



**UNIVERSITÉ
DE LORRAINE**

**BIBLIOTHÈQUES
UNIVERSITAIRES**

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 bibliothèque : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr
(Cette adresse ne permet pas de contacter les auteurs)

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>



UNIVERSITÉ
DE LORRAINE



FACULTÉ DE
MÉDECINE / MAÏEUTIQUE /
MÉTIERES DE LA SANTÉ à NANCY



DÉPARTEMENT
D'ORTHOPHONIE
NANCY

Faculté de Médecine

UNIVERSITÉ DE LORRAINE
FACULTÉ DE MÉDECINE
DÉPARTEMENT D'ORTHOPHONIE

MÉMOIRE présenté pour l'obtention du

CERTIFICAT DE CAPACITÉ D'ORTHOPHONISTE

par

Juliette JOYEUX

soutenu le : **27 juin 2022**

Améliorer la compréhension textuelle des enfants sourds : quels principes didactiques ?

Mémoire dirigé par : Mme PIQUARD-KIPPFER Agnès Maître de conférences
en Sciences de l'Éducation – INSHEA, laboratoire Grhapes

Mme PERINI Marie Maître de conférences
en sciences du langage, Université Paris 8 – CNRS, laboratoire SFL (structures formelles du langage)

Président de jury : Mme RUVOLLETTO Samantha Maître de Conférences
en Sciences du Langage, Université de Lorraine, laboratoire ATILF - CNRS

Assesseur : Mme MONTAUT-VERIENT Bettina Médecin ORL, CHRU
de Nancy

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier sincèrement Agnès Piquard-Kipffer et Marie Perini d'avoir accepté d'encadrer mon mémoire. Merci pour votre soutien, votre confiance, le temps que vous m'avez accordé et l'expertise que vous m'avez apportée.

Je remercie les professionnels de l'INJS pour leur accueil chaleureux, et en particulier Thomas Sigiez qui a coordonné mon stage mémoire sur place. J'ai beaucoup apprécié votre partage d'expérience et votre implication dans mon étude. Merci également aux élèves de l'INJS de m'avoir acceptée dans leur classe.

Je remercie Mme Samantha Ruvoletto d'avoir accepté de présider mon jury et Mme Bettina Montaut-Verient d'avoir accepté d'être mon assesseur. Je suis reconnaissante de l'intérêt que vous portez à ce projet.

Enfin, je remercie ma famille d'avoir rendu possible ces études et de m'avoir encouragée du début à la fin, ainsi que mes amis pour le soutien qu'ils m'ont apporté durant cette période longue mais très riche.

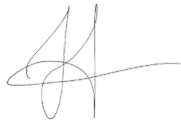
DECLARATION SUR L'HONNEUR

Je soussigné (e), Juliette JOYEUX, inscrit(e) à l'Université de Lorraine, atteste que ce travail est le fruit d'une réflexion et d'un travail personnels et que toutes les sources utilisées ont été clairement indiquées. Je certifie que toutes les utilisations de textes préexistants, de formulations, d'idées, de raisonnements empruntés à un tiers sont mentionnées comme telles en indiquant clairement l'origine.

Conformément à la loi, le non-respect de ces dispositions me rend passible de poursuites devant la commission disciplinaire et les tribunaux de la République Française.

Fait à Vandœuvre lès Nancy, le 06/06/2022

Signature



SOMMAIRE

Remerciements	2
Introduction	8
Partie 1 : Ancrage théorique.....	11
Chapitre 1 Scolarisation de l'élève sourd en France	12
1 Enfant sourd, de qui parle-t-on ?.....	12
1.1 Situations variées.....	12
1.2 Particularités cognitives liées à la surdité.....	13
1.3 Délimitation de notre sujet d'étude	14
2 Modes de scolarisation des élèves sourds	14
2.1 Scolarisation en classe ordinaire.....	15
2.2 Scolarisation en ULIS.....	15
2.3 Scolarisation en unité d'enseignement.....	15
2.4 Scolarisation au sein d'un pôle d'enseignement pour les jeunes sourds.....	15
3 Professionnels accompagnant les enfants sourds	16
3.1 Professionnels médicaux et paramédicaux	16
3.2 Equipe pédagogique	19
3.2.1 Enseignants.....	19
3.2.2 Aides humaines	20
4 Langue de scolarisation	20
4.1 Langue des signes française	20
4.2 Langue française orale.....	22
4.3 Non opposition entre les choix linguistiques.....	22
4.4 Difficultés à se raccrocher à une langue principale.....	23
4.5 Langue française écrite.....	23

