les jeunes souffrant d'une surdité sévère ou profonde.

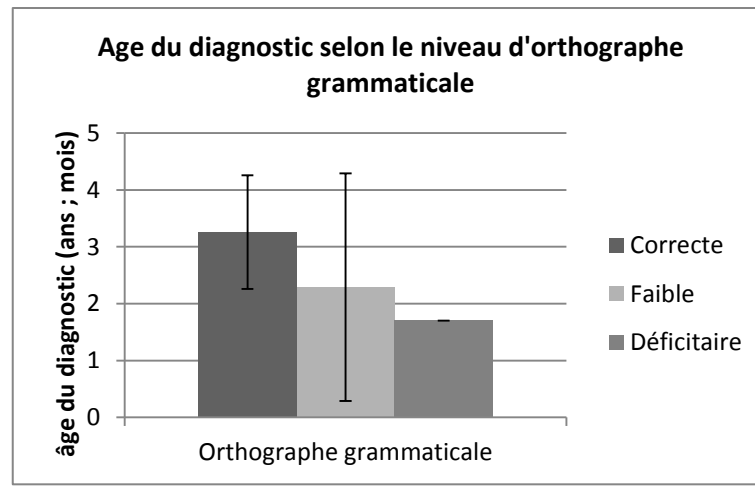
2.2 Résultats selon l'âge du diagnostic

Hypothèse 5 : Si l'âge de diagnostic est élevé, les répercussions sur le langage écrit seront plus importantes.

Concernant l'effet de l'âge du diagnostic sur les difficultés en langage écrit, une Anova ainsi que des comparaisons multiples ont été menées pour chacune des variables du langage écrit. Les résultats sont présentés dans les graphiques. La moyenne de l'âge du diagnostic des lycéens a été calculée selon leur niveau (correct, faible ou déficitaire) en langage écrit.

Figure 7: Age du diagnostic selon le niveau de langage écrit





Les tests statistiques utilisés ne mettent pas en évidence de différence statistiquement significative d'âge de diagnostic quelles que soient les variables du langage écrit : lecture ($p=1$), compréhension de textes ($p=0.648$), orthographe phonétique ($p=0.303$), orthographe lexicale ($p=0.825$) et orthographe grammaticale ($p=0.259$). Quel que soit le niveau des jeunes concernant les variables du langage écrit, nous n'observons pas d'effet de l'âge du diagnostic.

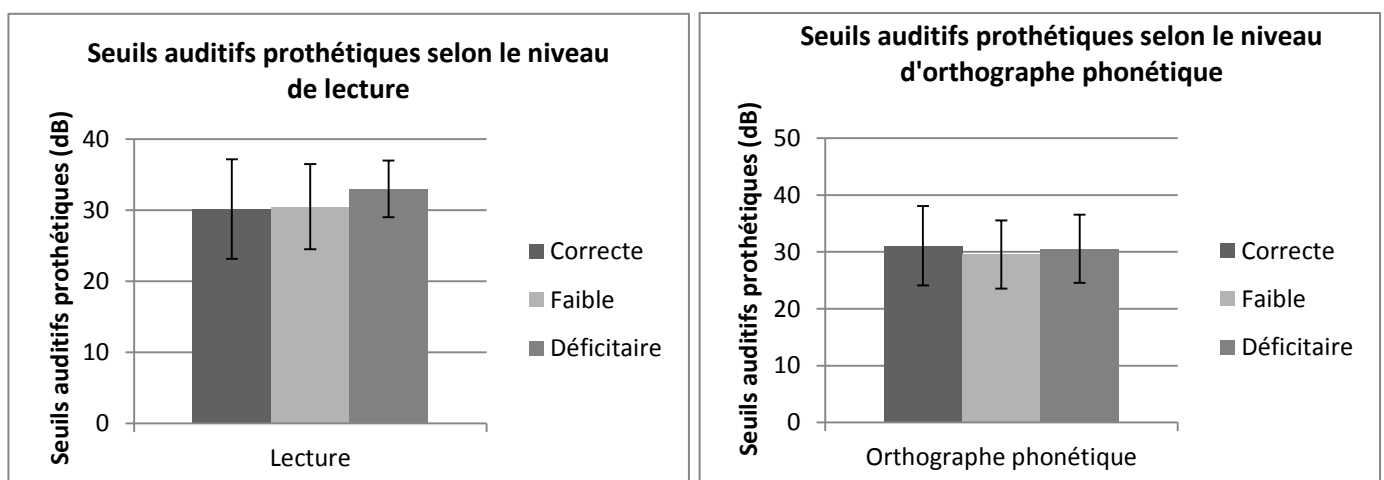
Notre hypothèse n'est pas validée, nous n'observons pas d'effet de l'âge du diagnostic sur le langage écrit.

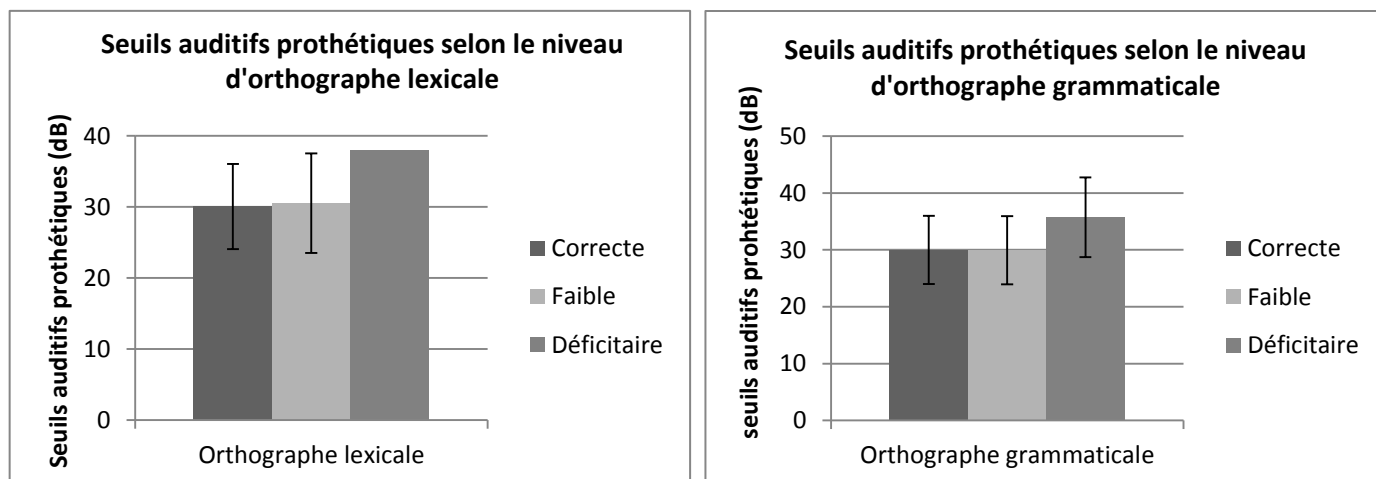
2.3 Résultats selon les seuils auditifs prothétiques

Hypothèse 6 : Plus les seuils auditifs prothétiques restent faibles, plus les répercussions sur le langage écrit seront importantes.

Une Anova et des comparaisons multiples ont été successivement menées. Les résultats sont présentés dans les graphiques suivants. La moyenne des seuils auditifs prothétiques des lycéens a été calculée selon leur niveau (correct, faible ou déficitaire) en langage écrit.

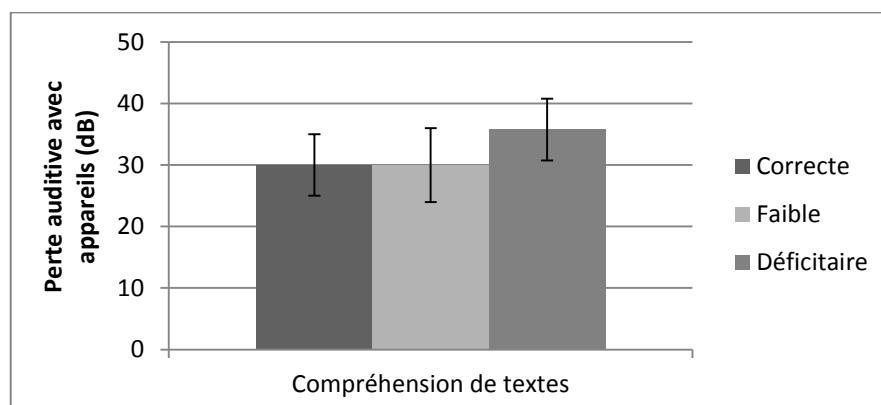
Figure 8: Seuils auditifs prothétiques selon le niveau de langage écrit





Les résultats de l'Anova ne révèlent pas de différences significatives pour les variables : lecture ($p=0.756$), orthographe phonétique ($p=0.604$), orthographe lexicale ($p=0.547$) et orthographe grammaticale ($p=0.287$). D'après les graphiques, il semble que les jeunes avec des pertes auditives plus importantes avec appareils ont des performances plus faibles en orthographe lexicale et grammaticale, même si cette différence n'est pas significative.

Figure 9: Seuils auditifs prothétiques selon le niveau en compréhension de textes



Une différence statistiquement significative a été mise en évidence pour la compréhension de textes ($p=0.037$). Les lycéens qui ont une meilleure compréhension de textes ont une perte auditive moins importante avec appareils que les lycéens qui ont une compréhension de textes déficitaire. La comparaison des groupes 2 à 2 ne met pas en évidence de différences statistiquement significatives entre les jeunes avec un niveau correct et ceux avec un niveau faible. Cependant, les autres comparaisons sont statistiquement significatives ($p < 0.05$).

Notre hypothèse est validée seulement pour la compréhension de textes.

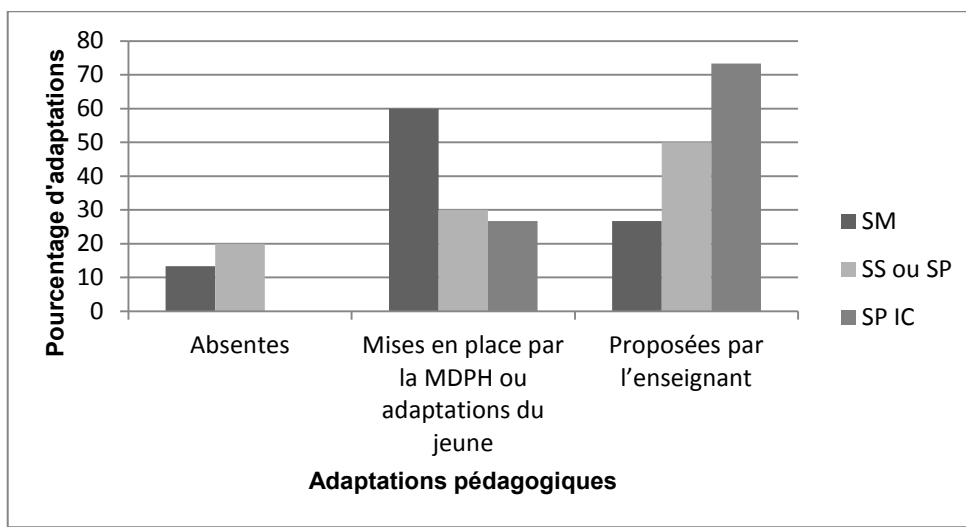
3 Résultats concernant les adaptations pédagogiques

Hypothèse 7 : Le degré de surdité influence la mise en place des aménagements. Plus la surdité est importante, plus les lycéens bénéficieront d'adaptations pédagogiques.

Pour valider notre dernière hypothèse, nous avons comparé les adaptations pédagogiques proposées pour les trois groupes de lycéens, répartis ainsi : lycéens avec une surdité moyenne (N=15), lycéens avec une surdité sévère ou profonde non implantés (N=10) et lycéens implantés (N=15). Comme les variables sont nominales, nous avons

utilisé le test du Khi-deux de Pearson. Les résultats sont présentés dans le graphique suivant.

Figure 10: Adaptations pédagogiques en selon le degré de surdité



Ce test ne révèle pas de différence significative entre les trois groupes de lycéens. $X^2(4=8.4 ; p = 0.08)$ mais nous observons une tendance : les jeunes implantés bénéficient de plus d'adaptations de la part de leur enseignant que les jeunes avec une surdité sévère ou profonde et que les jeunes avec une surdité moyenne.

II Etude 2 : Résultats des entretiens

Dans les citations ci-dessous, nous avons retranscrit exactement ce que disaient les jeunes, ce qui explique certaines fautes grammaticales. IC signifie « implanté cochléaire », SS désigne les sourds sévères, SP les sourds profonds et SM les sourds moyens.

1 Déroulement de la scolarité

Sur le déroulement de leur scolarité, les jeunes donnent des réponses très hétérogènes. Sept d'entre eux sont satisfaits de celle-ci : K (IC), nous dit : « *Très bien, je n'ai presque jamais eu de soucis* » et E (SS) « *Très bien, j'ai pas eu de difficultés particulières* ». Les aides qui leur sont proposées facilitent nettement leur scolarité. Ainsi, D (SS) nous dit-il : « *Elle s'est plutôt bien passée. J'ai des aides depuis le primaire [...]. C'était très important pour arriver au lycée* ». Quand à H (IC), elle témoigne du bon déroulement de sa scolarité grâce au micro HF qu'elle a depuis la 4^{ème}. En revanche, les sept autres ont rencontré des périodes difficiles pendant leur scolarité. Ces difficultés pouvaient avoir différentes causes : le nombre d'élèves de la classe (« *On est nombreux, cela fait du bruit, c'est difficile de se concentrer* », B, SM), les façons d'enseigner des professeurs (« *Ben, un peu dur avec des entendants, avec des professeurs qui parlent beaucoup, vite, trop rapide, moi, j'ai besoin du temps pour comprendre* », N, IC), les matières enseignées et les réactions des autres élèves : « *Au collège c'était difficile parce que quand on est différent, on est plutôt exclu, après au lycée, comme il y avait un regroupement de sourds, c'est plus facile et la mentalité évolue* », d'après J (IC).

Les trois quarts des jeunes ont eu de bonnes relations avec leurs camarades de classe. « *Tout se passe bien avec mes camarades, je fais aussi du théâtre avec le lycée* », témoigne H (IC). « *Avec les élèves, ça s'est toujours bien passé car eux*

s'intéressaient souvent à ma surdité et me posaient énormément de questions par rapport à mon quotidien » explique K (IC). En effet, les jeunes ont souvent été questionnés par les autres élèves sur leur surdité : « Des questionnements d'élèves qui ne connaissent pas les appareils et parfois des moqueries » (A, SM) et aidés par leurs camarades : « Certains élèves qui m'aident pour la compréhension » (F, SP). Cependant, ils ont aussi dû faire face à de nombreuses moqueries qu'ils prennent, pour la plupart, avec indulgence. « Les autres élèves, ça allait fin [...] j'ai toujours des amis, des personnes sur qui je pouvais compter, après certes, il y a eu des... on va dire des imbéciles qui sont (sic) un peu moqué, ça c'est normal », raconte E (SS).

Cependant, l'intégration reste liée aux capacités auditives des jeunes. « L'intégration, ça va parce que j'entends bien mais avant l'implant, la 4^{ème}, c'était un peu difficile étant donné que je faisais toujours, toujours répéter et du coup, ça agaçait les personnes, du coup, c'était terrible pour moi », raconte L (IC). « Je me suis bien intégrée mais j'ai des difficultés avec certains élèves qui sont bruyants ou qui parlent tout le temps en cours », témoigne H (IC). Enfin, « Je n'ai pas beaucoup parlé aux autres. C'est des camarades, pas des amis, on ne partage pas beaucoup de choses en dehors de l'école. Je n'entends pas bien même avec l'implant. Les enseignants ne m'ont pas vraiment aidé à m'intégrer », explique G (IC).

En ce qui concerne la prise en compte de la surdité par les enseignants, elle dépend beaucoup des professeurs. D (SS) nous témoigne : « La prise en compte des difficultés dépend des enseignants. Il faut accepter de donner son cours, celui des camarades n'est pas complet, il n'y a pas toujours les mots précis utilisés par le prof. Les profs vont vite pour finir le programme ». Quant à N (IC), elle nous dit : « Ça dépend des professeurs, y en a il dit : N, ça va t'as bien compris et d'autres non ». K (IC) précise « Parfois oui, car je recevais des supports de cours écrits, autrement non ». Enfin, les jeunes sont en demande par rapport à leurs enseignants : « Quand j'entends pas, que je comprends pas (sic), ça m'énerve comme pas possible, il faut vraiment que le prof fasse attention quoi » (E, SS). Certains professeurs sont, en revanche, très attentifs aux difficultés des jeunes et proposent les adaptations nécessaires. « Ils font attention à moi. Ils me regardent souvent et m'interrogent du regard : ça va ? Tu comprends bien ? Tu entends bien ?, ils demandent : est-ce que tu veux que je parle plus fort ou que j'articule davantage, sinon tu viens me voir à la fin du cours. Je sais que s'ils ne faisaient pas attention à moi et ben ça m'énervait », témoigne L (IC). « Ils sont présents après ils me proposent quand j'ai vraiment du mal, ils me proposent des photocopies ou même des cours de soutien », raconte E (SS).

Cependant, certains enseignants restent très distants par rapport aux difficultés rencontrées par le jeune. « Les enseignants sont peu attentifs, indifférents », selon C (SM). « Ils ont fait attention mais ils n'aident pas car ça bouleverse la classe, ils ne savent pas quoi faire, ils sont surpris. Moi, j'attendais de l'aide », explique G (IC). « Ils oublient des fois que je suis malentendante », raconte F(SP). « Les enseignants ne savent pas comment réagir face à une personne dite handicapée ! Ils font comme si tout le monde était normal ! », (K, IC). Quand à A (SM), elle nous dit : « Les enseignants ne perçoivent pas la surdité comme un handicap car cela ne se voit pas et avec les appareils, ils pensent qu'on entend comme tout le monde ». « C'est comme si j'étais une élève ordinaire », témoigne M (IC). Enfin, « Les difficultés passent plutôt inaperçues, je me suis adaptée au fait qu'ils parlaient vite, je demandais à une copine son cours », explique J (IC).

La plupart des jeunes nous disent que les enseignants n'ont pas bénéficié d'assez d'informations pour s'adapter à leur surdité. « Ils ne sont pas assez informés sur ce qu'est une surdité moyenne » (A, SM). « J'ai un PPS mais je ne sais pas si les professeurs le connaissent, il faut tout expliquer », témoigne M (IC). « Je sais que les professeurs connaissaient rien du tout au début même pas que j'avais une dispensation euh une dispense à l'oral pour la compréhension orale », raconte L (IC). « Je ne pense pas que les

enseignants ont des connaissances, ils sont obligés de s'adapter, déjà ils savent pas qu'il y a un élève sourd dans la classe donc du coup quand je leur donne le micro, ils ont l'air complètement perdu, ils savent pas ce que c'est. [...] Ils sont pas curieux, ils posent pas de questions (sic) », explique J (IC).

Les jeunes tentent d'informer avec leur propre expérience. *« J'ai pris l'habitude d'expliquer de ma surdité et de mes besoins et de mes difficultés (sic) », nous dit F (SP).* Par ailleurs, les professeurs peuvent être en demande d'informations : *« D'autres demandent que faut-il faire ? Comment ça marche ? Je leur disais qu'il fallait une salle pas bruyante, une bonne luminosité et utiliser le micro HF. Je vais leur expliquer en début d'année et je peux répondre à leurs questions »* raconte H (IC). *« Les enseignants sont parfois hésitants quand je leur demande quelque chose mais ils finissent toujours par accepter quand j'explique »,* témoigne A (SM). Ce sont malheureusement souvent les parents qui doivent informer les enseignants : *« C'est ma mère qui informait beaucoup les enseignants »* (G, IC).