Chapitre 2 Acquisition et maîtrise du langage écrit chez l'enfant sourd.....	25
1 Etat des lieux des difficultés des enfants sourds	25
2 Hypothèses explicatives de ces difficultés	25
2.1 Non prise en compte des particularités cognitives des élèves sourds.....	25
2.2 Représentations métaphonologiques insuffisantes	25
2.3 Lacunes dans les habiletés langagières et compétences préalables à la lecture	26
2.4 Différents modes d'entrée dans le langage écrit.....	28
3 Accès à la compréhension de textes	29
3.1 Définition de la compréhension de textes.....	29
3.2 Facteurs facilitant la compréhension de textes des enfants sourds.....	30
3.2.1 Appui sur des supports visuels	30
3.2.2 Etayage linguistique	30
3.2.3 Interactions sociales et co-construction de connaissances	31
3.2.4 Problématique et hypothèses	33
Partie 2 : Partie méthodologique	36
1 L'INJS de Metz	37
2 Population étudiée	37
2.1 Critères d'inclusion.....	38
2.2 Critères de non-inclusion.....	38
2.3 Classes observées	38
3 Outils utilisés.....	40
3.1 Grille d'observation.....	40
3.2 Guide d'entretien	40
4 Protocole de recueil de données	41
4.1 Phase d'observation.....	41
4.2 Phase d'entretiens	42
5 Traitement des données.....	42

Partie 3 : Résultats.....	43
1 Contexte des cours	44
1.1 Profil des élèves en compréhension écrite.....	44
1.2 Supports écrits proposés	45
1.3 Collaboration des enseignants avec d'autres professionnels.....	47
2 Connaissances des enseignants	48
2.1 Connaissance et utilisation des modes de communication.....	48
2.2 Connaissance des difficultés de compréhension écrite.....	48
2.3 Besoins en connaissances et en formation.....	50
3 Pratiques enseignantes.....	51
3.1 Stratégies de compensation des difficultés de leurs élèves	51
3.2 Limites de ces stratégies	57
4 Recueil des avis sur le protocole de recherche du GR-CS.....	58
4.1 Apports potentiels du protocole.....	58
4.2 Limites du protocole.....	58
Discussion	59
1 Analyse des résultats	59
1.1 Première hypothèse.....	59
1.2 Deuxième hypothèse.....	60
2 Intérêts de l'étude	62
2.1 Intérêts pour les enseignants.....	62
2.1.1 Harmonisation des pratiques	62
2.1.2 Elaboration d'un protocole de recherche destiné à faciliter les actions enseignantes	63
2.2 Intérêts pour l'orthophonie	64
2.2.1 Complémentarité entre enseignants et orthophonistes.....	64
2.2.2 Meilleur ajustement aux patients atteints de surdité	64

3	Limites de l'étude.....	65
	Conclusion.....	66
	Bibliographie.....	68
	Annexes.....	75

INTRODUCTION

Le langage écrit tient une place importante dans la vie quotidienne et, à l'école, il est un vecteur privilégié d'accès aux connaissances. Pour les personnes sourdes, un accès limité aux informations délivrées à l'oral est observé, même avec un bon gain prothétique. A l'écrit, la littérature fait état de difficultés de compréhension récurrentes importantes et persistantes chez les personnes sourdes (Colin et al., 2013; Mayberry et al., 2011; Niederberger, 2007).

A l'école et dans les instituts pour jeunes sourds, les classes peuvent être très hétérogènes, notamment selon le type et le degré de surdité, l'âge d'apparition de celle-ci, l'appareillage, le gain prothétique et les choix linguistiques des jeunes sourds et de leurs familles (BIAP, 1997; Deleau, 2007; Lina-Granade & Truy, 2005). Dans leurs enseignements, les enseignants doivent prendre en compte cette hétérogénéité, ainsi que les particularités cognitives de leurs élèves et leurs lacunes dans les compétences préalables à la compréhension écrite.

Beaucoup de chercheurs dans ce domaine s'accordent à dire que les difficultés en langage écrit des personnes sourdes ont pour cause des difficultés de représentations métaphonologiques en langue orale (Castles & Coltheart, 2004; Colin et al., 2007; Trezek & Wang, 2006). Cependant, Goldin-Meadow & Mayberry (2001) remarquent que, si certains élèves sourds apprennent à lire comme les élèves entendants, beaucoup accèdent à la lecture via des stratégies non phonologiques. Ainsi, la métaphonologie semblerait utile pour certains mais ne serait pas indispensable pour entrer dans la lecture.

Dans leur méta-analyse, Mayberry et al. (2011) observent que la conscience phonologique n'explique que 11% de la variance en lecture tandis que les habiletés langagières en prédisent 35% (notons cependant que toutes les études citées n'ont pas eu recours à des tâches phonémiques). Face à ce constat, différents chercheurs du domaine se penchent sur le sujet et aboutissent à une liste de compétences préalables à la compréhension de textes des jeunes sourds (Courtin, 2002; Leitao et al., 2021; Mayberry et al., 2011; Niederberger, 2007) :

- des connaissances sur le monde variées pour accéder au contenu des textes ;
- un bagage lexical riche pour comprendre le vocabulaire des textes ;
- des compétences cognitives telle la théorie de l'esprit pour se mettre à la place de l'auteur ou des personnages ;
- des compétences métacognitives permettant une prise de conscience de leur compréhension du contenu des textes et des difficultés rencontrées ;
- une expérience du monde du livre pour s'appuyer sur les régularités des textes écrits.

Cependant, nous observons dans la littérature un manque de propositions concrètes aidant les enseignants à pallier les difficultés de compréhension écrite de leurs élèves sourds. D'ailleurs, les enseignants accueillant dans leurs classes des élèves sourds évoquent parfois des difficultés d'accès à des méthodes et outils permettant à leurs élèves d'améliorer leur compréhension de textes, en raison de leur faible maîtrise linguistique (parfois) mais aussi des compétences préalables, d'autant que leurs besoins individuels varient. Cela constitue un frein aux apprentissages des élèves qui impacte à terme toutes les disciplines scolaires.

Face à ce constat, l'INJS de Metz a récemment mis en place un Conseil Scientifique au sein duquel un Groupe de Recherche s'est créé (GR-CS), autour du projet LogilecSur (Leitao et al., 2021). L'objectif de ce projet destiné aux enseignants est à moyen terme de formaliser puis de tester un protocole d'entrée dans les textes, au service des élèves sourds de divers profils. A plus long terme, l'objectif visé est d'élaborer un prototype de logiciel visant un travail de la compréhension écrite favorisant l'autonomie des élèves sourds. Le protocole, envisagé à partir de textes choisis par les enseignants de l'Institut, s'appuie sur cinq principes :

- s'inspirer des démarches de lecture d'apprenants de français comme langue seconde ;
- anticiper, pour chaque texte à travailler, les lacunes dans les compétences préalables ;
- rassurer en ritualisant la démarche d'entrée dans les textes ;
- diversifier les modes d'identification des mots ;
- exploiter maximalelement la modalité visuelle pour la construction du sens.

Mais alors, en quoi le protocole élaboré par le GR-CS peut-il améliorer la prise en charge des activités de compréhension écrite pour les élèves sourds, malgré leurs lacunes fréquemment observées dans les compétences préalables ?

Nous émettons l'hypothèse (H1) que les enseignants ayant en classe des élèves atteints de surdité ont une conscience partielle de ce qui cause les difficultés de leurs élèves en compréhension écrite ; et l'hypothèse (H2) que les stratégies mises en place par les enseignants ne permettent qu'une réponse limitée aux besoins de leurs élèves pour accéder à la compréhension écrite.

Ce mémoire a pour but d'analyser les connaissances et les compétences des enseignants afin d'en dégager leurs besoins. Nous établirons ainsi une comparaison de ces derniers aux propositions du protocole de recherche du GR-CS pour vérifier s'il propose de répondre aux besoins des enseignants. Nous nous inscrivons ainsi dans l'axe de réflexion à moyen terme du projet LogilecSur du GR-CS.