2 Difficultés rencontrées

Les jeunes sont conscients de leurs difficultés et les expriment de manière très précise. Quelle que soit l'importance de leur perte auditive, ils ont des difficultés pour suivre en classe. La compréhension orale est très difficile. Beaucoup de jeunes se plaignent de l'articulation ou du rythme de parole de leurs enseignants. *« Leur parole est rapide et ils ont une mauvaise articulation »* (I, IC). Selon D (SS), *« Pour prendre des notes, souvent ça va trop vite, la vitesse de parole est très importante. J'ai besoin de demander à mes camarades »*. Ces difficultés peuvent également être dues à une mauvaise perception des sons. *« Les compréhensions orales sont difficiles car je ne fais pas la différence entre beaucoup de sons »,* explique A (SM). Leur difficulté principale réside dans la prise de notes, situation de triple tâche où il faut entendre, comprendre et écrire : *« Je ne peux pas écouter, écrire et comprendre »* témoigne G (IC). *« Pour prendre des notes, c'est un peu difficile car je lis sur les lèvres. Je peux avoir un mot mais le temps que je l'analyse et que je le capte quand je le comprends pas (sic), la seconde d'après je le comprends, ça me fait prendre du retard et du coup, je suis obligée de regarder sur la feuille de ma voisine ou j'avance pas (sic) ! »,* explique L (IC). K (IC) nous témoigne également : *« Les cours oraux sont très difficiles car il faut souvent prendre des notes, ce qui n'est pas évident car il faut écouter et écrire en même temps. Mais le temps d'écouter et de bien comprendre ce que l'enseignant a dit et de l'écrire, qu'il est déjà passé à autre chose »*. Tous témoignent de difficultés plus importantes quand la classe devient bruyante. De plus, l'écriture au tableau leur est indispensable. *« A l'oral, je comprends seulement ce qui a eu au tableau, j'ai (sic) pas le temps de réfléchir et j'écris seulement le tableau, les profs donnent (sic) pas le cours »,* relate I (IC). *« A l'oral, j'oublie ce qui est dit avant, je reste sur le présent. J'ai besoin de me concentrer sur ce qu'il parle (sic) [...] Les profs n'écrivent pas au tableau alors il me manque des informations »,* exprime G (IC). Par ailleurs, des manques de connaissances au niveau du vocabulaire sont évoqués par tous les jeunes à l'oral comme à l'écrit.

Ces difficultés se retrouvent pour la compréhension écrite : *« La compréhension écrite de phrases est dure »* (I, IC). *« J'ai des difficultés pour comprendre à l'écrit comme à l'oral »,* décrit D (SS). Cependant, certains trouvent l'écrit plus aisé : *« L'écrit ça reste, alors c'est plus facile pour comprendre »,* explique G (IC).

Quant à l'expression orale, elle n'est pas évidente. Certains jeunes ne souhaitent pas s'exprimer devant l'ensemble de la classe en raison de leurs difficultés : *« En cours, je ne fais pas l'oral car les professeurs savent que je n'arrive pas à parler devant tout le monde »* (F, SP). *« Je participe peu en classe car je ne comprends pas et n'entends pas tout »,* témoigne M(IC). D(SS) nous dit aussi *« J'ai une lenteur pour bien reformuler, je*

suis en difficulté en français ». Quant à G(IC), il explique : « J'ai des difficultés pour le vocabulaire et l'expression des phrases [...] J'ai besoin de temps pour parler, trouver des mots ».

Enfin, des difficultés sont également présentes en expression écrite : « J'ai des difficultés pour faire des phrases, pour l'écriture » (G, IC) ; « J'ai des difficultés pour rédiger et développer des idées en français » (M, IC). « J'ai des difficultés pour comprendre les énoncés », raconte D (SS).

Les difficultés de compréhension et d'expression se retrouvent aussi dans les langues étrangères. Seulement une lycéenne n'apprend pas une autre langue. Pour les autres, deux raisons sont évoquées : l'obligation scolaire ou le choix de l'orientation. Le décalage avec les autres élèves reste important et les efforts fournis conséquents.

Par ailleurs, beaucoup apprécient les TP où ils peuvent échanger avec leurs camarades et compléter leurs informations : « En TP, plus facile car on peut échanger avec quelqu'un, on apprend plus de choses » (N, IC). Selon B (SM), « En TP, c'est bien par deux comme ça on peut partager ses connaissances, on n'est pas gêné pour prendre des notes ». Cependant, certains jeunes avec une surdité importante nous ont expliqué qu'ils peuvent rater des consignes, ne pas comprendre ce qu'il faut faire, ni saisir les corrigés des exercices en raison du fond sonore. « Pour les TP, oui quand c'est bruyant, je comprends pas bien, j'entends (sic) pas bien la consigne » explique E (SS). « Parfois, le prof donne une réponse mais comme il y a du bruit, je n'entends pas. Il faut bien choisir son binôme mais parfois ils n'expliquent pas correctement, ils ne savent pas toujours répondre », raconte D (SS).

3 Aménagements scolaires et adaptations pédagogiques

L'ensemble des lycéens interrogés s'adaptent à l'environnement de la classe en se positionnant par rapport aux professeurs et à la luminosité pour percevoir le maximum d'informations. « En classe, j'étais toujours devant afin que les professeurs soient face à moi » (K, IC) ; « La luminosité doit être bien pour lire sur les lèvres » (H, IC). Les jeunes vont également informer leurs professeurs à propos de ce qu'ils peuvent mettre en place pour faciliter leur compréhension orale. « Je suis allée voir les professeurs en début d'année pour leur dire que j'étais malentendante et qu'il fallait (sic) pas se balader dans la classe [...] Je sais que s'ils ne faisaient pas attention à moi et ben ça m'énervait ». A ma question, « Tu leur dirais ? », elle répond « Hm ça dépend, des fois oui, s'il recommence, non, car ça embête toute la classe » (L, IC).

Certains jeunes bénéficient d'une AVS qui les accompagne en classe pour certaines matières littéraires. « L'AVS m'aide, reformule, s'il n'était pas là, je serais quand même perdue », raconte L (IC). « J'ai un AVS qui m'accompagne en classe, ça soulage », explique C (SM). Par ailleurs, le micro HF facilite le déroulement de la prise de notes : « J'ai un micro HF, je l'utilise pour toutes les matières, c'est plus facile pour prendre des notes car je n'ai pas besoin de me concentrer pour lire sur les lèvres » (J, IC). « Le micro HF me permet de prendre des notes, je peux écrire sans avoir à regarder, c'est très positif. Quand le micro HF n'a plus de batterie, ça me fatigue. Je dois reprendre le cours d'un autre et ce n'est pas la même façon de faire. Il manque parfois des informations », témoigne H (IC).

L'adaptation des évaluations leur a été proposée dans la mesure du possible. « Parfois les autres avaient quatre questions et moi j'ai fait seulement trois questions, j'ai (sic) pas tiers temps car on n'a pas le temps », raconte N (IC) ; « En évaluation, je peux demander profs (sic) de préciser des questions », nous dit B (SM). « Ça m'arrive d'avoir le tiers temps [...], je préfère l'avoir pour les examens car l'an dernier, j'avais beaucoup de

plaintes car je ne finissais pas mes contrôles [...]. J'ai pas de questions en moins par exemple », explique E (SS).

Les jeunes ont également pu bénéficier de soutien de la part de leurs enseignants pour les matières où ils étaient en difficulté. *« J'ai du soutien dans les matières scientifiques sur mon initiative de la part des professeurs », nous dit D (SS).* Certains ont également du soutien pendant les cours par des enseignants spécialisés du SSEFIS. *« Un enseignant du SSEFIS écrivait à ma place. Avec le micro HF, j'ai 90% des informations on va dire. Sans soutien, il me manque des mots, des phrases manquantes. Je demande aux autres élèves ou ils m'envoient des photos des cours sur Facebook », explique G (IC).* En effet, les professeurs communiquent peu leurs cours écrits aux élèves : *« Les enseignants ont pas (sic) donné leurs cours » (J, IC).*

Les efforts des enseignants portent essentiellement sur la reformulation et la vérification de la compréhension. *« Certains professeurs viennent me (sic) voir si j'ai tout compris », témoigne F (SP).* Certains professeurs ont en revanche des difficultés pour s'adapter : *« Il faisait pas assez attention quand il parlait, j'en avais marre de lui répéter sans arrêt et du coup j'ai un peu abandonné l'idée de lui faire comprendre » (E, SS) ; « J'ai pris l'habitude de me débrouiller tout seul mais c'était dur car il y a des gens qui ne savent rien donc je réexplique sur tout » (F, SP).* *« Les enseignants restent très ouverts mais il faut toujours réexpliquer » explique M (IC).*

Les jeunes proposent différentes améliorations pertinentes et adaptées à leurs besoins qu'il s'agit de prendre en considération. *« Que les profs soient plus souvent derrière nous pour bien expliquer les phrases et expliquer un manque de compréhension » propose D (SS).* *« Il faut qu'ils fassent plus attention quand ils s'adressent aux élèves, d'éviter de parler quand ils vont au fond, ça c'est (sic) pas possible » demande E (SS).* *« Ça serait bien aussi de répéter quand ils posent une question, de répéter la réponse des autres élèves qui sont derrière ou qui parlent pas fort du tout. Les autres élèves font (sic) pas forcément attention, s'ils sont pas sûrs » remarque E (SS).* *« Après il y a des trucs de base : ne pas parler en écrivant au tableau. Pour les profs quand ils lisent leurs notes il faut éviter de mettre les notes devant la bouche. C'est des petits détails comme ça [...] nous on en a tellement besoin [de lire sur les lèvres] que c'est obligatoire » note D (SS).* *« Les améliorations possibles pour les aménagements sont, pour moi, d'abord de donner plus d'informations aux personnels enseignants » affirme A (SM).* *« En étant dans un établissement scolaire normal, ce qui aurai pu s'améliorer, c'est que les professeurs fassent un minimum d'efforts pour aider comme par exemple donner des supports de cours écrits alors que la plupart du temps était (sic) de la prise de note, ceci est une chose très dure pour les personnes comme moi » explique K (IC).* Enfin, ils préfèrent des aides discrètes pour ne pas se sentir trop différent. *« J'ai (sic) pas envie qu'on voit que je suis différent, j'ai envie de faire comme les autres et de prouver que malgré le fait que je sois malentendant je peux faire beaucoup mieux que les autres sans forcément avoir beaucoup d'aides » témoigne E (SS).*

III Constitution d'une liste de difficultés

A partir des corpus oraux et écrits de ces 14 jeunes et de l'analyse qualitative des bilans orthophoniques des 40 participants, nous avons élaboré un outil recensant les différentes difficultés rencontrées avec des exemples. Ces éléments sont disponibles sur le site www.mytrandhil.fr dans l'onglet « difficultés ». (Annexe 3).

1 Difficultés spécifiques au langage oral

1.1 Perception et compréhension

- ✓ Difficultés de perception augmentées dans le bruit : la compréhension du message n'est pas immédiate, il y a un décalage entre la perception et le traitement de l'information. « Quand il y a du bruit, je ne comprends rien », « Si le prof donne une réponse et qu'il y a du bruit, je n'entends pas ».
- ✓ Difficultés de discrimination auditive : confusions de sons
 - Entre les sons produits par le même mouvement labio-facial (sosies labiaux) : t/d, p/b, b/m, p/t, f/v, k/g, s/z, ch/j s/f, o/ou, o/on ou entre des sons proches : ain/è/ an, d/b, m/n, s/ch, an/on et pour certains sons complexes comme dans « examen ».
 - Les confusions de sons peuvent être dues à un aspect labial identique. Les difficultés peuvent varier selon la voix, l'articulation et la manière de s'exprimer de l'interlocuteur.
- ✓ Difficultés de perception et de compréhension pour les phrases longues et complexes. Ces phrases demandent beaucoup de concentration et entraînent une fatigue importante. Ces difficultés peuvent également perturber la perception et la compréhension des consignes orales. « Après avoir joué avec sa poupée, Aurélie a regardé la télévision », « Le chef d'orchestre fait un signe et une joyeuse musique envahit le chapiteau », « Il est fortement recommandé de ne pas consommer exagérément les produits alcoolisés », « Tous les animaux sauvages aperçus dans le documentaire sont bien connus des touristes africains ». Les exemples sont extraits du Termo (Descourtieux et Busquet, 2000).
- ✓ Difficultés dans la perception d'un texte, ce qui perturbe la restitution et la compréhension : « A l'oral, je comprends seulement ce qu'il y a au tableau », « Les cours oraux sont très difficiles car il faut souvent prendre des notes, ce qui n'est pas évident car il faut écouter et écrire en même temps. Mais le temps d'écouter et de bien comprendre ce que l'enseignant a dit et de l'écrire, qu'il est déjà passé à autre chose et on est perdu ».
- ✓ Difficultés de perception en langues étrangères : « En anglais je réponds toujours « yes » quand on me parle car je ne comprends rien ».

1.2 Expression orale

- ✓ Les groupes consonantiques complexes (br,pr, tr,dr,fr,vr,cr,gr, bl,pl, fl, cl,gl...) sont difficilement maîtrisés et peuvent entraîner des confusions entre les mots : « cirque » pour « crique », « calque » pour « claque ».
- ✓ Déformations phonologiques : « sumée » ou « vumée » pour « fumée » (f/s-v), « sapeau » pour « chapeau » (s/ch), « zacances » pour « vacances » (v/z), « bla » pour « blanc » (a/an), « blo » pour « blond » (o/on).
- ✓ Articulation fluctuante et imprécise pour les mots longs et complexes : « stéthoscope » devient « stéléoscope », « acrobranche » devient « acobranche », « artistique » devient « artislitique », « solstice » devient « soltice ».

2 Difficultés communes au langage oral et au langage écrit

2.1 Lexique

- ✓ Mots inconnus car jamais entendus ou lus : rentable, hiverner, ménagerie, strabisme, généalogie, investigation, année civile, coïncider, décompresser, prolonger, propice, aboutissement, bachelier, buller...
- ✓ Lexique imprécis et approximatif, entraînant des confusions entre les mots : strabisme = louche, révérence = respect, salut, pétrolier = gondole, jonque, agriculteur = apiculteur,

-
- ✓ Difficultés pour donner des définitions : fainéanter, urgent, se relaxer, revendication... flocon = un bout de neige, année scolaire = école, investiguer = faire, volcan = une colline avec de la lave.
 - ✓ Paraphrasies sémantiques (inventions de mots) : « tricotier » pour « mercerie », « veninon » pour « venimeux », « pétrolière » pour « pétrolier ».
 - ✓ Difficultés d'interprétation des mots polysémiques : décrocher, reculer, pot, passeport, règle, croissant,...
 - ✓ Vocabulaire répétitif : puis, après, et, être, avoir ...
 - ✓ Difficultés d'accès aux synonymes : aboutissement, coïncider, dernièrement, patienter, manger, voir...
 - ✓ Confusions entre les homonymes : eau/ haut, pot/ peau
 - ✓ Difficultés d'accès au lexique : Difficultés pour évoquer des mots de la même famille : légumes, moyens de transport, cuisine, meubles... « J'ai besoin de temps pour parler, trouver des mots ». Les mots choisis ne sont pas toujours adaptés au contexte, par exemple « vêtements » pour « guenilles ». « Les lycéens doivent réviser leurs études pour réussir leur bac », « Pour commencer le bac, il faut utiliser le passeport ».
 - ✓ Difficultés d'interprétation des connotations négatives d'un mot : nègre, cancre, verdâtre, paperasse, chauffard...
 - ✓ Difficultés d'interprétation des mots au sens propre et figuré : cuisiner, lapin, carton, savon...
 - ✓ Difficultés de compréhension des expressions idiomatiques : donner sa langue au chat, avoir des oursins dans les poches, avaler des couleuvres, avoir le cœur sur la main, prendre un coup de vieux... et des métaphores : le gel des affaires, cet homme est un requin...

2.2 Syntaxe et morphosyntaxe

- ✓ La Compréhension des phrases complexes est plus échouée que celles des phrases simples : « J'ai du mal pour les longues phrases, je me perds dans le sens ».
 - Consignes complexes : « Entourer le carré qui est à côté d'un triangle et d'un rectangle », « Entourer un triangle qui n'est pas le premier ni le dernier de la ligne ».
 - Relatives enchâssées : « Le petit garçon, qui avait peur du noir, sortit cette nuit-là ».
 - Subordonnées complexes : « L'hôtel, à côté duquel elle habitait, fut détruit par un incendie la nuit dernière ».
- ✓ Difficultés de construction des phrases :
 - Difficultés dans l'ordre des mots : « La température moins est élevée ».
 - Omission de mots : « Je à la cantine tous les jours mais c'est du bruit », « Il malheureusement pas possible de coïncider l'année scolaire en l'année civile ».
 - Constructions particulières : « Il est difficile de faire en plein soleil ou chaleur de travailler ».
- ✓ Difficultés d'emploi des verbes :
 - Omission de verbes : « Ils ont remarqué que moi mieux à l'aise avec quelques personnes ».
 - Difficultés de sélection des verbes : « Les lycéens font leur bac », « Il est difficile de faire en plein soleil », « Les lycéens passent le bac en juin, c'est mieux de faire le bac en décembre ».
 - Concordance des temps : « Il rencontra un cheval ailé, tenta de l'approcher en vain, le cheval s'échappe et le chevalier rentre chez lui déçu ».
 - Maîtrise des temps verbaux : subjonctif : « Il faut que tu viens voir », « Pour que le jour de Noël, les lycéens ont un bac au lieu de juillet ». / conditionnel : « J'aime

-
- avoir plus d'aide mais c'est dur », « Si les profs auraient proposé du soutien... », « Si j'avais eu plus d'aide, les cours auraient plus faciles ».
- Confusion entre auxiliaires être et avoir : « Je suis rencontré les professeurs au début d'année », « Les lycéens sont fait une pétition ».
 - Verbes pronominaux : omission : « Ils relaxent après au soleil », « Je réjouis de mon anniversaire » / ajout de pronoms « Ils se revendiquent ».
 - ✓ Difficultés d'emploi des pronoms
 - Redondance du pronom : « Moi j'ai fait seulement trois questions ».
 - Pas de remplacement par un pronom : « Je perds des informations, il manque toujours des informations ».
 - Erreurs de référence : « Les filles sont plus compréhensives, ce sont eux... »
 - Ambiguïté du pronom : « Le professeur veut regarder l'élève mais il écrit », « Au début, du document, il parle de ce qu'apporte le bac ».
 - Pronoms sujets : omission « Quand écrit des consignes, je entends pas », « Comme il fait chaud, signent une pétition pour déplacer le bac » / mauvais choix « Les professeurs sont là au début, puis elles s'en vont ».
 - Pronoms compléments : omission : « Je plains du bruit », « Ils veulent (le) déplacer au mois de décembre ». / mauvais choix : « Je leur les donne » au lieu de « Je leur en donne », « J'en vais souvent » pour « J'y vais souvent » / ajout : « Le prof me l'a donné à toute la classe », « Il y a une fille que je la connais ».
 - ✓ Difficultés d'emploi des prépositions :
 - Mauvais choix : « J'ai besoin du temps pour comprendre », « Il rentre à la classe », le problème c'est qu'en mois de juin », « la fin au décembre », « auprès du soleil », « parce qu'un bac général n'a pas pour but d'aboutir sur des formations professionnelles ».
 - Omissions : « Histoire c'est dur définition, date », « Un peu temps » pour « Un peu de temps », « Les hausses températures ».
 - Ajout : « J'ai pris l'habitude d'expliquer de ma surdité et de mes besoins et de mes difficultés », « Ils souhaitent de déplacer la date », « Les lycéens préfèrent d'attendre ».
 - ✓ Difficultés d'emploi des déterminants
 - Omission : « J'ai photocopie en histoire », « Un beau mois de l'année avec soleil et chaleur ».
 - Mauvais choix : « Les bacheliers doivent réviser sous une chaleur », « Les lycéens ont un bac au lieu de juillet ».
 - Accord : « Tous les matières ».
 - ✓ Omission du « ne » de la négation : « Il voyait pas », « J'ai pas le temps de réfléchir », « Les lycéens sont pas contents », « Ils veulent pas réviser quand il fait chaud ».
 - ✓ Difficultés concernant les subordonnées :
 - Difficultés de compréhension des relatives et des pronoms complexes : alors que, de sorte que, à moins que, si bien que, quoi que, sur lequel, dans lequel, lequel, dont « Je partirai demain à moins qu'il pleuve », « Il ne s'excuse pas de son retard alors que sa famille l'attend depuis longtemps », « L'élève, dont je m'occupe, n'a pas compris cette leçon », « L'élève auquel j'ai confié une mission ne l'a pas faite ».
 - Omission du subordonnant « que » : « Je pense je me suis amélioré », « Les lycéens revendiquent le bac soit déplacé ».
 - Mauvais choix : « C'est le professeur à qui fait attention à moi », « Je fais les exercices qui je peux ».
 - ✓ Juxtapositions de phrases simples : les phrases complexes ne sont pas toujours suffisamment maîtrisées.
 - « La prise en compte des difficultés dépend des enseignants. Il faut accepter de donner son cours, celui des camarades n'est pas complet, il n'y a pas toujours les mots précis utilisés par le prof. Les profs vont vite pour finir le programme ».
-

-
- « Au lycée j'ai eu plus de difficultés car ça va plus vite. Il faut prendre des notes. Les profs dictent et ne répètent pas toujours. Ils ont des exigences plus importantes. La vitesse de parole est très importante, surtout en physique chimie. J'ai des difficultés pour comprendre ».

2.3 Langage élaboré

- ✓ Difficultés de compréhension de l'implicite, des inférences et des phrases à double sens. Cela peut entraîner de mauvaises interprétations et des contre-sens qui impactent la communication. « Bien sûr, vous avez fait vos exercices », « J'aimerais rencontrer d'autres élèves », « Le bac n'est qu'un passeport nécessaire à la poursuite des études » : passeport = pour prendre l'avion.
- ✓ Difficultés concernant la théorie de l'esprit, pour se décentrer de ses propres perceptions : « Pour que le jour de Noël, les lycéens ont un bac au lieu de juillet car en juillet, c'est les vacances, les lycéens ont besoins de vacances en pensant à rien d'autre que penser s'ils ont réussi son bac cela rend les stresser (sic) vraiment ». « Y a des moments difficiles en cours, on est nombreux 34, en français je suis tout seul » : Ne pense pas à expliquer ce que l'autre ne sait pas de la situation.
- ✓ Difficultés pour attribuer des sentiments aux personnages : colère, énervement, peine, mépris ...

2.4 Généralités

- ✓ Les difficultés de compréhension augmentent avec la longueur du texte : la compréhension va alors être très globale et les détails peu pris en compte.
- ✓ Le repérage des idées est alors plus difficile : le jeune peut rencontrer des difficultés pour extraire les idées principales du texte par lui-même. Son récit est alors très concis.
- ✓ Le jeune ne demande pas spontanément des explications et reste dans le flou : « J'ose pas toujours demander, à chaque fois déranger le prof alors j'abandonne un peu l'idée », « Des fois, je comprends pas bien les questions, alors j'aime qu'on m'explique ».
- ✓ Difficultés pour organiser sa pensée et pour formuler de façon simple et claire. Les phrases sont juxtaposées : « Ou alors en SVT la prof me donne le photocopié du cours mais moi je prends quand même des notes et j'ai remarqué que dans le photocopié, je comprends la moitié des choses alors que dans mes notes je comprends, c'est plus facile quoi ».
- ✓ Difficultés pour tenir compte et traiter différents éléments et les synthétiser pour expliquer : La prise en compte et le traitement de différents éléments pour les synthétiser sont difficiles. Il est parfois difficile de faire du lien dans une production écrite ou entre les différents éléments et les connaissances déjà acquises. Par exemple, l'expression écrite manque d'informations et peut reprendre les phrases du texte pour résumer ou répondre à des questions. En effet, le déroulement chronologique du texte n'est pas toujours respecté. Il peut également être difficile de généraliser les idées d'un texte.

3 Difficultés spécifiques à l'écrit

3.1 Lecture

- ✓ Le déchiffrage peut être imprécis
 - Omissions de mots
 - Erreurs phonologiques sur les mots inconnus ou les pseudo-mots (qui n'existent pas) : poupre pour pourpre, nylon, croquette, aphte, poêlon... macadoba, riponiva, canuroti, granitrobu...
 - Non-respect de la ponctuation ou ponctuation pas assez marquée
 - Confusions de sons : ch/j
 - Erreurs sur les graphies contextuelles (c,g,s)
 - Erreurs concernant les sons vocaliques complexes (ill,ail, eil, euil, ouille) : « paille » lu « paille ».
- ✓ Le déchiffrage peut être long : Cette lenteur en lecture peut se répercuter sur les exercices à réaliser en temps limité. « On fait moins de questions car on n'a pas le temps ».
- ✓ La lecture peut être très rapide : cela peut entraîner des difficultés de compréhension fine car des éléments vont être omis.
- ✓ En lecture à voix haute (double-tâche), le jeune ne parvient pas à comprendre le sens de ce qu'il lit. Cela requiert une troisième tâche cognitive : « Quand on lit des textes en français, je comprends pas, il manque des informations, à l'écrit, ça reste, alors c'est plus facile ».

3.2 Expression écrite

3.2.1 Orthographe

- ✓ Erreurs phonologiques pouvant entraîner des confusions entre certains mots : « déboudre » au lieu de « débouche », « appronfir » pour « approfondir », « moins de juin », « focon » pour « flocon ».
- ✓ Faiblesse de l'orthographe d'usage : « Clée » pour « clé », « parassol » pour « parasol », « margueritte » pour « marguerite », « en pleine soleil », « difficulter » pour « difficultés » ...
- ✓ Omission de la lettre muette : « les lycéens de terminal », « moin ».
- ✓ Omission des accents : « age », « periode », « plutot »
- ✓ Erreurs de genre : « Un pétition », « Une bac »
- ✓ Difficultés pour les homophones : ou/où « le mois de juin ou il fait chaud », a/à « ils révisent a l'école ».

3.2.2 Syntaxe et morphosyntaxe

- ✓ Manque de ponctuation : « Ce texte raconte le bac au moins de juin et que les dates peuvent être déplacer (sic) car les élèves ont du mal à réviser quand il fait chaud comme il fait a fait 28 degrés dans un lycée du sud de la France ».
- ✓ Erreurs d'accords
 - Du nom : « Des examenx », « La températures », « Plusieurs élève », « Bijous » ...
 - De l'adjectif avec le nom : « Etudes supérieur », « Bac générale », « Des conditions difficile », « La solution idéal ».
 - Du verbe : « Les personnes s'intéresse », « Ils danse ».
 - Du participe passé : « Ils sont engagé », « Les dates peuvent être déplacer » ...
 - Accord de leur : « Leurs avenir ».

Chapitre V

DISCUSSION DES RESULTATS

I Etude 1 : Interprétation des résultats

1 Langage oral

1.1 Effet du degré de surdité

Nous voulions étudier l'effet du degré de surdité sur les compétences en langage oral des adolescents sourds. Les résultats obtenus ne mettent pas en évidence d'effet significatif selon le degré de surdité.

Ces résultats peuvent s'expliquer par une prise en charge orthophonique précoce (Dumont, 2005) associée à un suivi médical régulier (Mondain & Brun, 2009), dès l'annonce du diagnostic. En effet, les jeunes bénéficient d'un suivi ORL adapté à leur surdité, ce qui permet de détecter rapidement une évolution de celle-ci. Il est ainsi possible de leur proposer un appareillage et des prises en soins adaptées à leurs besoins. Les nombreuses séances d'orthophonie dont ont bénéficié les jeunes tout au long du développement de leur langage oral peuvent leur avoir permis de réduire les conséquences de leur surdité sur l'apprentissage de la langue. (Blanchet & al, 2009).

Par ailleurs, les lycéens de notre étude sont scolarisés en intégration depuis leur plus jeune âge. Si celle-ci s'effectue dans de bonnes conditions, leur niveau de langage oral a ainsi pu être amélioré par les nombreux étayages et sollicitations fournis par cette situation de classe (Tagger, 1994, 2001).

En revanche, ces résultats vont à l'encontre de nombreuses études qui notent qu'une perte auditive plus importante aura davantage de répercussions sur le développement du langage oral (Sadek-Khalil, 1997 ; Dumont, 2008 ; Lopez Krahe, 2007). Concernant les enfants porteurs d'une surdité moyenne, Stelmachowicz, Pitman, Hoover & Lewis (2004) et Pitman, Lewis, Hoover & Stelmachowicz (2005) montrent que leurs capacités d'apprentissage des nouveaux mots sont plus faibles que celles de leurs pairs entendants. En effet, d'après Kiese-Himmel & Reeh (2006), seulement deux enfants sur 11 avec une surdité moyenne ont récupéré un niveau de vocabulaire expressif normal avant 6 ans et 55% n'ont jamais acquis ce niveau. Par ailleurs, Norbury, Bishop & Briscoe (2001) expliquent que le degré de perte auditive et l'âge d'appareillage des enfants avec une surdité légère ou moyenne ne sont pas directement liés à leurs performances en morphologie verbale. En effet, la fréquence des mots comme la complexité phonologique ont une influence sur cette capacité dont le développement est souvent retardé. A propos des adolescents implantés, Colleau (2001) et Spencer & al (2004) observent que leur niveau en langage oral se rapproche de celui des entendants, bien que leur degré de surdité soit plus important. En effet, d'après Fagan, Pisoni, Horn & Dillon (2007) et Geers, Brenner & Tobey (2011), les jeunes implantés améliorent leurs compétences en production et compréhension du langage, en raisonnement verbal et en mémoire de travail par rapports aux non implantés. Leur perception de la parole et leur vitesse de répétition verbale sont meilleures, ce qui facilite leurs acquisitions. L'apport de l'implant est lié à différents facteurs : âge d'apparition de la surdité, longueur de la déprivation auditive et âge d'implantation. Tous nos jeunes n'ont pas été implantés précocement, ce qui peut expliquer la variabilité de leurs scores. Certains atteignent des niveaux qui s'apparentent aux jeunes avec une surdité moyenne alors que d'autres ont plus de difficultés. Celles-ci touchent principalement la morphosyntaxe en production car elle est composée de suffixes et de mots peu accentués qui sont moins bien perçus par les jeunes et donc peu réutilisés. (Sadek-Khalil, 1997). Bien qu'aucune différence significative n'ait été observée, nous remarquons que les jeunes avec une surdité sévère ou profonde non implantés ont des performances plus faibles en comparaison avec les deux autres groupes. Leur gain prothétique n'est peut-être pas suffisant pour leur donner accès à l'ensemble du message oral.

De plus, la variabilité des scores au sein des groupes de lycéens, quel que soit leur degré de surdité, peut être liée à l'environnement scolaire, familial et social. Leur exposition à des stimulations auditives et langagières évolue selon les expériences rencontrées (Dumont, 1996). Ainsi, « considérer les enfants à audition déficiente comme une population homogène représente une erreur méthodologique grave ... trop fréquente malheureusement dans les études qui les concernent » (Lepot-Froment & Clerebaut, 1996, p. 26).

1.2 Effet de l'âge du diagnostic

Nous nous sommes intéressées au niveau de langage oral des lycéens porteurs d'une surdité en fonction de leur âge de diagnostic. Nous n'observons pas d'effet significatif de celui-ci sur le lexique en réception et en production ainsi que sur la morphosyntaxe en réception. En revanche, nos résultats montrent que les jeunes qui ont une surdité diagnostiquée plus tardivement ont une expression morphosyntaxique plus souvent correcte que ceux dont le diagnostic a été plus précoce. Ce résultat est contraire avec ce que nous avons pu relever dans la littérature. La surdité, lorsqu'elle est congénitale ou précoce, entraîne diverses difficultés de communication et entravent les acquisitions perceptives et langagières (Lepot-Froment & Clerebaut, 1996). En effet, 85% des surdités sont congénitales mais le diagnostic peut être plus ou moins tardif selon le degré de surdité de l'enfant. Bonnet, Gaujoux & Bonnet-Abbou (2009) expliquent que les surdités moyennes sont diagnostiquées plus tardivement (entre 8 et 10 ans, en France) que les surdités sévères ou profondes. La moyenne de l'âge du diagnostic est d'ailleurs plus élevée pour les surdités sévères que profondes. Les capacités de production morphosyntaxique des adolescents sourds peuvent s'expliquer par leur degré de surdité. Si leur diagnostic a été plus tardif, nous pouvons supposer que la perte auditive était moins importante. Ainsi, les enfants ont pu s'appuyer sur leur audition résiduelle pour développer leur langage. Au contraire, un diagnostic plus précoce peut témoigner d'une surdité plus importante qui a pu nettement fragiliser les acquisitions du langage oral des lycéens de notre échantillon (Dumont, 2008).

1.3 Effet des seuils auditifs prothétiques

Nous souhaitons savoir si le seuil auditif prothétique avait une répercussion sur le niveau de langage oral des jeunes de notre échantillon. Les tests statistiques menés ne permettent pas de valider cette hypothèse. En effet, les moyennes des seuils auditifs prothétiques sont similaires et homogènes, quel que soit le niveau de langage oral des jeunes.

La réhabilitation auditive ne permet pas de discriminer tous les sons, même si elle facilite la compréhension du monde sonore (Lopez-Krahe, 2007). En effet, lors de l'audiométrie tonale, les seuils auditifs ne représentent pas correctement la perception de la parole dans la vie quotidienne. Les sons graves comme les bruits sont mieux perçus que la parole dont le champ de fréquence se situe autour de 1000-2000 Hz pour le français (Lopez-Krahe, 2007). Ainsi, un jeune avec des seuils prothétiques corrects peut rencontrer une gêne permanente dans la perception de la parole.

De plus, comme l'âge du diagnostic diffère selon les lycéens, tous n'ont pas pu tirer le même bénéfice de leurs appareils. D'après Lopez Krahe (2007), l'appareillage permet un meilleur développement du langage, surtout s'il est proposé avant 2 ans, en raison de la plasticité cérébrale. Nombreux sont les lycéens qui ont eu un diagnostic tardif, nous pouvons alors nous demander si le bénéfice de leurs appareils a été aussi important que pour les jeunes diagnostiqués plus précocement.

Par ailleurs, certains jeunes ont des surdités évolutives, leur perte auditive a ainsi augmenté au cours de leur développement. Même si leurs représentations auditives ne sont pas stables, ils peuvent se reposer sur les connaissances construites précédemment pour continuer d'enrichir leur langage oral en comparaison avec les jeunes qui ont eu une surdité sévère ou profonde plus précocement.

Enfin, il est intéressant de prendre en compte que tous les jeunes n'ont pas la même expérience du langage en fonction de leur environnement familial, scolaire et social et ont ainsi pu développer leur langage de manière différente (Dumont, 1996).

2 Langage écrit

2.1 Effet du degré de surdité

Nous cherchions à savoir si le degré de surdité avait un impact sur les capacités en langage écrit des jeunes. Cette hypothèse est partiellement validée concernant la compréhension de textes. En effet, les résultats des lycéens porteurs d'une surdité sévère ou profonde montrent une compréhension de textes plus déficitaire que les jeunes avec une surdité moyenne ou que les jeunes implantés. Ce résultat permet de mettre en évidence un lien entre les performances en compréhension de textes et le degré de surdité des adolescents sourds de notre échantillon.

Les difficultés de compréhension de lecture des jeunes sourds s'expliquent par un retard de langage oral (lexique limité, accès aux structures complexes difficiles) et par un déficit en mémoire de travail, perturbant leur compréhension des phrases longues, notamment des subordonnées (Fagan & al, 2007; Geers & al, 2011). Les adolescents sourds vont alors davantage utiliser des stratégies lexicales, ce qui va entraîner une compréhension de textes partielle car les informations morphologiques et syntaxiques sont également à prendre en considération pour traiter et comprendre les inférences et l'implicite (Marschark, 2007, Banner & Wang, 2011). Du fait de leur perte auditive plus importante, les adolescents auront des difficultés à identifier certaines marques morphologiques, qui perturberont le développement de leur langage oral et écrit, ce qui est cohérent avec nos observations concernant le langage oral. Cependant, les jeunes avec une surdité moyenne présentent également un déficit des compétences phonologiques et de la mémoire à court terme, prédicteurs importants de la réussite en langage écrit (Briscoe, Bishop & Norbury, 2001), ce qui peut expliquer certaines de leurs difficultés. Le gain prothétique des jeunes avec une surdité sévère ou profonde ne semble pas leur permettre d'avoir accès à l'ensemble du message oral puisque les lycéens implantés ont moins de difficultés. En effet, les jeunes avec un implant cochléaire perçoivent avec davantage de précision la parole, ainsi leurs représentations phonologiques sont-elles plus précises, facteur prédictif pour le développement de la lecture et de l'orthographe. Ils maîtrisent donc mieux le langage écrit et sa compréhension que leurs pairs porteurs de prothèses auditives conventionnelles (Spencer & al, 2004 ; Geers & al 2011).

Bien que les résultats ne soient pas significatifs, les jeunes avec une surdité sévère ou profonde ont des résultats plus déficitaires en lecture. Cela peut aussi s'expliquer par une perte auditive plus importante et donc des représentations phonologiques sous-spécifiées qui se répercutent sur leurs capacités en lecture (Paire-Ficout & al, 2003).

Concernant l'orthographe lexicale et grammaticale, la comparaison des résultats obtenus nous montre que les jeunes ont plus de difficultés au niveau de l'orthographe grammaticale. En effet, nous observons ici aussi l'impact de la morphologie sur le développement de la production écrite. Comme les jeunes n'entendent pas l'ensemble des marqueurs morphologiques, ceux-ci sont absents de leurs écrits (Aimard & Morgon, 1996). Leur orthographe lexicale est souvent meilleure que leur orthographe

grammaticale car les apprenants sourds sont sensibles aux propriétés orthotactiques de la langue, ce qui leur permet de développer un bon lexique orthographique sans apport systématique de la phonologie (Colin, 2004 et Transler & al, 2005).

2.2 Effet de l'âge du diagnostic

Notre hypothèse selon laquelle l'âge du diagnostic aurait une influence sur le niveau de langage écrit n'est pas validée.

Comme les moyennes des âges diagnostiques sont similaires, quel que soit le niveau en langage écrit, nous pouvons nous dire que l'âge du diagnostic n'est pas la seule variable impliquée dans les compétences en langage écrit. En effet, les adolescents sourds (sauf un) de notre échantillon ont été en contact avec le langage écrit alors qu'ils ne maîtrisaient pas encore le langage oral car leurs expériences culturelles sont limitées par leur perte auditive (Hamm, 2008 ; Marschark, 2007). De plus, le niveau de langage écrit est très dépendant des compétences en langage oral de l'enfant. Si l'enfant a un langage oral riche et varié, il pourra davantage maîtriser le langage écrit, d'autant plus que son diagnostic aura été précoce (Geers & al, 2011).

Les difficultés en lecture peuvent être reliées aux difficultés phonologiques en lien avec la déprivation auditive, peu importe l'âge du diagnostic. Le coût attentionnel reste élevé pour l'ensemble des enfants sourds (Transler & al, 2005).

Par ailleurs, les compétences des jeunes en langage écrit sont à mettre en relation avec leur appétence pour l'écrit, le rapport à l'écrit dans la famille ainsi que l'environnement dans lequel ils évoluent (Dubuisson & Daigle, 1998).

2.3 Effet des seuils auditifs prothétiques

L'effet des seuils auditifs prothétiques est significatif seulement pour la compréhension de textes.

Les lycéens maîtrisant mieux la compréhension de textes ont des seuils auditifs prothétiques plus élevés que ceux qui ont une compréhension de textes déficitaire. Ces résultats sont en accord avec de nombreux auteurs (Dubuisson & Bastien, 1998, Kail & Fayol, 2000). Même si la réhabilitation auditive ne permet pas de discriminer tous les sons, le support écrit limite la suppléance mentale et les confusions entre les sosies labiaux, ce qui facilite la perception de la parole. De plus, selon Halliday & Bishop (2005), une dissociation existe entre la capacité à discriminer des fréquences et le déficit dans le développement du langage oral et écrit. Les enfants porteurs d'une surdité moyenne pourrait avoir une altération des fréquences et un langage oral et écrit relativement épargné. Par ailleurs, la lecture et l'audition répétée de textes narratifs permettent de construire des attentes sur la structure du texte et de développer des stratégies efficaces pour comprendre les nuances des écrits proposés. Plus les jeunes bénéficieront de la richesse du langage oral, plus ils pourront développer des connaissances lexicales et morphologiques précises, transférables dans les situations écrites. Par ailleurs, l'accès à l'écrit leur permettra d'enrichir leur langage oral par une augmentation du lexique et un accès aux structures complexes (Dubuisson & Bastien, 1998 ; Kail & Fayol, 2000).