Dans un premier temps, nous établirons une revue de la littérature en deux chapitres. Le premier concernera la scolarisation de l'élève sourd en France. Il reprendra les connaissances actuelles sur la surdité, les modes de scolarisation possibles, les professionnels accompagnant les jeunes sourds et les choix linguistiques proposés en classe. Dans le deuxième chapitre, nous étudierons l'acquisition et la maîtrise du langage écrit chez l'enfant sourd. Nous établirons un état des lieux des difficultés des enfants sourds dans ce domaine, puis nous élaborerons des hypothèses explicatives de ces difficultés, avant d'étudier l'accès à la compréhension de textes des enfants sourds.

La deuxième partie de ce mémoire concernera la méthodologie de cette étude. Nous commencerons par une présentation de l'INJS – structure dans laquelle ce mémoire est réalisé. Puis nous vous exposerons la population étudiée, constituée de 5 enseignants exerçant dans deux classes de fin de cycle 4. Nous aborderons ensuite les outils utilisés, pour finir par une présentation du protocole de recueil de données. Ce dernier sera réalisé en deux phases : une phase d'entretiens avec les enseignants participants et une phase d'observation de leurs pratiques enseignantes en classe.

Nous vous présenterons ensuite les résultats obtenus en précisant le contexte du recueil des données et en établissant une synthèse des connaissances des enseignants, de leurs compétences et pratiques enseignantes. Cette partie aboutira au recueil des avis des enseignants sur le protocole de recherche du GR-CS.

L'analyse de ces résultats permettra d'évaluer le niveau de connaissances et de compétences des enseignants face aux difficultés en compréhension écrite de leurs élèves, et les besoins des enseignants qui en découlent. Nous évaluerons également les intérêts de ce mémoire pour les enseignants ainsi que pour l'orthophonie. Finalement, nous conclurons en répondant à notre question de recherche – en quoi le protocole de recherche élaboré par le GR-CS peut-il améliorer la prise en charge des activités de compréhension écrite pour les élèves sourds, malgré leurs lacunes fréquemment observées dans les compétences préalables ?

PARTIE 1 :
ANCRAGE THEORIQUE

CHAPITRE 1

SCOLARISATION DE L'ÉLÈVE SOURD EN FRANCE

1 Enfant sourd, de qui parle-t-on ?

1.1 Situations variées

Les enfants sourds ont une altération de l'audition dont la nature et le degré varient. En effet, le Bureau International d'Audiophonologie (BIAP, 1997) décrit des surdités pouvant être légères (21 à 40 dB), moyennes (41 à 70 dB), sévères (71 à 90 dB), profondes (91 à 120 dB) ou totales (au-delà de 120 dB). Elles peuvent être uni- ou bilatérales et concerner l'oreille externe et l'oreille moyenne (surdité de transmission) ou l'oreille interne (surdité de perception). D'après le Plan 2010-2012 en faveur des personnes sourdes ou malentendantes (2010), un enfant sur mille naît avec une surdité sévère à profonde. Cemka Eval (2010) précise que, grâce au dépistage néonatal, l'âge de diagnostic de ces surdités est d'en moyenne 3,9 mois, et l'âge d'appareillage de 9,3 mois.

Selon le type de surdité, différents appareillages peuvent être proposés (Lina-Granade & Truy, 2005). La prothèse auditive (contour d'oreille chez l'enfant) est proposée en première intention pour toute surdité bilatérale, quel que soit le degré de surdité. Dans le cas des surdités de perception, s'il y a échec de cette prothèse, un implant cochléaire peut être envisagé. En présence d'une surdité unilatérale, l'appareillage visera à rétablir la stéréophonie, à améliorer la perception dans le bruit et à stimuler les voies auditives centrales de l'oreille malentendante. En cas d'atrésie du conduit auditif externe, un appareillage en conduction osseuse (envoyant une vibration directement dans l'oreille moyenne) est proposé. Cependant, Deleau (2007) rappelle qu'un appareillage auditif ne restaure jamais une audition normale et que des difficultés perceptives subsisteront.