Les pertes auditives moyennes avec appareils pour la lecture et l'orthographe phonétique sont similaires pour les différents niveaux : correct, faible et déficitaire. Les représentations phonologiques sont fortement impliquées dans ces deux tâches et dépendent de la capacité des enfants sourds à effectuer un traitement phonologique visuel plutôt qu'auditif (Ecalte & Magnan, 2002). Par ailleurs, comme la stratégie

phonographique est liée au lexique oral mémorisé, les difficultés des enfants sourds se retrouvent à ce niveau.

Bien que les résultats ne soient pas significatifs, les jeunes qui ont des niveaux déficitaires en orthographe lexicale et grammaticale ont des pertes auditives avec appareils plus importantes. Nadeau & Machabée (1998) expliquent que plus la perte auditive est importante, plus les erreurs des enfants vont être comparables à celles produites dans l'apprentissage d'une langue seconde. De plus, comme les lycéens sourds ont des connaissances imparfaites de la langue, ils vont produire davantage d'erreurs sur les marques morphologiques peu entendues. Même s'ils sont sensibles aux propriétés orthotactiques de la langue (Colin, 2004 et Transler & al, 2005), leur manque d'expérience en lecture se répercute sur leur orthographe lexicale.

3 Adaptations pédagogiques

Même si les résultats ne sont pas significatifs, les adaptations proposées par les enseignants sont plus importantes pour les jeunes implantés que pour les deux autres groupes d'adolescents.

Les difficultés de langage oral et écrit ne dépendent pas seulement du degré de surdité mais aussi des différentes caractéristiques de la surdité, des facteurs environnementaux et d'éventuels troubles associés.

Les enseignants restent souvent focalisés sur la déficience auditive et l'appareillage mais ne savent pas toujours quelles sont les difficultés réelles de l'élève accueilli dans leur classe (Le Capitaine, 2008). Ainsi, leur différenciation pédagogique s'adresse davantage aux jeunes dont le handicap semble plus lourd et les difficultés d'intégration plus importantes (Duquesne-Belfais & Bertin, 2005).

Selon Antia, Jones, Reed & Kreimeyer (2009), le degré de perte auditive est souvent un indicateur de la capacité de communication. Cependant, il vaut mieux évaluer l'expression et la réception des élèves car ces résultats sont corrélés à ceux obtenus en lecture, en écriture et en mathématiques. Il est donc plus pertinent de se centrer sur les difficultés rencontrées par les lycéens plutôt que sur leur perte auditive.

Par ailleurs, selon Loundon & Buquet (2006) et Le Capitaine (2004), les enseignants se questionnent sur la validité de leurs adaptations pour les élèves sourds et sont demandeurs d'informations précises pour appréhender leurs difficultés et possibilités. Bénéficier de davantage d'éléments leur permettrait sans doute de passer outre le degré de surdité et de s'intéresser aux véritables besoins et demandes de ces élèves.

II Etude 2 : Résultats des entretiens

1 Déroulement de la scolarité

La réussite de l'intégration et les relations des adolescents sourds avec leurs pairs entendants semble en partie liées à l'importance de leur perte auditive. Selon Leigh, Maxwell-McCaw, Bat-Chava & Christiansen (2009), les interactions avec des adolescents entendants peuvent être positives lorsque les adolescents sont émotionnellement stables et participent fréquemment à des activités sociales. De plus, l'intégration favorise les échanges entre les jeunes porteurs d'une surdité et leurs pairs entendants ainsi que l'autonomie relationnelle (Le Capitaine, 2004). C'est le cas d'H (IC) qui fait du théâtre par exemple. La participation à des activités sportives, culturelles et artistiques ainsi que l'engagement dans une association encouragent les jeunes sourds à développer des relations plus nombreuses et de qualité avec les entendants, ce qui est vecteur

d'intégration. Cependant, ce n'est pas toujours possible à cause des difficultés d'accès à la communication des jeunes sourds ou à l'absence de prise de conscience des entendants des difficultés liées à la perte auditive (Leigh & al, 2009). Les jeunes (comme A, SM ou F, SP) rapportent des questionnements de la part des entendants ; la connaissance de la différence est ainsi possible et favorise la socialisation et les adaptations du comportement de la part des élèves entendants (Le Capitaine, 2004). Mais, les adolescents témoignent souvent de sentiments de solitude et de relations plus faciles avec leurs pairs sourds qu'avec les entendants (comme G, J et N implantés ou F, SP) même s'ils ont quelques amis entendants proches. « *Ici on fait que parler donc c'est un peu lourd. Je signe avec mes amis, quand j'étais petite à l'école primaire, je signalais, je parlais (sic) pas. Au collège aussi et après j'ai commencé à intégrer (sic) au collège mais je reste toujours avec des sourds pour quelques matières. Au lycée qu'avec des entendants alors. J'ai des amis sourds mais ils signent pas tous* » raconte N (IC).

Comme dans les entretiens menés par Benoit & al (2003), les jeunes sont « tous très indulgents par rapport à des situations qui pourraient les révolter ou à des professeurs qui ne leur prêtent pas attention » (p. 123). En effet, des lycéens considèrent « normal » de faire face à ce genre de moqueries car ils sont différents. D'ailleurs, ils témoignent d'une participation difficile aux conversations par peur de l'incompréhension et des moqueries comme F (SP) et M (IC).

Les lycéens de notre échantillon nous ont expliqué que les enseignants pouvaient ne pas prendre en compte leurs difficultés. Les enfants porteurs d'une surdité sont ainsi considérés comme normaux lorsqu'ils sont scolarisés de manière ordinaire. Cependant, les apprenants sourds ont besoin d'adaptations spécifiques pour réussir leur scolarité. (Le Capitaine, 2004, 2008). Selon les jeunes (comme A, SM ; K, IC et G, IC), les enseignants doivent apprendre à faire face à la surdité. Il s'agit de ne pas généraliser ces résultats car de nombreux professeurs sont sensibilisés à ce handicap et tentent d'adapter leur manière d'enseigner. En revanche, certains enseignants peuvent manquer d'informations sur la surdité et sur les dispositifs à mettre en œuvre pour que la situation d'apprentissage soit optimale. Selon Antia & al (2009), le discours intelligible des élèves sourds induit les enseignants en erreur, ceux-ci négligent alors les difficultés de ces apprenants, notamment pour la participation en classe. Ce sont ainsi les jeunes, souvent démunis, qui se retrouvent à accepter ce rôle de formateur sur la surdité afin que leurs apprentissages se déroulent dans de bonnes conditions.

2 Difficultés rencontrées

Les jeunes interrogés sont conscients de leurs difficultés qui se répercutent dans les diverses situations d'apprentissages. Selon Hatamizadeh & al (2008), ils estiment même avoir des compétences cognitives plus faibles que celles des entendants. Leur difficulté principale réside dans la compréhension orale et dans la prise de notes. En effet, bien que les élèves communiquent avec un mode oral, les mauvaises conditions d'écoute en classe peuvent créer des difficultés considérables perturbant alors l'acquisition des savoirs (Antia & al, 2009). De plus, en classe, il est impossible de suivre le discours de l'enseignant tout en prenant des notes et en comprenant le contenu des cours en simultané. Cette dépense d'énergie aboutit à un sentiment d'impuissance, de découragement et à la construction d'une mauvaise image de soi par l'élève sourd. Les jeunes sont alors submergés par l'angoisse et la fatigue et se démobilisent (Duquesne-Belfais & Bertin, 2005), ce qui se retrouve dans les témoignages des jeunes que nous avons rencontrés.

Les adolescents prennent aussi conscience des limites imposées par la surdité. Leur perte auditive influence leurs relations sociales, le choix de leurs études supérieures et du métier qu'ils pourront exercer malgré leur handicap (Duquesne-Belfais & Bertin, 2005). Le

jeune doit d'abord accepter sa surdité et ses conséquences pour se construire des repères identitaires solides et reprendre confiance en lui. Pour les jeunes sourds, il est ainsi important d'avoir de la valeur en tant que personne car leurs possibilités de suivre les enseignements dispensés dans un établissement secondaire sont entravées par leurs difficultés de réception et d'expression de la parole, par un manque de vocabulaire ainsi qu'une mauvaise maîtrise grammaticale (Duquesne-Belfais & Bertin, 2005). « *J'aimerais seulement d'avoir (sic) un choix plus large au lycée, c'est à dire d'avoir tous les aides dans le chemin qu'on veut faire* » explique F (SP). Les lycéens de notre échantillon expriment leurs difficultés d'expression et de compréhension ; celles-ci sont liées à une réception altérée, à une insuffisance lexicale ou à une maîtrise imparfaite des phrases à l'oral comme à l'écrit. Certains adolescents (comme M, IC) peuvent ressentir un sentiment d'infériorité par rapport à leurs pairs entendants car ils peinent à saisir l'ensemble des subtilités et nuances des interactions du groupe classe (Punch & Hyde, 2011). Le rire est alors interprété comme une moquerie et les jeunes se renferment sur eux-mêmes. Cette interprétation plus ou moins paranoïaque se répercute sur les relations avec leurs pairs, leurs professeurs mais aussi sur leurs apprentissages. Ainsi, il est fondamental d'expliquer les conséquences des événements et les savoirs partagés pour que le jeune ne sente pas exclu (Duquesne-Belfais & Bertin, 2005).

3 Aménagements scolaires et adaptations pédagogiques

Selon Benoit & al (2003), les élèves sourds ressentent l'intégration « comme une gentillesse qu'on leur consent ». Ainsi, ils se rendent transparents et rencontrent des aberrations pédagogiques qu'ils « vivent comme un passage obligé ». Nous avons également relevé cette attitude dans nos entretiens, les jeunes demandent une, voire deux fois par cours, à l'enseignant de répéter mais abandonnent rapidement pour ne plus déranger la classe. « D'où la possibilité pour lui de « sauver la face », par exemple vis-à-vis des enseignants, en développant des attitudes dissimulant leur non compréhension : on demande de répéter une fois, puis deux puis on fait comme si on avait compris parce que le prof est tellement gentil qu'on ne veut pas abuser et on ne veut pas s'humilier à lui en demander plus ! » (Duquesne-Belfais & Bertin, 2005, p. 103). Ce risque de dissimulation augmente dans le secondaire où les jeunes ont besoin d'un suivi plus important (Punch & Hyde, 2011) et nécessite une adaptation de la part des professeurs qui doivent bannir certains de leurs préjugés : « La lecture labiale est facile, donner un photocopié au lieu d'exiger une prise de note est un privilège, traduire en LSF l'énoncé écrit d'une consigne est « injuste » vis-à-vis des entendants... » (Duquesne-Belfais & Bertin, 2005, p. 103). Souvent, les enseignants traitent les jeunes sourds comme s'ils entendaient car ils bénéficient d'une scolarité ordinaire (Aimard & Morgon, 1996, Le Capitaine, 2008).

Comme l'insécurité est peu propice aux apprentissages, les jeunes apprécient d'être encadrés par leurs enseignants lors de séances de soutien ou encore d'avoir des enseignants du SSEFIS ou un AVS pour les accompagner dans l'acquisition des savoirs. Ils sont alors rassurés d'avoir l'ensemble des informations du cours à leur disposition et sont donc plus sereins pour les évaluations. En effet, ils peuvent ainsi allouer plus d'énergie à la compréhension des cours sans crainte de ne pas noter une information. Effectivement, d'après Le Capitaine (2008), les professeurs s'interrogent sur le niveau scolaire réellement acquis par ces élèves, notamment pour le langage écrit. Les notes aux évaluations sont souvent en décalage avec les connaissances présentes. L'écart à la norme des jeunes à propos de la maîtrise de la langue française entraîne un certain nombre d'effets sur les résultats scolaires. Ainsi, il serait intéressant d'évaluer plus fréquemment les enfants sourds pour leur proposer des ajustements adaptés (Hatamizadeh & al, 2008).

Depuis la loi de 2005, de plus en plus de jeunes sourds sont intégrés dans des classes, cependant, ce sont souvent les parents qui doivent rappeler les droits de ces enfants et remplir des dossiers et demandes variées. De plus, certains établissements acceptent assez mal que des parents viennent leur expliquer les démarches à mettre en place. L'implication des parents influence positivement la réussite scolaire de leurs enfants sourds (Spencer & al, 2004 et Antia & al, 2009). Mais, de nombreux enfants dont les parents ne connaissent pas les démarches doivent renoncer à obtenir certains aménagements de l'emploi du temps, du matériel adapté, des suppressions de cours et des adaptations des enseignants.

III Constitution d'une liste de difficultés

1 Compréhension et expression orale

Les difficultés de perception retrouvées sont mises en évidence dans l'ensemble des études qui s'intéressent à la surdité (Lepot-Froment & Clerebaut, 1996, Transler & al, 2005, Loundon & Busquet, 2006, Dumont, 2008, Brigaudiot & Danon-Boileau, 2009). La perte auditive entraîne des difficultés de discrimination des phonèmes proches. La lecture labiale n'est pas toujours possible en situation de classe car elle ne permet de percevoir que 60 à 70% du message du fait des sosies labiaux. Le reste doit être appréhendé par la suppléance mentale, entraînant des confusions entre les mots, ce qui est une situation invraisemblable dans le cadre des apprentissages scolaires. (Duquesne-Belfais & Bertin, 2005). De plus, les phrases longues et complexes demandent une concentration très importante pour être perçues dans leur intégralité, elles doivent être ensuite maintenues en mémoire de travail pour que le jeune puisse les comprendre. Cet exercice est très compliqué pour les élèves sourds qui perdent une grande partie des informations (Transler & al, 2005). Comme les difficultés de perception sont liées à la mauvaise réception du message oral, elles se retrouvent dans toutes les situations de communication.

Par ailleurs, bien que les lycéens aient un discours intelligible, des erreurs articulatoires et phonologiques sont encore présentes dans leur expression car leur contrôle auditif est imparfait et leurs représentations phonologiques partielles (Ecalte & Magnan, 2002). Ils n'entendent pas la différence entre de nombreux sons, ainsi est-il difficile de les reproduire, ce qui perturbe l'acquisition du lexique pour les mots proches avec des confusions de mots (Aimard & Morgon, 1996).

2 Difficultés communes au langage oral et au langage écrit

En ce qui concerne le lexique, nos résultats sont aussi en accord avec des études précédemment menées (Aimard & Morgon, 1996, Lepot-Froment & Clerebaut, 1996, Sadek-Khalil, 1997, Marschark, 2007, Dumont, 2008). De nombreux mots et expressions sont inconnus car ils n'ont jamais été entendus par les lycéens, ils perdent ainsi une partie des concepts véhiculés par le langage oral. Leur lexique est alors plus pauvre, approximatif, peu catégorisé et moins organisé. Le sens des mots est figé, ce qui perturbe l'accès à la polysémie et entraîne des incompréhensions et des confusions. Ce manque de vocabulaire s'explique par le fait que les jeunes sourds doivent réaliser une analyse consciente du langage, ainsi la plupart de leurs connaissances lexicales sont-elles issues d'un apprentissage explicite (Marschark, 2007, Bishop & al, 1986, cité dans Lepot-Froment & Clerebaut, 1996).

Au niveau de la syntaxe et de la morphosyntaxe, nous retrouvons des difficultés sur les mots grammaticaux, les mots outils ainsi que sur les subordonnants complexes. Ces éléments arbitraires se prêtent difficilement à un enseignement (Sadek-Khalil, 1997). Ce sont des marqueurs du langage qui sont peu accentués dans le flux de parole, c'est

pourquoi les lycéens les maîtrisent moins bien. Ainsi, leur compréhension et leur expression des phrases simples est meilleure que celles des phrases complexes. Les erreurs que nous avons relevées concernant l'expression orale sont en accord avec l'étude de Tuller (2000.) Nous retrouvons de nombreuses erreurs de type omissions, ajouts ou substitutions des prépositions, auxiliaires, déterminants, verbes et pronoms ainsi que des difficultés de flexions verbales. Tuller (2000) met en évidence que les erreurs sont identiques que les sourds pratiquent la LSF ou non, ainsi la surdité entraînerait une organisation particulière de l'information.

A cause de ces difficultés, les adolescents sourds accèdent moins bien à l'implicite et aux inférences qui demandent une maîtrise et une compréhension du langage oral fine ainsi qu'une expérience riche au contact de la langue (Kail & Fayol, 2000), ce que nous avons également noté dans notre analyse. Les inférences sont alors moins automatiques que pour les entendants (Marschark, 2007). Selon Montfort (2005), les enfants sourds ont un trouble de la pragmatique lié au manque de vocabulaire et à une exposition moins riche aux modèles linguistiques. Nous constatons, en effet, que la théorie de l'esprit est plus difficile à mettre en œuvre chez les lycéens de notre étude.

Nous avons aussi relevé, dans nos corpus, des difficultés de formulation, ce qui est en accord avec l'étude de Cheng & Rose (2009). Les jeunes sourds ont souvent des difficultés pour communiquer leurs idées car ils manquent d'outils syntaxiques et sémantiques pour transmettre efficacement les informations. Cela concorde avec nos observations : phrases peu claires et idées juxtaposées sans lien. Lepot-Froment & Clerebaut (1996) notent d'ailleurs une préférence pour les structures simples et une utilisation de tournures toutes faites, ce qui peut engendrer des difficultés de compréhension pour l'interlocuteur, qui n'arrive pas toujours à suivre le fil de la pensée du jeune sourd.

Enfin, nous avons remarqué, dans nos corpus, qu'il était difficile pour les jeunes sourds de synthétiser des informations. En effet, pour avoir l'esprit de synthèse, il est nécessaire de bien comprendre les différentes informations pour ensuite les résumer et les expliquer de manière claire et précise. Selon Marschark (2007), les jeunes porteurs d'une surdité possèdent moins de connaissances encyclopédiques que les entendants puisque leurs besoins éducatifs n'ont pas été satisfaits par la société et le modèle éducatif. Les sourds sont donc moins à même d'utiliser leurs connaissances académiques de manière automatique dans les situations qui le nécessitent. Ils appliquent alors un traitement « local » centré sur la compréhension et non sur la mise en lien, ils font du mot à mot, phrase par phrase comme lors de l'apprentissage d'une langue étrangère (Marschark, 2007). C'est ce que nous avons constaté dans nos analyses : ils ne cherchent pas à intégrer l'ensemble des informations, ce qui pénalise leur capacité à synthétiser et leurs apprentissages. Selon Marchark (2007), ce traitement « local » des informations peut s'expliquer par le fait que les enseignants et les parents donnent des directives pour s'assurer que les enfants aient une compréhension claire. Cependant, il serait important de leur faire découvrir différentes stratégies et manières de faire et de penser pour qu'ils puissent développer une pensée flexible et des capacités métacognitives.

3 Compréhension et expression écrite

Nous avons remarqué que les jeunes sourds peuvent avoir une lecture imparfaite, ce qui peut s'expliquer par des représentations phonologiques sous-spécifiées. Nous avons d'ailleurs constaté qu'ils se retrouvent en difficulté pour les mots nouveaux mots et les pseudo-mots. En effet, les jeunes sourds compensent souvent par une stratégie visuo-graphique liée à de bonnes capacités de mémorisation visuelle afin de s'appuyer davantage sur le lexique orthographique (Niderberger, 2007). Par ailleurs, nous avons noté un déchiffrement assez long pouvant être dû à un manque de vocabulaire mémorisé qui pénalise la lecture et la compréhension de textes longs.

Pour vérifier la compréhension du langage, il faut connaître son fonctionnement cognitif, ce principe s'appelle métacognition ou métacompréhension (Marschark, 2007). En effet, un lecteur expert va savoir quand il doit relire un passage qu'il n'a pas compris mais Marschark (2007) note que les lecteurs sourds sont souvent peu conscients de leurs performances, ce qui aboutit à l'utilisation de stratégies inappropriées. Ces résultats sont cohérents avec ceux de Niderberger (2007). Nous avons observé que les jeunes de notre échantillon ont des difficultés syntaxiques et morphosyntaxiques importantes qui peuvent perturber leur compréhension. En effet, d'après Dubuisson & Bastien (1998), les sourds construisent le sens du texte à partir des mots identifiés et du contexte. Seulement, cette stratégie a des limites puisqu'il est nécessaire de prendre en compte les informations morphologiques (genre, nombre et terminaisons verbales) et syntaxiques (structure de la phrase, négation, interrogation, voie passive) pour comprendre un texte. En effet, leurs difficultés de compréhension lexicale, morphosyntaxique et syntaxique sont identiques à celles retrouvées en compréhension orale car certains mots ou tournures sont inconnus ou non maîtrisés (Lecocq, 1992). Comme l'identification des mots écrits et la compréhension lexicale leur demandent beaucoup d'énergie, leur compréhension est partielle, d'autant plus si le texte est long, c'est ce que nous avons constaté dans leurs écrits. Ce manque de compréhension ajouté à une insuffisance des connaissances antérieures (Alegria 1999) les gênent dans l'analyse des textes, notamment pour repérer les idées importantes, attribuer des sentiments aux personnages et traiter les inférences.

Dans les écrits des jeunes sourds, nous remarquons des erreurs graphophonologiques, ce qui est confirmé par les études de Fabre, Barbier, Arciszewski & Tsao (2010) et Geers & Hayes (2011). De plus, Niderberger (2007) observe des erreurs visuelles avec omissions et inversions de lettres qui peuvent s'expliquer par le recours à des stratégies visuo-graphiques pour mémoriser et reproduire les mots. Par ailleurs, leur orthographe d'usage est plus pauvre que la moyenne (Fabre & al, 2010 et Geers & al, 2011), ce qui se retrouve dans les productions que nous avons analysées. Selon Alegria (1999), l'utilisation de leurs connaissances orthographiques est limitée par le caractère imprécis et/ou incomplet de leurs représentations phonologiques.

Nadeau & Machabée (1998) et Niderberger (2007) montrent que les erreurs des jeunes sourds s'apparentent beaucoup à celles des apprenants d'une langue seconde. En effet, ils entrent dans l'écrit alors qu'ils ont une maîtrise encore incomplète du langage oral car leur développement a été retardé par leur perte auditive. Les enfants sourds se retrouvent alors dans une situation de double-tâche en découvrant le fonctionnement du langage écrit et en apprenant des mots et des structures inconnus. Il leur faut ainsi développer des connaissances sur le système écrit ainsi que des processus de traitement pour planifier et gérer la production des messages écrits (Niderberger, 2007). Les erreurs retrouvées par Dubuisson & al (1998) et Niderberger (2007) concernent une difficulté dans l'ordre et le choix des mots, des redondances lexicales, une mauvaise utilisation de la ponctuation, des marques morphologiques absentes ou erronées (genre, terminaisons verbales, erreurs d'accords, omission du « ne » de la négation), des confusions, une utilisation inappropriée et des omissions de pronoms, déterminants, prépositions, conjonctions et verbes ainsi que l'emploi de structures incomplètes et inadaptées. Ces erreurs sont cohérentes avec celles que nous avons retrouvées dans les corpus de notre échantillon. De plus, Hage (dans Transler & al, 2005) confirme que 90% des erreurs des jeunes sourds en fin de scolarité concernent les productions morphosyntaxiques.

Fabre & al (2010) ont remarqué que les jeunes sourds font plus d'erreurs linguistiques dans les écrits scolaires que dans leurs écrits privés car la charge cognitive est plus importante quand la complexité de la tâche augmente. De plus, selon Tremblay (1998), ils rencontrent des difficultés pour transférer leurs connaissances dans un contexte de rédaction libre par rapport aux choix des idées et à l'organisation de leur texte. Leurs structures de phrases sont ainsi moins adaptées.

IV Limites de notre étude

1 Limites concernant la partie théorique

Lors de l'élaboration de ce mémoire, nous avons eu des difficultés à trouver un nombre suffisant de références d'ouvrages et d'études sur le sujet, notamment en ce qui concerne le langage de l'adolescent sourd et les différentes adaptations pédagogiques proposées par leurs enseignants. Ainsi, nous avons choisi de développer notre partie théorique sur le développement du langage oral de l'enfant sourd et sur les différenciations pédagogiques nécessaires aux jeunes en difficulté dans les apprentissages.

2 Limites concernant le protocole

Par ailleurs, il aurait été intéressant de faire passer les mêmes tests en bilans orthophoniques à tous les jeunes de notre étude afin de pouvoir comparer toutes les variables que nous avons recueillies. De plus, comme nous n'avons pas fait passer les bilans orthophoniques, nous ne savons pas comment les données ont été analysées. Nous nous sommes appuyées sur des données étalonnées pour notre étude statistique afin d'avoir des éléments objectifs. En revanche, en ce qui concerne les conclusions des orthophonistes, ce sont des éléments subjectifs qui sont soumis à l'interprétation de la personne qui les analyse. En effet, nous ne sommes pas tous sensibles de la même manière face aux difficultés et y attribuons une importance différente selon nos attentes. De plus, un entretien avec les enseignants aurait enrichi notre protocole. Nous aurions alors pu appréhender leur perception des adaptations mises en place pour leurs élèves sourds. Ainsi aurions-nous pu comparer les ressentis des élèves et des enseignants.

3 Limites concernant les rencontres avec les lycéens

Lors de la compréhension et de la production écrite, nous leur avons laissé le temps nécessaire pour réaliser l'exercice mais, après maximum quarante minutes, nous sommes passées à l'entretien pour avoir le temps de discuter. Quand les jeunes n'avaient pas fini de répondre aux questions de compréhension écrite, ils avaient la possibilité de finir pendant une séance d'orthophonie, puis nous récupérions leurs exercices. Nous avons transmis nos consignes à l'orthophoniste pour que les jeunes bénéficient des mêmes conditions mais du fait du changement d'expérimentateur, il est possible de noter ce biais.

Enfin, tous les jeunes n'étaient pas à l'aise à l'oral et certains ont rencontré des difficultés pour développer leurs idées. Certains entretiens ont été assez courts car quelques jeunes ont été gênés dans leur compréhension et dans le fait de parler à une personne inconnue.

4 Limites concernant la population

L'effectif restreint de notre population, notamment pour le groupe surdité sévère ou profonde n'offre qu'une portée limitée aux résultats que nous avons obtenus.

De plus, il manquait dans les dossiers des éléments sur les troubles associés, c'est pourquoi nous ne les avons pas analysés. Cependant, ceux-ci peuvent avoir une répercussion sur les résultats que nous avons obtenus, ce qui met en exergue un nouveau biais de notre étude. Par ailleurs, nous n'avons pas d'information concernant l'environnement familial, ce qui nous aurait permis d'analyser plus finement nos résultats.

Il aurait été intéressant de proposer un questionnaire aux familles sur leur vécu face à la surdité et sur ses conséquences sur le fonctionnement de la famille pour voir dans quelles mesures cela se répercutait sur les compétences en langage oral et écrit des jeunes.

V Intérêts et perspectives de notre étude

1 Intérêt de notre étude et points forts

Notre étude se proposait de comparer les différents degrés de surdité et de voir l'impact de ceux-ci sur les compétences en langage oral et écrit. Elle met en évidence le rôle de l'implant cochléaire dans le développement du langage oral et ses répercussions sur le langage écrit puisque les jeunes non implantés sont davantage en difficulté que les jeunes porteurs d'implants. De plus, nous avons pu déterminer si l'âge du diagnostic et les seuils auditifs prothétiques influençaient ces compétences.

Ensuite, notre étude nous a permis de connaître le type d'adaptations proposées à ces jeunes et le rôle des enseignants dans leur mise en place.

Un des points forts de notre étude a été d'analyser le ressenti des jeunes sur leur scolarité, les difficultés rencontrées et les adaptations permettant de les ajuster à leurs besoins. Nous nous sommes ainsi rendu compte de la place de la surdité dans leur scolarité et de ses répercussions sur leurs apprentissages et leurs relations. Nous avons alors constaté des différences entre les données quantitatives et le vécu des jeunes. En effet, ils sont demandeurs d'aide de la part de leurs enseignants.

Pour finir, nous avons pu établir une liste des difficultés des jeunes sourds avec des exemples, ce qui permet aux enseignants d'avoir des informations précises sur l'impact de la surdité sur le langage oral et écrit.

2 Proposition d'un outil

Les professeurs en lycées généraux et professionnels, accueillant des adolescents, porteurs d'une surdité, oralisants, font face à un manque d'informations précises sur les capacités et difficultés langagières de ces élèves. Ce manque d'éléments sur la surdité et ses conséquences sur les apprentissages empêchent ou ralentissent la mise en place d'adaptations pédagogiques pour ces élèves (Tagger, 1994, Le Capitaine, 2003, Duquesne-Belfais & Bertin, 2005).

Ainsi, dans la perspective de renforcer le partenariat enseignants-élèves-orthophonistes, avons-nous réalisé un outil informatique dont les objectifs sont :

- ✓ L'information des enseignants sur les difficultés en langage oral et écrit des adolescents sourds,
- ✓ De proposer des adaptations pédagogiques possibles à mettre en place,
- ✓ De proposer des documents regroupant des attitudes pédagogiques à renforcer et à éviter selon les conditions matérielles et acoustiques, la situation d'apprentissage en classe, en TP ou en travail de groupes.

2.1 Description de l'outil

Notre outil informatique se présente sous forme d'un site internet : www.mytrandhil.fr (Annexe 3). Il se compose de trois parties. Une première partie recense les difficultés rencontrées en langage oral et écrit par les jeunes sourds. Une deuxième partie propose trois tableaux proposant des attitudes pédagogiques à renforcer et à éviter selon les conditions matérielles et acoustiques, la situation d'apprentissage en classe et les TP ou

le travail en groupes. Dans la troisième partie se trouve un menu des difficultés possibles, affiché sous forme de texte avec une case à cocher à côté de chaque proposition, si le trouble est présent. Lors d'une séance d'orthophonie ou d'une rencontre avec les enseignants, le lycéen pourra, seul ou avec l'aide de l'orthophoniste, préciser ses difficultés en les cochant parmi les propositions, ce qui permet au jeune d'être acteur dans ce partenariat. Un bouton en bas du formulaire permettra d'afficher une nouvelle page contenant les difficultés cochées et les adaptations pédagogiques possibles. Enfin, depuis cette dernière page, les informations pourront être envoyées par mail sous un format pdf. Pour cela, il suffit de se créer un compte sur le site. La grille ainsi constituée dans un format non modifiable, pourra être transmise aux enseignants avec l'accord de l'élève et de sa famille, dans le cadre du secret professionnel, afin de veiller au respect de la vie privée et à la confidentialité du dossier du patient. Les enseignants disposeront alors d'un fichier mettant en lien les difficultés du jeune et des pistes d'aménagements à mettre en place pour compenser ces difficultés. Par ailleurs, des enseignants nous ont fait part que les documents valides pour tous les jeunes sourds contiennent trop d'informations et qu'il est ensuite difficile de les mettre en pratique.

Ce site est développé en ASP (Active Server Page) .Net reposant sur le framework .Net de Microsoft. Cette technologie contient les langages web usuels avec une couche supplémentaire, qui est gérée par le serveur et est totalement transparente pour le client, assurant le bon fonctionnement du site.

Pour créer cet outil, nous avons utilisé les données que nous avons recueillies dans notre protocole concernant les difficultés en langage oral et écrit. Puis, nous avons recherché dans la littérature des informations sur les aménagements pédagogiques.

2.2 Revue de littérature : Aménagements relationnels et adaptations

2.2.1 Attitudes des enseignants

Le Capitaine (2003) observe que les enseignants tentent d'instaurer et de maintenir un contact communicationnel par un positionnement dans l'espace, des gestes, une captation du regard, un maintien de l'attention par des moyens visuels. Pour faciliter l'intégration de l'enfant sourd, il est en effet essentiel de recourir davantage à la mimogestualité, aux mimiques et au regard. Selon Tagger (1994), la mimogestualité a un rôle très important dans la communication. Elle peut remplacer, compléter ou accompagner la parole tandis que la mimique exprime sentiments, modalités et syntaxe. Ainsi, il est essentiel d'expliquer ce que l'élève ne peut pas percevoir par lui-même, comme le changement de registre qui induit un changement de thème. Quant au regard, il permet la prise de contact, la désignation et le maintien de la communication, et il est essentiel pour maintenir le contact élève/enseignant. Le débit tout comme l'articulation doivent être normaux, et les lèvres bien visibles (Tagger, 1994, 2001). De plus, l'attention portée aux comportements et aux réactions des autres permet aux élèves sourds d'anticiper et de comprendre ce qui se produit hors de leur champ visuel, limitant le décalage avec l'action et le sentiment de frustration qui s'y rapporte. D'après Le Capitaine (2004), les enseignants demandent aux élèves d'être plus silencieux, plus calmes et plus patients. En effet, un temps de latence est nécessaire en présence d'un interprète LSF ou d'un codeur LPC. Tous les élèves apprennent ainsi à écouter jusqu'au bout. Par ailleurs, préciser les explications et faire reformuler profitent à l'ensemble de la classe. Le travail en binôme est conseillé pour favoriser la communication.

2.2.2 Configuration de la classe

La configuration de la classe (lumineuse, calme) ainsi que la place de l'élève au deuxième rang (permettant de voir le tableau, le professeur et ses gestes ainsi que les réactions des autres élèves), entre deux camarades (pour bénéficier de leur aide éventuelle et d'informations complémentaires), dos à la lumière (pour éviter le contre-jour

et les reflets) doivent être étudiées. (Tagger, 1994). Il sera important de repositionner l'élève dans le cas d'exposés, de débats ... afin qu'il puisse suivre et participer.

2.2.3 Différentes adaptations pédagogiques

Les attitudes pédagogiques varient selon les situations didactiques : cours oral, exposé, débat, projection de documents, travaux pratiques ... Des différenciations pédagogiques peuvent être envisagées au niveau de l'évaluation, du temps accordé pour une activité et des outils d'aide personnalisée (micro HF, aide méthodologique et linguistique avec des fiches ...).

✓ Aide à la compréhension orale et écrite

Selon Perraudeau (2001), les fiches sont un moyen mis à disposition (références, consignes, explications, conditions de réalisation) pour faciliter le fonctionnement cognitif des élèves. Il est également important d'adapter et d'expliquer le vocabulaire, de donner plus d'explications et de transmettre des documents écrits à tous les élèves (plan, schéma, résumé de cours) pour limiter la prise de notes. En effet, l'attention de l'élève sourd est mobilisée par la lecture labiale, et sa concentration s'épuise vite (Duquesne-Belfais et Bertin, 2005). L'apprenant sourd doit faire des pauses pour interpréter et comprendre chaque information. Ainsi la perte d'informations est-elle importante. Par crainte de demander de répéter, les élèves dissimulent leurs difficultés ; il faut donc reconnaître leurs efforts. La suppléance mentale mise en œuvre par les élèves sourds est un travail considérable et un non-sens en situation d'apprentissage, car elle consiste à anticiper le contexte et le sens de ce qui va être dit (Duquesne-Belfais & Bertin, 2005). Pourtant, ce ralentissement du rythme de la classe est vécu par les enseignants comme « un frein à la réalisation de leur programme » (Benoit & al, 2003). Selon Gorouben (dans ACFOS, 1998), dans leur scolarité, les sourds sont toujours tributaires d'un preneur de note qui écrit à leur place, fait sa synthèse avec ses propres mots, substituant sa propre forme de pensée à celle de son camarade sourd, ce qui peut entraîner des problèmes d'incompréhension majeurs.

En s'assurant régulièrement de la compréhension orale et écrite de l'élève sourd, l'enseignant peut l'accompagner dans ses apprentissages. Par exemple, donner des éléments relatifs aux connaissances évoquées dans le texte favorisera une amélioration de la compréhension du lecteur (Fayol & Lecocq, 1992), et permettra au sujet d'utiliser des procédures pour inférer, prédire et évaluer. L'objectif est de développer les stratégies de traitement de l'information lors de la lecture. Selon Bourque (dans ACFOS, 1998), les adolescents sourds ont des difficultés de compréhension consécutives aux stratégies mises en œuvre. Nadeau & Machabée (1998) expliquent que « les exercices de compréhension de textes étaient l'un des principaux problèmes [des élèves sourds], parce qu'ils n'avaient pas les outils nécessaires pour comprendre le sens global des textes » (p. 280). En effet, selon Marchark (2007), ils ont tendance à utiliser un processus de traitement local plutôt que d'intégrer l'ensemble du texte. Cependant, devenus adultes, ils découvrent des outils et des stratégies d'apprentissages : utilisation du dictionnaire (favoriser l'autonomie), incitation à la pratique de l'écriture, technique de compréhension globale de texte (utiliser différents moyens pour recourir au contexte), utilisation de synonymes (difficultés pour comprendre les mots d'un niveau de langue plus élevé ou moins fréquents), sélection des lectures et recours à l'image (associer des images au texte). Ecrire permet de s'autocorriger, de se poser des questions sur la syntaxe et le vocabulaire. Découvrir sa propre façon de faire et la valeur des stratégies permet de développer des capacités métacognitives et une flexibilité de la pensée, nécessaires aux apprentissages. Même si cela prend plus de temps, il faut encourager cette démarche (Marchark, 2007).

✓ Apports des supports visuels

L'utilisation de supports visuels permet de favoriser les apprentissages de l'élève sourd (Le Capitaine, 2004) et d'appréhender les données à traiter, de comprendre les informations rencontrées, à condition de séparer le temps des explications orales et le temps visuel. Ces supports doivent être utilisés pour initier la recherche, susciter des hypothèses et favoriser les échanges afin de faciliter les apprentissages (Benoit & al, 2003).

✓ Apports des supports informatiques

Lang & Steely (2003) mettent en évidence un potentiel important de l'utilisation du support informatique dans l'apprentissage des jeunes sourds. Différents logiciels peuvent être proposés : MANO pour accompagner l'apprentissage de la langue écrite à destination des élèves sourds (Teutsch, Cruaud & Tchoukine, 2002), CBM pour l'évaluation du langage écrit avec des suggestions de pistes d'amélioration : augmenter le temps d'écriture, se consacrer à la notation du sujet évalué (Cheng & Rose, 2009). Les contenus tiennent compte des capacités de lecture, de la motivation et de la nécessité du renforcement visuel. Le matériel en ligne est constitué de différentes formes de représentations graphiques et d'autres matériels didactiques pour faciliter la compréhension de textes, afin de développer l'autonomie et l'auto-direction.

✓ Favoriser la construction des connaissances

Pour favoriser les situations de construction des connaissances, les enseignants peuvent placer les élèves dans des situations qui font sens pour eux et limiter l'utilisation exclusive des indices linguistiques. Cela permet alors aux jeunes sourds de comprendre les caractéristiques conceptuelles au lieu de seulement comprendre la notion. Ces procédures peuvent s'appliquer aux autres élèves en difficulté dans la maîtrise de la langue et de l'abstraction (Benoit & al, 2003). Barth (2004) propose une pédagogie de la compréhension qui favorise l'acquisition de connaissances et le développement de structures cognitives en engageant l'apprenant dans un processus d'élaboration du sens. L'enseignant guide le processus de co-construction du sens pour préparer au transfert de connaissances et à la capacité d'abstraction. L'utilisation d'exemples et de contre-exemples facilite l'acquisition de connaissances implicites sur le fonctionnement de la langue (Vercaingne-Ménard, Pappen & Leclerc, 1998). Selon Vercaingne-Ménard & al (1998), la recherche de similitudes à partir d'exemples permet de générer un critère qui fondera une nouvelle catégorie conceptuelle. De plus, l'auto-explication, activité cognitive par laquelle les apprenants utilisent leurs connaissances antérieures pour intégrer de nouvelles données, augmente leurs apprentissages et leurs savoirs. En effet, les auto-explications des élèves sourds donnent accès à leurs représentations, ainsi, les enseignants peuvent-ils leur proposer un meilleur choix d'interventions pédagogiques.