Les surdités peuvent être caractérisées selon leur âge d'apparition (Lina-Granade & Truy, 2005) : on parle de surdité congénitale si elle survient dès la naissance, prélinguale si elle apparaît avant deux ans, périlinguale si elle survient entre deux et quatre ans et postlinguale lorsqu'elle apparaît après quatre ans. Plus la surdité survient tôt, plus elle aura de répercussions sur l'entrée dans le langage oral.

Les enfants sourds évoluent dans des situations familiales et linguistiques diverses. Il faut savoir que seulement 4% des enfants sourds ont des parents sourds signeurs (Courtin, 2007).

Ainsi, les parents d'enfants sourds ne font pas toujours le choix d'une éducation en langue des signes et privilégient le plus souvent la langue française orale (avec ou sans langue française parlée complétée – LfPC). Les parents d'enfants sourds sont parfois amenés à apprendre la langue des signes française (LSF) ou la LfPC en même temps que leur enfant. L'école jouera alors un rôle important d'accompagnement de l'enfant dans cet apprentissage et de soutien des parents dans leurs choix linguistiques.

1.2 Particularités cognitives liées à la surdité

Les surdités congénitales et prélinguales entraînent généralement des particularités cognitives (Courtin, 2007; Lina-Granade & Truy, 2005).

Par exemple, ces enfants ont des capacités visuelles plus développées que les enfants entendants (Bellugi et al., 1990), et leurs connaissances sémantiques et conceptuelles des enfants sourds sont organisées différemment : on remarque une plus grande hétérogénéité inter-individuelle et des relations catégorie/exemplaires asymétriques (il leur est plus facile de trouver la catégorie à partir d'exemplaires que l'inverse) (Marschark, 2007).

Mais c'est surtout la précocité ou le retard dans l'acquisition du langage qui a des conséquences sur la cognition des enfants sourds. Les troubles auditifs entraînent des difficultés métalinguistiques, notamment d'ordre métaphonologique, mais aussi des difficultés cognitives plus générales (conceptuelles, structurelles et d'accès à l'abstraction) si l'enfant ne dispose pas d'une langue suffisamment riche pour communiquer et développer ses connaissances du monde (Courtin, 2007). Concernant la langue des signes, Courtin (1999) a montré qu'elle favorise le développement de la théorie de l'esprit chez les enfants sourds. Cette aptitude cognitive, qui permet d'attribuer des états mentaux aux interlocuteurs, s'acquiert habituellement vers 7 ans. A travers ses expériences langagières, l'enfant comprend peu à peu que son interlocuteur ne connaît pas ce qu'il a en tête et il apprend alors à s'ajuster en fonction de ce qu'il pense que l'interlocuteur sait. Mais au contraire, des interactions langagières pauvres et un bain de langage insuffisant conduisent à une atteinte du développement de la théorie de l'esprit (Courtin, 2002; Peterson, 2007).

Marschark (2007) évoque aussi des difficultés de résolution de problèmes liées à un manque d'initiative et de flexibilité, une lenteur du développement métacognitif (nécessaire pour évaluer ses difficultés, avoir un rétrocontrôle sur ses actions et savoir quand demander de l'aide), des difficultés à appliquer les connaissances adéquates à des situations données de façon automatique et une atteinte des capacités inférentielles.

Cela montre que les enfants sourds n'accèdent pas aux apprentissages comme les enfants entendants. C'est pourquoi il ne faut pas considérer les enfants sourds comme des enfants entendants qui n'entendent pas (Bertin, 2007; Marschark, 2007). Nous verrons ci-dessous (cf. chapitre 2, 3.2) comment tenir compte de ces particularités cognitives pour favoriser l'accès à la lecture et à la compréhension de textes.

1.3 Délimitation de notre sujet d'étude

Les surdités de la période prélinguale ont des répercussions sur l'accès à la langue française orale et la communication, et donc sur le développement cognitif de l'enfant, sa socialisation, son intégration et son épanouissement personnel (Marschark, 2007).