3 Perspectives de recherche : exemple de protocole pour tester cet outil

Dans le cadre de ce mémoire, nous n'avons pas testé notre outil. Il serait ainsi intéressant de s'y attacher dans une nouvelle recherche afin de savoir si celui-ci a un impact sur le déroulement de la scolarité des lycéens. L'objectif principal de cette nouvelle recherche serait alors d'étudier l'impact de cet outil sur l'information des enseignants concernant les difficultés en langage oral et écrit engendrées par la surdité. L'objectif secondaire concernerait les effets de cette amélioration des connaissances des

enseignants sur les adaptations pédagogiques mises en place ainsi que sur l'estime de soi et les apprentissages des jeunes sourds.

3.1 Informations espérées de la recherche, retombées attendues

Beaucoup d'informations sont à la disposition des enseignants sans nécessairement correspondre à la situation de l'élève sourd présent dans leur classe, compte tenu du nombre important de facteurs qui entrent en jeu dans la surdité et qui ont des répercussions différentes sur la scolarité. Nous espérons ainsi que cet outil permettra une meilleure information des enseignants sur l'élève accueilli. Ces informations permettront ainsi aux enseignants de proposer des adaptations pédagogiques spécifiques. L'élève sourd concerné gagnera alors en estime de soi, ce qui favorisera ses apprentissages. Par ailleurs, nous espérons que les adaptations pédagogiques mises en place perdureront dans le temps.

3.2 Type d'étude

Pour cette recherche, une étude comparative prospective randomisée en quatre groupes appariés deux à deux permettrait d'étudier l'impact de notre outil sur l'information des enseignants. Les quatre groupes seraient composés d'enseignants qui bénéficieraient de l'outil (groupe expérimental 1), de lycéens sourds dans la classe d'enseignants avec l'outil (groupe expérimental 2), d'enseignants ne possédant pas l'outil (groupe contrôle 1) et de lycéens sourds avec des enseignants sans l'outil (groupe contrôle 2).

3.3 Nature du facteur étudié

L'information des enseignants aura un impact sur les adaptations pédagogiques proposées aux lycéens sourds.

3.4 Critères de jugement

Pour étudier les informations connues par les enseignants, le critère de jugement principal serait les réponses à un questionnaire élaboré sur la surdité et les difficultés de langage oral et écrit. En pré et post-test, les critères de jugement secondaire seraient le nombre d'adaptations mises en place, l'estime de soi des adolescents à partir de l'échelle toulousaine (ETES, Oubrayrie, 1997), composée de 60 items répartis en 5 thèmes : émotion, social, scolaire/professionnel, physique, futur) et l'amélioration des apprentissages par les notes obtenues à différentes évaluations.

3.5 Sujets concernés

Les critères d'inclusion et d'exclusion de cette nouvelle recherche seraient identiques à ceux de ce mémoire. Les enseignants spécialisés ne participeraient pas à l'étude. Une étude de même envergure soit 40-45 lycéens répartis en trois groupes : 15 sourds moyens, 15 sourds sévères ou profonds non implantés, 15 sourds sévères ou profonds implantés pourrait être menée. A cet échantillon de lycéens se rajouteraient les enseignants (un pour chaque lycéen participant).

3.6 Déroulement et durée de l'étude

Un pré-test aux jeunes (Echelle Toulousaine de l'Estime de Soi (ETES), notes aux évaluations) et aux enseignants (questionnaire sur la surdité et nombre d'adaptations pédagogiques mises en place) serait d'abord proposé afin d'obtenir une ligne de base, début octobre. Les participants seraient alors soumis à un deuxième pré-test après les vacances de la Toussaint où nous commencerions notre expérimentation. Nous répartirions les jeunes et les enseignants dans deux groupes de manière aléatoire (expérimental et contrôle). Cet outil serait proposé au groupe expérimental pendant quatre semaines. A l'issue de celles-ci, les sujets passeraient le post-test (groupe contrôle et expérimental). L'outil serait ensuite proposé au groupe contrôle pendant les trois semaines restantes avant les vacances de Noël. Nous ferions alors un nouveau post-test afin d'étudier si le groupe contrôle a aussi pu bénéficier de l'aide de notre outil. Un mois après le retour des vacances de Noël, nous ferions un dernier post-test pour évaluer l'effet de notre outil dans le temps.

3.7 Données recueillies

Les données recueillies (échelles, questionnaires, notes) seraient stockées dans un tableau Excel pour ensuite être analysées. Nous calculerions les moyennes obtenues aux différents tests pour les deux groupes. Par cohérence avec la méthode employée dans la présente étude où nous recueillerions des mesures répétées, nous réaliserions une analyse de variance à mesure répétée pour étudier les scores obtenus sur une même variable dans le temps, comparer les réponses aux différents items selon les sujets et évaluer l'effet de la manipulation expérimentale. Nous utiliserions également une analyse de variance factorielle pour comparer les moyennes obtenues par nos deux groupes.

3.8 Balance bénéfice/risque

Nous n'attendons pas de risques suite à cette étude. En effet, pour des raisons éthiques, nous proposerons notre outil à tous les enseignants dans la deuxième partie de notre étude pour ne léser aucun jeune.

CONCLUSION

L'objectif de notre mémoire de recherche était d'étudier l'impact des caractéristiques de la surdité (degré de perte auditive, âge du diagnostic et seuils auditifs prothétiques) sur les difficultés en langage oral et écrit des lycéens sourds et sur les adaptations pédagogiques qui leur étaient proposées.

Notre recherche théorique sur la surdité, le développement du langage oral et écrit ainsi que sur la scolarité nous a permis de mieux appréhender les difficultés rencontrées par les jeunes lycéens. De plus, ces lectures nous ont permis d'approfondir nos connaissances dans ce domaine et seront très intéressantes dans l'exercice de notre future pratique professionnelle.

Concernant nos résultats, une première analyse met en évidence que le degré de surdité n'influence pas les difficultés en langage oral. Ce résultat peut s'expliquer par des prises en charge précoces et adaptées à la surdité ainsi que par une scolarité en intégration, qui permettent de réduire les conséquences de la perte auditive sur l'apprentissage de la langue. En revanche, l'effet de l'âge du diagnostic est pertinent concernant l'expression morphosyntaxique. Plus la surdité a été diagnostiquée tardivement, probablement parce qu'elle était moins importante, plus les compétences des jeunes porteurs d'une surdité se rapprochent de celles des entendants. Les difficultés d'accès à la communication verbale et aux informations auditives réduisent les expériences langagières et la participation aux échanges, ce qui limite la construction des connaissances chez les personnes sourdes.

A propos du langage écrit, nos résultats montrent un effet significatif du degré de surdité sur la compréhension d'un texte. Les lycéens sourds avec une surdité sévère ou profonde ont une compréhension de textes plus déficitaire que les jeunes implantés ou présentant une surdité moyenne. De plus, nous avons observé que le seuil auditif prothétique moyen était plus faible pour ceux qui avaient une compréhension de textes déficitaire. En effet, l'écoute de textes narratifs permet de développer des stratégies efficaces pour comprendre les différents écrits proposés.

Notre dernière analyse statistique ne révèle pas d'effet significatif du degré de surdité sur les adaptations pédagogiques. En revanche, nous remarquons que les jeunes implantés bénéficient de plus d'adaptations que les deux autres groupes, ce qui peut être lié aux représentations du handicap des professeurs.

Par ailleurs, nous avons eu des échanges très riches avec les lycéens. Ils nous ont ainsi témoigné de leurs difficultés en langage oral et écrit, de leur impact sur leurs relations avec les entendants et sur leurs apprentissages. Ils ont exprimé des demandes concernant la prise en compte de ces difficultés par leurs enseignants. Ces aides doivent cependant rester discrètes afin que le handicap ne soit pas davantage mis en exergue.

L'intérêt de notre étude concerne les différentes analyses menées. Nous avons ainsi pu comparer des données quantitatives à des données qualitatives concernant les réelles difficultés des jeunes sourds. De plus, nous avons pu échanger avec eux et obtenir leur ressenti, ce qui a souvent réorienté notre recherche afin d'être au plus proche de leurs besoins et demandes.

Finalement, l'élaboration de notre mémoire nous a permis d'aboutir à la création d'un outil, qui nous l'espérons, permettra aux enseignants de mieux connaître la surdité et de savoir y faire face dans les situations de classe. Ils pourront ainsi offrir, à leurs élèves sourds, l'aide la plus bénéfique possible au bon déroulement de leur scolarité. Cet outil mériterait d'être amélioré et testé lors d'une prochaine recherche.

Nous concluons par le témoignage de E (sourd sévère) « Notre objectif, c'est de réussir nos études mais pour moi, leur objectif à eux [des enseignants], c'est qu'on

réussisse nos études donc il faut mettre des choses en place pour qu'on réussisse nos études ». La réussite scolaire des enfants sourds est aussi liée à la disponibilité des enseignants et à leurs représentations du handicap. L'objectif de la scolarité, en dehors des apprentissages, est de favoriser l'épanouissement personnel de chacun et d'aider les jeunes sourds à trouver leur place dans une société d'entendants.

Enfin, ce mémoire a été pour nous d'une grande richesse, nous permettant de découvrir la recherche et de développer nos connaissances sur la surdité. Cette expérience a ainsi enrichi notre future pratique professionnelle tant sur le plan théorique, que méthodologique et clinique.

REFERENCES

- ACFOS (1998). *Surdité et accès à la langue écrite*. Paris : ACFOS.
- Aimard, P. (1996). *Les débuts du langage chez l'enfant*. Paris : Dunod.
- Aimard, P. & Morgon, A. (1996). *L'enfant sourd*. Paris : Presses universitaires de France.
- Alegria, J. (1999). La lecture chez l'enfant sourd : conditions d'acquisition. *Langage & Pratiques*, 23, 27-46.
- Antia & al., S.D., Jones, P.B., Reed, S. & Kreimeyer, K.H. (2009). Academic Status and Progress of Deaf and Hard-of-Hearing Students in General Education Classrooms. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14 (3),293-311.
- Baneath, B., Boutard, C. & Alberti, C. (2000). *Chronodict es*. Ortho Edition.
- Banner, A. & Wang, Y. (2011). An analysis of the reading strategies used by adult and student deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16 (1), 2-23.
- Barth, B-M. (2004). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.
- Bavelier, D., Newport, E-L., Hall, M., Supalla, T. & Boutla, M. (2008) Ordered short-term memory differs in signers and speakers: implications for models of short-term memory. *Cognition*, 107(2), 433-459.
- Benoit, H., Bertin, F., Claudel, F. & Duquesne, F. (2003). Des UPI pour les élèves déficients auditifs : une  cole d'ouverture. *La nouvelle revue de l'Adaptation et l'Intégration Scolaires*, 21, 119-133.
- Boutard, C., Claire, I. & Gretchanovski, L. (2006). *Le vol du P.C. Evaluation fonctionnelle de la lecture chez les sujets de 11 à 18 ans*. Ortho Edition.
- Boutard, C. & Fraval Lye, M. (2004). *Textzados*. Ortho Edition
- Bureau International d'Audiophonologie. (1997). Classification audiométrique des déficiences auditives. Retrieved 03, 30, 2014, from http://www.biap.org/index.php?option=com_content&view=article&id=5%3Arecommandati-on-biap-021-bis&catid=65%3Act-2-classification-des-surdites&Itemid=19&lang=fr

Brigaudiot, M. & Danon-Boileau, L. (2009). *La naissance du langage dans les deux premières années*. Paris : Presses universitaires de France.

Briscoe J, Bishop DV, Norbury CF. (2001). Phonological processing, language, and literacy: a comparison of children with mild-to-moderate sensorineural hearing loss and those with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(3), 329-340.

Busquet, D. & Allaire, C. (2005). *La surdité de l'enfant : Guide pratique à l'usage des parents*. Fondation de France : éditions Inpes.

Cheng, S.-F. & Rose, S. (2009). Investigating the technical adequacy of curriculum-based measurement in written expression for students who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14 (4), 503-515.

Colin, S. (2004). *Développement des habiletés phonologiques précoces et apprentissage de la lecture et de l'écriture chez l'enfant sourd : Apport du Langage Parlé Complété (LPC)*, Thèse de doctorat en psychologie, Université Lumière Lyon 2, Lyon.

Colleau, A. (2001). Le langage des adolescents sourds porteurs d'un implant cochléaire. *Glossa*, 76, 62-68.

Dubuisson, C. & Daigle, D. (1998). *Lecture, écriture et surdité : visions actuelles et nouvelles perspectives*. Montréal : Editions logiques.

Dumont, A. (1996). *Implant cochléaire, surdité et langage*. Bruxelles : De Boeck Université.

Dumont, A. (2005). Interventions précoces en orthophonie dans le domaine de la surdité. *Glossa*, 93, 4-11.

Dumont, A. (2008). *Orthophonie et surdité*. Issy-les-Moulineaux : Masson.

Duquesne-Belfais, F. & Bertin, F. (2005). Être et accueillir un adolescent sourd au collège. *La nouvelle revue de l'Adaptation et l'Intégration Scolaires*, 29, 99-113.

Ecalé, J., & Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture : Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Armand Colin.

Fabre, M., Barbier, M-L., Arciszewski, T. & Tsao, R. (2012). Les adolescents sourds et la production écrite en contextes variés : SMS, prises de notes, écrits scolaires et blogs : Le langage écrit et ses troubles : apports des nouveaux supports de communication. *ANAE*, 118, 322-332.

Fagan, M.K., Pisoni, D.B., Horn, D.L. & Dillon, C.M. (2007). Neuropsychological correlates of vocabulary, reading, and working memory in deaf children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12 (4), 461-471.

Fayol, M. & Gombert J-E,. (1999). *Apprentissage de la lecture et de l'écriture*. In J.A. Rondal & X. Esperet (Eds.). Manuel de psychologie de l'enfant (pp. 565-594). Hayen : Mardaga.

Gachet, P-F. (2007). Scolarisation des élèves handicapés : une révolution douce. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 39, 55-62.

Garabédian, E.N. & Loundon, N. (2010). *L'implant cochléaire chez l'enfant*. E-mémoires de l'Académie Nationale de Chirurgie, 9 (3), 47-51.

Geers, A.E., Strube, M.J., Tobey, E.A. & Moog, J.S. (2011). Epilogue: Factors Contributing to Long-Term Outcomes of Cochlear Implantation in Early Childhood. *Ear and Hearing*, 32 (1), 84-92.

Geers, A.E. & Hayes, H. (2011). Reading, writing and phonological processing skills of adolescents with 10 or more years of cochlear implant experience. *Ear and Hearing*, 32 (1), 1-22.

Geers, A.E., Brenner, C.A., & Tobey, E.A., (2011). Long-term outcomes of cochlear implantation in early childhood: sample characteristics and data collection methods. *Ear and Hearing*, 32 (1), 2-12.

Halliday, L-F. & Bishop, D-V. (2005). Frequency discrimination and literacy skills in children with mild to moderate sensorineural hearing loss. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 48 (5), 1187-1203.

Hamm, M. (2008). L'apprentissage de la lecture chez les enfants sourds : quels outils pédagogiques au service de quel apprentissage de la lecture ? *Education-formation*, 288, 37-44.

Hatamizadeh, N., Ghasemi, M., Saeedi, A. & Kazemnejad, A. (2008). Perceived competence and school adjustment of hearing impaired children in mainstream primary school settings. *Childcare, Health and Development*, 34 (6), 789-794.

Hien, A. (2013). *Les adaptations pédagogiques mises en place pour l'apprentissage de la lecture chez l'enfant déficient auditif*. Mémoire IUFM Villeneuve d'Ascq.

Kail, M. & Fayol, M. (2000). *L'acquisition du langage volume 1 : le langage en émergence de la naissance à 3 ans*. Paris : Presses universitaires de France.

Kail, M. & Fayol, M. (2000). *L'acquisition du langage volume 2 : le langage en émergence, au-delà de 3 ans*. Paris : Presses universitaires de France.

Kiese-Himmel, C. & Reeh, M. (2006). Assessment of expressive vocabulary outcomes in hearing-impaired children with hearing aids: do bilaterally hearing-impaired children catch up?. *The Journal of Laryngology and Otology*, 120 (8), 619-626.

Lang, H.G. & Steely, D. (2003). Web-based science instruction for deaf students what research says to the teacher. *Instructional Science*, 31 (4-5), 277-298.

Le Capitaine, J.-Y. (2003). L'intégration scolaire d'enfants sourds et malentendants : processus de changement et processus de formation. *La nouvelle revue de l'Adaptation et l'Intégration Scolaires*, 21, 189-198.

Le Capitaine, J.-Y. (2004). *Les enfants sourds à l'école ordinaire : l'intégration, des principes aux pratiques pédagogiques*. Paris : L'Harmattan.

Le Capitaine, J.-Y. (2008). L'exclusion de l'intérieur, ou les paradoxes de l'Unité pédagogique d'intégration (UPI). *Liaisons CNEFDS/ Bulletin du centre national de formation des enseignants intervenant auprès des déficients sensoriels*, 11, 8-11.

Lecocq, P. (1992). *La lecture : processus, apprentissage, troubles*. Presses universitaires de Lille.

Leigh, I.W., Maxwell-McCaw, D., Bat-Chava, Y. & Christiansen, J.B. (2009). Correlates of psychosocial adjustment in deaf adolescents with and without cochlear implants: a preliminary investigation. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14 (2), 244-259.

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

Lina-Granade, G. & Truy, E. (2006). Conduite à tenir devant une surdité de l'enfant. EMC (Elsevier Masson SAS, Paris), *Pédiatrie*, 4-061-E-20.

Lopez Krahe, J. (2007). *Surdité et langages : prothèses, LPC et implants cochléaires*. Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes.

Loundon, N. & Busquet, D. (2006). *Implant cochléaire pédiatrique et rééducation orthophonique*. Paris : Flammarion.

Mader, P. (2010). Quels aménagements aux examens pour les enfants sourds ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 49, 131-138.

Mansbach, A.-L. (2006). La surdité de l'enfant. *Revue Médicale de Bruxelles*, 27, 250-257.

Marschark, M. (2007). Comprendre et utiliser les bases cognitives de l'apprentissage chez les enfants sourds. *Enfance*, 3, 271-281.

Maurin, N. (2006). *T.L.O.C.C. Test de Langage Oral Complexe pour Collégiens*. Ortho Edition.

Meirieu, P. (1991). *Apprendre ... oui, mais comment*. ESF éditions.

Ministère de l'éducation nationale (2009). *Scolarisation des enfants sourds et malentendants*. Collection repères handicap. Retrieved 04, 05, 2014, from http://www.inshea.fr/ressources/direct/documents/guide_scolariser_eleves_sourds_et_malentendants_142904.pdf

Mondain, M. & Brun, V. (2009). *Les surdités de l'enfant : Entretiens de médecine physique et de réadaptation*. Issy les Moulineaux : Masson.

Monfort, M., Juarez, A., & Monfort-Juarez, I. (2005). *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*. Entha.

Niederberger, N. (2007). Apprentissage de la lecture-écriture chez les enfants sourds. *Enfance*, 59, 254-262.

Norbury, C-F., Bishop, D-V., & Briscoe, J. (2001). Production of English finite verb morphology: a comparison of SLI and mild-moderate hearing impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 44(1), 165-178.

Organisation Mondiale de la Santé. (2014). *Surdité et déficience auditive*. Retrieved 03, 30, 2014, from <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/fr/>

Oubrayrie, N. (1997). *Echelle toulousaine d'estime de soi*.

Paire-Ficout, L., Colin, S., Magnan, A., & Ecalle, J. (2003). Les habiletés phonologiques chez des enfants sourds prélecteurs. *Revue de Neuropsychologie*, 13(2), 237-262.

Paris, P-M. (2001). *Intégrer un enfant sourd dans sa classe*. Mémoire IUFM de Montpellier.

Perrau, M. (2001). *Les stratégies d'apprentissage : comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*. Belin: Paris.

Pittman, A-L., Lewis, D-E., Hoover, B-M. & Stelmachowicz, P-G. (2005). Rapid word-learning in normal-hearing and hearing-impaired children: effects of age, receptive vocabulary, and high-frequency amplification. *Ear and Hearing*, 26(6), 329-340.

Punch, R. & Hyde, M.B. (2011). Communication, psychosocial, and educational outcomes of children with cochlear implants and challenges remaining for professionals and parents. *International Journal of Otolaryngology*, 11, 1-10.

Sadek-Khalil, D. (1997). *L'enfant sourd et la construction de la langue*. Montreuil : Papyrus.

Seban-Lefebvre, D. & Toffin, C. (2008). *L'enfant qui n'entend pas : la surdité, un handicap invisible*. Paris : Belin.

Silvestre, N. (1989). *Le curriculum scolaire de l'enfant sourd*. Glossa, 15, 16-20.

Spencer, L.J., Gantz, B.J. & Knutson, J.F. (2004). Outcomes and achievement of students who grew up with access to cochlear implants. *Ear and Hearing*, 114(9), 1576-1581.

Stelmachowicz, P-G., Pittman, A-L., Hoover, B-M. & Lewis, D-E.(2004). Novel-word learning in children with normal hearing and hearing loss. *Ear and Hearing*, 25(&), 47-56.

Tagger, N. (1994). *La communication avec un sourd : petit manuel à l'usage des enseignants qui accueillent un élève déficient auditif dans leur classe*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Tagger, N. (2001). *Handiscol : Guide pour les enseignants qui accueillent un élève présentant une déficience auditive*. Paris : Ministère de l'Education Nationale de la Recherche et de la Technologie.

Teutsch, P., Cruaud, N. & Tchoukine, P. (2002). MANO, un environnement d'apprentissage du français écrit pour enfants sourds. *Alsic*, 5(2), 123-147.

Transler, C., Leybaert J. & Gombert, J.E. (2005). *L'acquisition du langage par l'enfant sourd*. Marseille : Solal.

Tuller, L. (2000). Aspects de la morphosyntaxe du français des sourds. *Langage et surdité*, 29, 143-156.

Vadois, S. & Martinet, C. (1999). *Dictées des 66 mots*.

Virole, B. (2001). *Les deux voies du développement du langage chez l'enfant sourd*. Retrieved 04, 05, 2014, from <http://www.benoitvirole.com>

Vourc'h, A. (2010). *Les spécificités de l'acquisition et du développement du langage chez le jeune enfant sourd*. Centre de Ressources Robert Laplane.

Compléments bibliographiques

Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : Presses universitaires de France.

Antia & al., S.D., Reed, S. & Kreimeyer, K.H. (2005). Written language of deaf and hard-of-hearing students in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10 (3), 244-255.

Beaussant, M. (2003). *La scolarité d'un enfant sourd*. Paris : L'Harmattan.

Becker, E., Sablier, C., Bru, O. & Come, M. (2012). *Guides pratiques AVS : la surdité*. Retrieved 04, 01, 2014, from <http://guidespratiquesavs.fr/surdite/>

Cawthon, S.W. (2001). Teaching strategies in inclusive classrooms with deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6 (3), 212-225.

Ferreira de Sousa, A. & Gineyts, M. (2013). *DSDEN du Rhône : GEVA-Sco*. Retrieved 04, 01, 2014 from <http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/ash/spip.php?article231>

Gregoire, P., Lamy, C. & Corbet, E. (2010). Document d'orientations générales en faveur des jeunes sourds et malentendants en Rhône-Alpes. DRASS Rhône-Alpes, CREA Rhône-Alpes : Lyon.

Integrascol. (2013). *Surdité de l'enfant*. Retrieved 03, 30, 2014, from <http://www.integrascol.fr/fichemaladie.php?id=119>

James, D., Rajput, K., Brinton, J. & Goswami, U. (2008). Phonological awareness, vocabulary, and word reading in children who use cochlear implants: does age of implantation explain individual variability in performance outcomes and growth?. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13 (1), 117-137.

Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2003). *Comment les enfants entrent dans le langage*. Paris : Retz.

ANNEXES

Annexe I : Trame de questions

Classe :

Date de naissance :

Type de surdité et appareillage :

Parents sourds ou entendants ?

Scolarité

1. Comment s'est déroulée votre scolarité ?
2. A votre avis, qu'est-ce qui aurait pu l'améliorer ? La détériorer ?
3. Avez-vous perçu une différence dans l'enseignement à cause de votre surdité ?
4. Auriez-vous eu besoin que vos enseignants bénéficient de davantage d'informations ?
5. Comment cela s'est-il passé en classe ? Avec les autres élèves ? Avec vos enseignants ?

Difficultés éventuelles

1. Quelles difficultés avez-vous rencontrées ? (ex : cours oral, écrit, TP, groupe, prise de note)
2. Avez-vous appris une langue étrangère ?
3. Avez-vous eu besoin que vos parents, vos rééducateurs, ... ré informent en cours d'année vos enseignants sur vos difficultés ?
4. Vos parents vous ont-ils aidé dans votre scolarité ? Pour vos devoirs ? Comment ?
5. Vos enseignants ont-ils pris en compte, compris vos difficultés ?
6. Vos enseignants ont-ils bénéficié de suffisamment d'éléments pour s'adapter ?

Aménagements

1. De quels accompagnements avez-vous bénéficié pour faciliter votre scolarité ? (ex : accompagnement en classe, soutien, AVS, tiers temps, adaptation d'exercices, aide à la rédaction ...)
2. Avez-vous le sentiment d'avoir été suffisamment aidé ?
 - Si non, de quelle aide auriez-vous eu besoin ?
 - Si oui, pourquoi ?
3. A votre avis, quelles sont les améliorations possibles ?

Annexe II : Textzados numéro 15 (Corinne Boutard & Mathilde Fraval Lye, Orthoedition, 2004)

1	Comme chaque année, le mois de juin représente pour des milliers de jeunes
2	lycéens, un rendez-vous à ne pas manquer: il faut décrocher son bac! Cet
3	examen représente l'aboutissement de plusieurs années d'étude, de travail
4	et d'espoir, même s'il n'est qu'un passeport nécessaire à la construction de
5	son avenir. Le bac général n'a pas pour objectif d'assurer une formation
6	professionnelle. Dans la plupart des cas, le jeune devra donc prolonger ses
7	études au minimum pendant deux ans.
8	L'une des difficultés de l'épreuve réside justement dans le fait qu'elle se
9	déroule au mois de juin. A cette époque, il fait beau, les oiseaux chantent, le
10	ciel est bleu et l'on ressent souvent le besoin pressant de se délasser sur le
11	sable chaud, au bord de l'eau, en sirotant une orangeade. Pourtant, les lycéens
12	de terminale devront encore patienter quelques semaines avant de pouvoir
13	«buller». Livres, classeurs et recueils d'annales leur tendent les bras. Nos
14	lycéens font donc mal au cœur, le cerveau ramolli par la chaleur et ensevelis
15	sous leurs bouquins de philosophie, de mathématiques et d'histoire...
16	Dernièrement, une pétition a circulé dans un lycée du Sud de la France où le
17	thermomètre affichait déjà 28 degrés au début du mois de mai. Leur
18	revendication principale était de faire coïncider année scolaire et année civile
19	afin de passer leur bac en décembre la tête froide. Est-ce vraiment la solution
20	idéale? Nos futurs bacheliers ne rêveront-ils pas de pentes enneigées et de
21	cadeaux de Noël? Finalement, le mieux n'est-il pas que les lycéens prennent leur
22	mal en patience et attendent la fin des examens, en juillet, pour décompresser,
23	comme l'ont fait avant eux plusieurs générations de bacheliers!

Cocher le ou les titres qui conviennent.

- ☐ Difficile de travailler quand il fait chaud.
- ☐ Juin, le mois des examens.
- ☐ Le bac comme cadeau de Noël.
- ☐ Une pétition contre le bac.
- ☐ Comment décrocher son bac sans effort?
- ☐ Le père Noël passe son bac.
- ☐ Difficile de passer le bac en juin.
- ☐ Le prochain bac aura lieu en décembre.
- ☐ Les annales du bac sont utiles.
- ☐ Comment décrocher son bac?
- ☐ Mois de juin, mois du bac.
- ☐ Pétition pour annuler le bac.
- ☐ Un séjour au ski offert à chaque bachelier.
- ☐ L'orangeade est un dopant pour les examens.
- ☐ Vague de chaleur dans le Sud de la France.
- ☐ Chaud le bac!
- ☐ Le bac est différé à cause de la canicule.
- ☐ Difficiles révisions du baccalauréat.
- ☐ But ultime des études : le bac.

Répondre aux questions.

- En quel mois le bac a-t-il lieu chaque année ?
Pour quelle raison certains lycéens voudraient faire coïncider année civile et année scolaire ?
Quelle était la température dans le Sud de la France au début du mois de mai ?
Dans la plupart des cas, de combien d'années, au minimum, le bachelier doit-il prolonger ses études ?
Pour quelle raison, après un bac général, est-il souvent nécessaire de prolonger ses études ?

Noter le numéro de la ligne où l'on trouve les informations suivantes.

- Les matières que les lycéens doivent réviser pour le bac :
Le mois où l'on passe le bac :
La température dans un lycée du Sud de la France au mois de mai :
Revendication des lycéens dans le Sud de la France :

Vrai ou faux.

- ▶ Le mois de juin est propice à la concentration nécessaire pour réviser le bac.
- ▶ Les lycéens voudraient déplacer les dates d'examen.
- ▶ A Noël, cette année, on offrira le bac aux lycéens.
- ▶ Les élèves voudraient faire coïncider année scolaire et année civile.
- ▶ Les lycéens revendiquent un séjour au ski comme cadeau de réussite au bac.
- ▶ Les lycéens se concentrent difficilement sur leurs révisions lorsqu'il fait chaud.
- ▶ Dans le Sud de la France, le bac a été annulé à cause de la température trop élevée.
- ▶ Pour avoir le droit de passer son bac, il faut posséder un passeport.
- ▶ Les lycéens doivent attendre d'avoir passé tous leurs examens, avant de prendre du bon temps.
- ▶ Le bac est l'aboutissement des études.
- ▶ La chaleur du mois de juin donne plus envie aux lycéens de se délasser que de réviser.
- ▶ Plusieurs millions de lycéens passent le bac en juin.
- ▶ L'an prochain, le bac se déroulera au mois de décembre.

Cocher la phrase qui signifie la même chose que celle qui est en gras.

Dernièrement, une pétition a circulé dans un lycée du Sud de la France.

- ☐ Récemment, une pétition a circulé dans un lycée du Sud de la France.
☐ Une pétition a circulé pour la dernière fois dans un lycée dans le Sud de la France.
☐ Finalement, une pétition a circulé dans un lycée du Sud de la France.

Le bac représente l'aboutissement de plusieurs années d'études.

- ☐ Le bac représente une partie de plusieurs années d'études.
☐ Le bac représente le résultat de plusieurs années d'études.
☐ Le bac représente le rêve de plusieurs années d'études.

Les lycéens veulent faire coïncider année scolaire et année civile.

- ☐ Les lycéens veulent faire correspondre année scolaire et année civile.
☐ Les lycéens veulent compter les années civiles en années scolaires.
☐ Les lycéens veulent dissocier année civile et année scolaire.

Les lycéens devront encore patienter avant de buller.

- ☐ Les lycéens devront encore patienter avant de fêter leurs examens avec du champagne.
- ☐ Les lycéens devront encore patienter avant de se reposer et de ne rien faire.
- ☐ Les lycéens devront encore avoir des zéros à leurs copies.

La revendication des lycéens est de déplacer la date du bac.

- ☐ Les lycéens exigent que l'on déplace la date du bac.
- ☐ Les lycéens ont peur que l'on déplace la date du bac.
- ☐ Les lycéens ne souhaitent pas que l'on déplace la date du bac.

Le bac n'est qu'un passeport nécessaire à la construction de son avenir.

- ☐ Le bac est nécessaire mais n'est pas suffisant pour construire son avenir.
- ☐ Le bac est suffisant pour construire son avenir.
- ☐ Le bac est souhaitable pour construire son avenir.

Les lycéens prennent leur mal en patience.

- ☐ Les lycéens supportent et attendent sans se plaindre.
- ☐ Les lycéens ont du mal à attendre.
- ☐ Les lycéens éprouvent de nombreuses douleurs en attendant.

Dans le texte, quelle est l'idée la plus importante ?

1. En juin, il fait souvent très chaud et très beau.
2. En juin, les lycéens doivent décrocher leur bac.

1. Quand il fait beau, les oiseaux chantent.
2. A cause de la chaleur, les lycéens ont du mal à se concentrer.

1. Dans un lycée du Sud de la France, le thermomètre affichait 28° C dès le mois de mai.
2. Les lycéens ont fait circuler une pétition pour faire déplacer les dates d'examen.

1. Les lycéens révisent en s'aidant de recueils d'annales.
2. Les lycéens doivent décrocher leur bac même s'il leur est difficile de réviser quand il fait chaud.

Cocher la bonne réponse.

Au mois de juin, les lycéens de terminale

- ☐ se reposent au bord du lac.
- ☐ révisent leur bac.
- ☐ font du ski.

Pendant leurs révisions, les lycéens sont ensevelis sous

- ☐ leurs livres.
- ☐ d'abondantes chutes de neige.
- ☐ du sable chaud.

Le thermomètre a affiché 28° C dans un lycée

- ☐ du Sud de l'Europe.
- ☐ de l'hémisphère sud.
- ☐ du Sud de la France.

Les élèves voudraient passer leurs examens

- ☐ en été quand il fait très chaud.
- ☐ en décembre.
- ☐ en décembre et pendant les vacances de Noël.

Les futurs bacheliers ont signé une pétition pour déplacer les dates d'examen

- ☐ mais aucune solution n'est idéale et donc le bac aura encore lieu au mois de juin.
- ☐ les lycéens passeront leur bac en hiver, juste avant Noël.
- ☐ le bac sera annulé cette année pour cause de canicule.

Si le bac se déroule en hiver

- ☐ les lycéens risquent d'avoir les doigts gelés et de ne pas pouvoir écrire.
- ☐ les lycéens risquent de rêver de vacances au bord de la mer.
- ☐ les lycéens risquent de ne pas être plus concentrés qu'au mois de juin en rêvant de pentes enneigées.

Pour construire son avenir, il faut

- ☐ posséder un passeport.
- ☐ décrocher son bac.
- ☐ savoir skier.

Cocher le bon résumé.

Chaque année, au mois de juin, des milliers de futurs bacheliers doivent trouver le courage de s'atteler au travail pour décrocher leur bac, malgré une météo peu propice aux révisions. En effet, la chaleur motive peu les potaches. Les lycéens désireraient donc déplacer les dates d'examens au mois de décembre afin de ne pas être distraits par des envies de plage. Cependant, en cette période de l'année, ils pourraient bien aussi rêver de neige et de ski et être aussi peu motivés pour les révisions qu'en juin. Comme aucune solution n'est idéale, le bac se déroulera comme d'habitude au mois de juin et les élèves devront en prendre leur parti!

Aucun lycéen n'apprécie de réviser son bac en juin alors que la chaleur est assommante et que l'appel de la plage et du farniente se fait ressentir! Cette année, le thermomètre a battu des records en dépassant la barre des 28° C. C'est pourquoi, les lycéens ont entamé une grève des révisions et fait circuler une pétition : leur revendication principale est de déplacer les dates d'examens afin que désormais le bac se déroule juste avant les vacances de Noël et qu'ils révisent la tête froide. Le gouvernement, pour sa part, pense plutôt climatiser les salles d'examens. La date du bac ne sera donc pas déplacée.

Les lycéens ont décidé de se révolter contre les révisions du bac! Selon eux, ce n'est pas humain de leur demander de travailler quand il fait beau, chaud et que tout incite à partir à la plage plutôt que de rester enseveli sous des tonnes d'annales de philo! Le thermomètre ayant dépassé les 28° C dans un lycée du Sud de la France, les élèves ont réagi. Leur revendication principale était de passer leur examen avant Noël, pour ne pas souffrir de la chaleur. Cependant, aucune solution idéale n'a pu être trouvée. Le bac a donc été tout simplement annulé!

Lexique

1. Chercher dans le texte le mot qui signifie.

fainéanter	urgent
finalité	attendre
exigence	parfaite
synchroniser	enfoui
se relaxer	

2. Souligner l'intrus.

se délasser - se divertir - se distraire - se disqualifier - se relaxer - se reposer.

élève - lycéen - étudiant - potache - pion - écolier.

attendre - poireauter - faire le pied de grue - patienter - concilier.

3. Compléter.

examen – partiels – concours – contrôle

À l'université, les étudiants passent des en février et en juin.

Je passe un pour intégrer la fonction publique. Quelles que soient mes notes, il faudra que je sois dans les vingt premiers si je veux être reçu.

Alexandre, qui est en CE2, a un de géographie demain.

Le bac est un Il suffit d'avoir la moyenne pour être reçu.

4. Cocher la bonne réponse.

Julien n'a pas été en cours hier.

- ☐ Il a séché les cours.
- ☐ Il a fait une antisèche.
- ☐ Il est parti en classe de découverte.

Eric a eu une bulle.

- ☐ Il était en retard.
- ☐ Il a fini son travail le premier.
- ☐ Il a eu zéro à son devoir.

Marc est le nouveau pion.

- ☐ Marc est le nouvel élève.
- ☐ Marc est le nouveau professeur.
- ☐ Marc est le nouveau surveillant.

Nathalie fayotte.

- ☐ Elle n'apprend pas ses leçons.
- ☐ Elle va tout raconter à l'instituteur pour se faire bien voir.
- ☐ Elle copie sur les voisins.

Victor est un cancre.

- ☐ C'est un excellent élève.
- ☐ C'est un très mauvais élève.
- ☐ C'est un élève indiscipliné.

Il a été recalé.

- ☐ Il a échoué à son examen.
- ☐ Il a été reçu premier à son examen.
- ☐ Il a décroché une bonne mention à son examen.

Annexe 3 : site mytrandhil.fr

1 Accueil

PARTENARIAT ENSEIGNANT-ÉLÈVE-ORTHOPHONISTE [\[Se connecter \]](#)

Accueil | Construire une grille individuelle | Difficultés | Adaptations pédagogiques | A propos | Administration

BIENVENUE DANS PARTENARIAT SURDITÉ !

Ce site a pour objectif de renforcer le partenariat enseignant-élève-orthophoniste.

Dans l'onglet « difficultés », vous trouverez une liste des difficultés rencontrées par les lycéens porteurs d'une surdité en compréhension et en expression orale et écrite avec des exemples.

Dans l'onglet « adaptations pédagogiques », vous trouverez différents tableaux s'intéressant aux adaptations pédagogiques

- Un tableau sur les conditions matérielles et acoustiques
- Un tableau sur la situation d'apprentissage en classe
- Un tableau sur les TP et le travail en groupes

Enfin, dans l'onglet « construire une grille individuelle », le lycéen seul ou avec l'aide de son orthophoniste peut cocher les difficultés qu'il souhaite communiquer à ses enseignants. Une fois les difficultés cochées, il suffit de cliquer sur « suivant » pour que des attitudes pédagogiques à renforcer et à éviter soient proposées. Cette grille constituée peut être envoyée par mail et transmise aux enseignants. Cette liste non exhaustive est une piste de réflexion, que les enseignants peuvent enrichir de leur expérience et de celles des lycéens qui ont des idées d'adaptations pertinentes.

2 Construire une grille individuelle

I. Difficultés spécifiques au langage oral

1. Perception et compréhension
 - a. Difficultés de perception augmentée dans le bruit ☐
 - b. Difficultés de discrimination auditive : confusions de sons ☐
 - c. Difficultés de perception et de compréhension pour les phrases longues et complexes. ☐
 - d. Difficultés dans la perception d'un texte, ce qui perturbe la restitution et la compréhension ☐
 - e. Difficultés de perception en langues étrangères ☐
2. Expression orale : Phonologie
 - a. Les groupes consonantiques complexes (br,pr, tr,dr,fr,vr,cr,gr, bl,pl, fl, cl,gl...) sont difficilement maîtrisés et peuvent entraîner des confusions entre les mots. ☐
 - b. Déformations phonologiques ☐
 - c. Articulation fluctuante et imprécise pour les mots longs et complexes ☐

II. Difficultés communes au langage oral et au langage écrit

1. Lexique
 - a. Mots inconnus car jamais entendus ou lus ☐
 - b. Lexique imprécis et approximatif entraînant des confusions entre les mots ☐
 - c. Difficultés pour donner des définitions ☐
 - d. Paraphrasies sémantiques (inventions de mots) ☐
 - e. Difficultés d'interprétation pour les mots polysémiques ☐
 - f. Vocabulaire répétitif ☐
 - g. Difficultés d'accès aux synonymes ☐
 - h. Confusions entre les homonymes ☐
 - i. Difficultés d'accès au lexique ☐
 - j. Difficultés d'interprétation des connotations négatives d'un mot ☐
 - k. Difficultés d'interprétation des mots au sens propre et figuré ☐
 - l. Difficultés de compréhension du sens des expressions idiomatiques ☐
 - m. Difficultés de compréhension des métaphores ☐
2. Syntaxe et morphosyntaxe
 - a. La Compréhension des phrases complexes est plus échouée que celles des phrases simples. ☐
 - b. Difficultés de construction des phrases ☐
 - c. Difficultés d'emploi des verbes ☐
 - d. Difficultés d'emploi des pronoms ☐
 - e. Difficultés d'emploi des prépositions ☐
 - f. Difficultés d'emploi des déterminants ☐
 - g. Omission du « ne » de la négation ☐
 - h. Difficultés concernant les subordonnées ☐
 - i. Juxtaposition de phrases simples : les phrases complexes ne sont pas toujours suffisamment maîtrisées ☐
3. Langage élaboré
 - a. Difficultés de compréhension de l'implicite, des inférences et des phrases à double sens. ☐
 - b. Difficultés pour attribuer des sentiments aux personnages ☐
 - c. Difficultés concernant la théorie de l'esprit ☐
4. Généralités
 - a. Les difficultés de compréhension augmentent avec la longueur du texte. ☐
 - b. Le repérage des idées est alors plus difficile. ☐
 - c. Le jeune ne demande pas spontanément des explications et reste dans le flou ☐
 - d. Difficultés pour organiser sa pensée et pour formuler de façon simple et claire. Les phrases sont juxtaposées ☐
 - e. Difficultés pour tenir compte et traiter différents éléments et les synthétiser pour expliquer ☐

III. Difficultés spécifiques au langage écrit

1. Lecture

- a. Le déchiffrage peut être imprécis ☐
- b. Le déchiffrage peut être long. ☐
- c. La lecture peut être très rapide. ☐
- d. En lecture à voix haute (double-tâche), le jeune ne parvient pas à comprendre le sens de ce qu'il lit. Cela requiert une troisième tâche cognitive ☐

2. Expression écrite

- a. Erreurs phonologiques pouvant entraîner des confusions entre certains mots ☐
- b. Faiblesse de l'orthographe d'usage ☐
- c. Omission des accents ☐
- d. Erreurs de genre ☐
- e. Difficultés pour les homophones ☐
- f. Manque de ponctuation ☐
- g. Erreurs d'accords ☐

Suivant

3 Adaptations pédagogiques

Situation de classe	
Attitudes pédagogiques à renforcer	Attitudes pédagogiques à éviter
Maintenir le contact élève-enseignant en guidant le regard de l'élève et en attirant son attention avant de parler.	Arpenter la classe et disparaître du champ de vision de l'élève.
Utiliser le pointage pour montrer de quoi on parle.	Parler dos à l'élève pendant le pointage.
Expliquer ce que l'élève sourd ne peut pas percevoir par lui-même comme l'intonation, les prises de paroles des camarades et écrire ou signaler d'un mot quand la discussion change de sujets.	Répondre directement sans répéter la question posée par un élève car l'élève sourd ne pourra pas en bénéficier.
Il faut dissocier le temps de l'écrit et le temps d'échanges à l'oral des explications. Elles doivent être données avant la réalisation de la tâche. Il est nécessaire de fournir le plan au minimum ou un texte à trous ou des photocopies du cours à l'avance pour que le jeune puisse suivre.	La prise de note est impossible : la perte d'informations est trop importante comme la surcharge cognitive. Le jeune n'est plus disponible pour la tâche à réaliser. Ex : le jeune ne peut pas prendre des notes, écouter et consulter un document.
Ecrire au tableau est fondamental (plan au minimum) : cela permet de compléter les informations, de les structurer et de lever les ambiguïtés entre les phonèmes dus à une lecture labiale identique.	Noter les mots nouveaux et les concepts clés au tableau, Croire que quand on écrit, tout est compris, Ecrire au tableau en parlant.
Utiliser du vocabulaire simple et concret à l'oral comme à l'écrit, Donner des exemples, Expliquer les termes nouveaux, Faire des phrases courtes et claires, Reformuler et faire reformuler avec des mots courants, des tournures contextuelles, changer la structure de la phrase. Donner des consignes claires sans ambiguïté dans l'ordre chronologique et par écrit	Attention au vocabulaire courant qui n'est pas forcément connu du jeune car jamais entendu. Ex : pente, Passer du cours à l'exemple sans le signaler. Ex : « j'écris tout, j'ai peur de rater quelque chose et j'apprends tout », Les phrases longues et complexes, Simplifier ou appauvrir ses interventions dans le but d'être mieux compris, Répéter le même mot, Les longues explications orales. Ex : énumération de consignes.
Vérifier la compréhension en posant des questions (notamment pour les consignes) même après reformulation et utiliser l'environnement immédiat pour faciliter cette compréhension. Ex : qu'est-ce que tu as compris ?	Toujours poser les questions à l'élève sourd, privilégier l'ensemble de la classe Ex : « tu as compris ? »
Faire des liens de manière systématique, élargir les connaissances, lever les implicites en fournissant les explications au fur et à mesure. Le bain de langage oral n'est pas accessible pour l'élève sourd, il faut toujours replacer le discours en contexte.	Les changements de sujets soudains et fréquents, Croire que l'élève sourd a la même expérience de la langue que les entendants.
Accompagner son envie de communiquer.	L'ignorer de peur de ne pas comprendre

Conditions matérielles et acoustiques	
Attitudes pédagogiques à renforcer	Attitudes pédagogiques à éviter
Porter le micro HF.	Porter le micro HF pendant les évaluations.
Positionnement de l'élève au deuxième rang - pour voir le tableau et le professeur en entier, - pour percevoir au mieux la voix et bénéficier de l'intégralité du message gestuel, - pour voir les réactions des élèves du premier rang, -entre deux camarades bien choisis et responsabilisés Privilégier les dispositions en U pour que l'élève puisse voir l'ensemble de la salle.	Les dispositions en rangées.
Luminosité adaptée: pièce claire et bien éclairée.	Le contre-jour pour l'enseignant (dos à la fenêtre) et une lumière directe dans les yeux pour l'élève.
Pièce calme..	Ambiance bruyante et bruit de fond.
Positionnement de l'enseignant adapté.	Position debout face à un enfant, Eloignement supérieur à 1 mètre.
Parler naturellement: débit naturel sans sur articuler, accentuer l'intonation et adapter son rythme de parole.	Ne pas crier, Débit trop lent (déformation du message et perte d'informations) ou trop rapide, Parler avec un style enfantin, Exagération des mouvements de la bouche, Murmurer, marmonner, Avoir une articulation limitée avec des lèvres peu mobiles.
Visage visible en entier et expressif.	Visage inexpressif, figé, Chevelure envahissante, Parler avec la main ou ses notes devant la bouche, La moustache, la barbe, le crayon à la bouche pour la lecture labiale, Jouer avec ses bijoux pour le bruit dans le micro HF.
Favoriser la communication multimodale (gestes, mimiques) et l'enseignement visuel avec des affichages (illustrations, schémas, dessins...) pour remplacer ou compléter ce qui n'est pas perçu ou pour expliquer un concept abstrait.	Attention aux voix porteuses d'information (intonation), Attention aux conventions des schémas graphiques qui ont besoin d'être expliquées, Multiplier les codes visuels et gestuels, Les objets masquant les supports dans le champ de vision de l'élève.
Supports audio: fournir les explications avant la diffusion, une transcription si c'est une bande son ou/ un résumé au minimum.	La diffusion directe sans situation dans le contexte au préalable, L'utilisation d'un magnétophone est impossible car le son subit trop de distorsions (comme les voix off sur les documents filmés, les doublages et le floutage des personnages qui ne permettent pas la lecture labiale).
Lors d'une projection de film, donner les informations avant que la salle soit dans l'obscurité, si possible utiliser les sous-titres et donner le script avant. Si commentaires pendant la présentation, le visage doit être éclairé.	Parler dans le noir : la lecture labiale n'est plus possible.

TP ou travail en groupes	
Attitudes pédagogiques à renforcer	Attitudes pédagogiques à éviter
Maintenir le contact élève-enseignant en guidant le regard de l'élève et en attirant son attention avant de parler, La personne qui parle a le micro HF.	Arpenter la classe et disparaître du champ de vision de l'élève, Etre caché derrière le matériel ou de dos, Donner les explications en circulant dans la classe sans avertir l'élève sourd.
Utiliser le pointage pour montrer de quoi on parle.	Parler dos à l'élève pendant le pointage.
Donner un maximum d'informations avant l'activité et associer un support visuel pour faciliter la compréhension de l'élève sourd.	Eviter que les élèves se raccrochent à des indices linguistiques pour comprendre la notion visée et donc de passer à côté des caractéristiques conceptuelles, Multiplier les points de fixation.
Présenter les consignes avant chaque expérience/ manipulation ou les donner sur un support écrit.	Les longues énumérations de consignes à l'oral
Le travail en binôme pour favoriser la communication et la concertation entre élèves, Répartir les groupes dans la salle (si possible dans plusieurs salles) et mettre en place un secrétaire pour que le jeune sourd ne prenne pas de notes.	Le manque d'espace entre les groupes favorisant le brouhaha et les groupes trop importants
Distribution des tours de parole en désignant du doigt et du regard celui qui parle, introduction de pauses pour laisser le temps d'observation d'un objet.	La désignation de la personne uniquement par la voix.
Organiser les écrits au tableau en utilisant un code couleur fixé pour toutes les séances.	Ecrire les propositions des élèves à la suite sans progression et sans faire de liens.
Le droit à l'erreur: toujours un moyen de se corriger.	Le jeune doit pouvoir dire sans crainte : je n'ai pas entendu, je n'ai pas compris.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

1 Liste des tableaux

Tableau 1 : Caractéristiques de la surdité des jeunes avec une surdité moyenne (SM).....	27
Tableau 2: Caractéristiques de la surdité des jeunes avec une surdité sévère ou profonde non implantés (SS ou SP non IC).....	28
Tableau 3: Caractéristiques de la surdité des jeunes avec une surdité profonde implantés (SP IC)	28
Tableau 4 : Sclolarité des jeunes avec une surdité moyenne (SM).....	30
Tableau 5: Sclolarité des jeunes avec une surdité sévère ou profonde non implantés (SS ou SP non IC)	31
Tableau 6 : Sclolarité des jeunes avec une surdité profonde implantés (SP IC)	31

2 Liste des Figures

Figure 1: Difficultés en langage oral selon le degré de surdité	35
Figure 2: Age du diagnostic des jeunes selon le niveau de langage oral	36
Figure 3: Age du diagnostic selon la production morphosyntaxique.....	37
Figure 4: Seuils auditifs prothétiques selon le niveau de langage oral	38
Figure 5: Difficultés en langage écrit selon le degré de surdité	39
Figure 6 : Niveau de compréhension de textes selon le degré de surdité	39
Figure 7: Age du diagnostic selon le niveau de langage écrit.....	40
Figure 8: Seuils auditifs prothétiques selon le niveau de langage écrit	41
Figure 9: Seuils auditifs prothétiques selon le niveau en compréhension de textes.....	42
Figure 10: Adaptations pédagogiques en selon le degré de surdité	43

TABLE DES MATIERES

ORGANIGRAMMES.....	2
1 Université Claude Bernard Lyon1.....	2
1.1 Secteur Santé :.....	2
1.2 Secteur Sciences et Technologies :.....	2
2 Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE	3
REMERCIEMENTS	4
SOMMAIRE	5
INTRODUCTION	9
PARTIE THEORIQUE	10
I Surdité.....	11
1 Définition et diagnostic	11
2 Les différentes surdités	11
2.1 Différents degrés de surdité.....	11
2.2 Types de surdité	12
3 Appareillages, moyens de communication et prises en charge pluridisciplinaires.....	13
3.1 Appareillages	13
3.2 Moyens de communication.....	14
3.3 Prises en charge pluridisciplinaires	14
II Développement du langage oral et écrit dans le cadre d'une surdité	15
1 Développement du langage oral	15
1.1 Introduction.....	15
1.2 Précurseurs linguistiques et babillage.....	15
1.3 Développement du lexique	16
1.4 Développement de la syntaxe.....	17
2 Langage �crit	17
2.1 Lecture.....	17
2.2 Production �crite	18
III Scola�rit� et adaptations pédagogiques	19
1 Modes de scolarisation	19
2 Adaptations des pratiques pédagogiques	20
2.1 Des difficultés d'apprentissage chez les élèves sourds.	20
2.2 Pratique pédagogique et différenciation	21

3	Partenariat enseignant–orthophoniste	21
	PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	23
I	Problématique	24
II	Hypothèse théorique	24
III	Hypothèses opérationnelles	24
1	Langage oral	24
2	Langage écrit	24
3	Adaptations pédagogiques mises en place	24
	PARTIE EXPERIMENTATION.....	25
I	Critères de sélection de la population	26
II	Etude 1 : Analyse des dossiers	26
1	Description de la population	26
2	Analyse quantitative des dossiers	26
2.1	Lieux et dates de recueil des données	26
2.2	Matériel et procédure	27
III	Etude 2 : Rencontre avec 14 lycéens sourds	32
1	Population	32
2	Matériel et procédure	32
2.1	Entretien	32
2.2	Compréhension et production écrite	32
	PRESENTATION DES RESULTATS.....	34
I	Etude 1 : Analyse des dossiers	35
1	Résultats concernant le langage oral	35
1.1	Résultats selon le degré de surdité	35
1.2	Résultats selon l'âge du diagnostic	36
1.3	Résultats selon les seuils auditifs prothétiques	37
2	Résultats concernant le langage écrit	38
2.1	Résultats selon le degré de surdité	38
2.2	Résultats selon l'âge du diagnostic	40
2.3	Résultats selon les seuils auditifs prothétiques	41
3	Résultats concernant les adaptations pédagogiques.....	42
II	Etude 2 : Résultats des entretiens.....	43
1	Déroulement de la scolarité	43
2	Difficultés rencontrées	45

3	Aménagements scolaires et adaptations pédagogiques.....	46
III	Constitution d'une liste de difficultés	47
1	Difficultés spécifiques au langage oral	48
1.1	Perception et compréhension	48
1.2	Expression orale	48
2	Difficultés communes au langage oral et au langage écrit	48
2.1	Lexique	48
2.2	Syntaxe et morphosyntaxe	49
2.3	Langage élaboré	51
2.4	Généralités	51
3	Difficultés spécifiques à l'écrit.....	52
3.1	Lecture.....	52
3.2	Expression écrite	52
	DISCUSSION DES RESULTATS.....	53
I	Etude 1 : Interprétation des résultats	54
1	Langage oral	54
1.1	Effet du degré de surdité.....	54
1.2	Effet de l'âge du diagnostic	55
1.3	Effet des seuils auditifs prothétiques.....	55
2	Langage écrit	56
2.1	Effet du degré de surdité.....	56
2.2	Effet de l'âge du diagnostic	57
2.3	Effet des seuils auditifs prothétiques.....	57
3	Adaptations pédagogiques.....	58
II	Etude 2 : Résultats des entretiens.....	58
1	Déroulement de la scolarité	58
2	Difficultés rencontrées	59
3	Aménagements scolaires et adaptations pédagogiques.....	60
III	Constitution d'une liste de difficultés	61
1	Compréhension et expression orale	61
2	Difficultés communes au langage oral et au langage écrit	61
3	Compréhension et expression écrite	62
IV	Limites de notre étude	64
1	Limites concernant la partie théorique	64

2	Limites concernant le protocole.....	64
3	Limites concernant les rencontres avec les lycéens.....	64
4	Limites concernant la population.....	64
V	Intérêts et perspectives de notre étude	65
1	Intérêt de notre étude et points forts.....	65
2	Proposition d'un outil.....	65
2.1	Description de l'outil	65
2.2	Revue de littérature : Aménagements relationnels et adaptations.....	66
3	Perspectives de recherche : exemple de protocole pour tester cet outil.....	68
3.1	Informations espérées de la recherche, retombées attendues	69
3.2	Type d'étude.....	69
3.3	Nature du facteur étudié.....	69
3.4	Critères de jugement	69
3.5	Sujets concernés.....	69
3.6	Déroulement et durée de l'étude.....	70
3.7	Données recueillies	70
3.8	Balance bénéfice/risque	70
	CONCLUSION.....	71
	REFERENCES.....	73
	Compléments bibliographiques	79
	ANNEXES.....	80
	Annexe I : Trame de questions	81
	Annexe II : Textzados numéro 15 (Corinne Boutard & Mathilde Fraval Lye, Orthoedition, 2004) ...	82
	Annexe 3 : site mytrandhil.fr	87
1	Accueil	87
2	Construire une grille individuelle	88
3	Adaptations pédagogiques.....	89
	TABLE DES ILLUSTRATIONS	91
1	Liste des tableaux.....	91
2	Liste des Figures	91
	TABLE DES MATIERES	92

Hélène BOURGEOIS

**ADAPTATIONS PEDAGOGIQUES POUR REMEDIER AUX DIFFICULTES EN
LANGAGE ORAL ET ECRIT DES LYCEENS SOURDS SELON LES
CARACTERISTIQUES DE LEUR SURDITE**

95 PAGES

Mémoire d'orthophonie – **UCBL- ISTR** – Lyon 2015

RESUME

Les perturbations langagières liées à la surdité se répercutent sur les apprentissages scolaires des adolescents. En effet, quand les enfants entrent à l'école, ils ne maîtrisent pas encore toutes les subtilités du langage oral (Hamm, 2008). Ce retard n'est pas toujours comblé à l'adolescence, ainsi, ils ont besoin de différenciations pédagogiques de la part de leurs enseignants (Meirieu, 1991). C'est pourquoi, nous avons choisi d'étudier si les caractéristiques de la surdité influençaient les difficultés en langage oral et écrit des adolescents sourds et les adaptations pédagogiques qui leur étaient proposées. Pour cela, nous avons analysé 40 dossiers médicaux et orthophoniques de lycéens sourds, répartis en trois groupes (surdité moyenne, surdité sévère ou profonde et implantés cochléaires) et rencontré 14 d'entre eux. Lors de ces rencontres, nous les avons questionnés sur leur scolarité, leurs difficultés et les adaptations pédagogiques mises en place. Nous leur avons aussi proposé une compréhension et une production écrite pour recueillir des données qualitatives. Concernant nos résultats, nous pouvons retenir que le degré de surdité n'est pas la seule variable à influencer les compétences en langage oral. Plus la surdité a été diagnostiquée tardivement, probablement parce qu'elle était moins importante, plus les compétences en production de morphosyntaxique des jeunes porteurs d'une surdité se rapprochent de celles des entendants. De plus, un degré de surdité important et des seuils auditifs prothétiques faibles sont liés à une compréhension de textes déficitaire. En revanche, aucun effet significatif du degré de surdité sur les adaptations pédagogiques n'a été observé même si les jeunes implantés bénéficient de plus d'adaptations que les deux autres groupes. De nombreux lycéens font part d'un manque d'information des enseignants sur la surdité, ce qui ralentit la mise en place d'adaptations pédagogiques. Un travail serait à poursuivre en ce sens pour appréhender la pertinence de notre site.

MOTS-CLES

Surdité, langage oral, langage écrit, intégration scolaire, adaptations pédagogiques

MEMBRES DU JURY

COLIN Stéphanie

OZIL Marie

TRUY Éric

MAITRE DE MEMOIRE

LINA-GRANADE Geneviève

DATE DE SOUTENANCE

25 juin 2015