L'entrée dans le langage écrit s'appuyant généralement sur la langue française orale (phonologie, lexique, syntaxe, organisation du discours...) et sur le développement de stratégies cognitives et métacognitives, les surdités de la période prélinguale auront de ce fait un impact sur l'acquisition de la langue française écrite (Colin et al., 2007; Coltheart, 1978; Rémond, 2009), et nous ciblerons dans cette étude ce type de surdités.

2 Modes de scolarisation des élèves sourds

En fonction de la surdité et des particularités cognitives de l'enfant sourd, une scolarisation en classe ordinaire n'est pas toujours pertinente et différents modes de scolarisation peuvent être proposés pour leur permettre d'accéder aux apprentissages de la façon la plus efficace possible (Marschark, 2007). Les parcours de scolarisation possibles sont détaillés dans la Circulaire PEJS n°2017-011 du 3 février 2017 relative à la mise en œuvre du parcours de formation du jeune sourd. Celle-ci rappelle l'importance d'un parcours scolaire cohérent, selon les choix de communication de la famille (bilingue langue française et LSF ou seulement en langue française – avec ou sans LfPC). Les élèves sourds peuvent bénéficier d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS), reprenant les choix linguistiques et pédagogiques de l'enfant, selon une notification de la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH). La maison départementale des personnes handicapées (MDPH) du département de résidence de l'enfant sourd peut aider la famille à choisir le mode de communication qui lui correspond le mieux.

En l'absence de choix linguistique spécifique, l'enfant sourd rencontrant des difficultés d'apprentissage sera orienté vers une unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis) : unité en école ordinaire où l'enfant bénéficiera d'enseignements adaptés à ses difficultés.

2.1 Scolarisation en classe ordinaire

La scolarisation de l'enfant sourd s'appuie ici sur le PPS et peut se faire avec ou sans accompagnement spécifiques. Des aménagements et compensations peuvent être proposés si besoin. L'intervention d'un Services d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile (SESSAD) et/ou d'une aide humaine en classe (interprète en LSF, codeur LfPC, AESH) sont possibles, tout comme l'attribution de matériels pédagogiques adaptés (Circulaire PEJS n°2017-011, 2017).

2.2 Scolarisation en ULIS

La scolarisation en ULIS, orientation préconisée par la CDAPH, s'ajuste aux besoins des élèves sourds : en plus des aménagements et compensations proposés en classe ordinaire, les enfants sourds peuvent bénéficier d'enseignements adaptés dans cette unité regroupant les élèves ayant des difficultés d'accès aux apprentissages (Circulaire PEJS n°2017-011, 2017). Les classes ULIS spécialisée dans la prise en charge des élèves atteints de surdité sont appelées ULIS TFA (Troubles de la fonction auditive).

2.3 Scolarisation en unité d'enseignement

Les unités d'enseignement (UE) se trouvent au sein d'établissements médico-sociaux ou dans des établissements ordinaires (UE externalisées). L'inclusion dans une UE peut être partielle (combinée à une scolarisation en milieu ordinaire) ou totale. La scolarisation partielle en UE nécessite une coordination entre l'établissement médico-social et l'établissement scolaire (Circulaire PEJS n°2017-011, 2017).

2.4 Scolarisation au sein d'un pôle d'enseignement pour les jeunes sourds

Si un choix linguistique précis est formulé, une orientation vers un pôle d'enseignement pour les jeunes sourds (PEJS) sera proposée par la CDAPH. Le PEJS est un ensemble d'établissements regroupés par secteur géographique, depuis la maternelle jusqu'au lycée, proposant les ressources humaines et matérielles nécessaires à un accompagnement adapté et cohérent des élèves sourds. Le PEJS permet ainsi une scolarisation en classe ordinaire selon les besoins et choix de communication des élèves, tout en assurant un parcours de scolarisation continu et cohérent de la maternelle au lycée (Circulaire PEJS n°2017-011, 2017).

Différents parcours sont proposés dans le cadre du PEJS. Ils sont décrits dans la Circulaire PEJS n°2017-011 du 3 février 2017. Le parcours bilingue offre un enseignement spécifique en langue

des signes et français écrit pour accéder aux apprentissages, tout en favorisant l'intégration sociale des enfants sourds en milieu ordinaire. Dans ce parcours, les enfants sourds sont inclus soit au sein d'une classe mixte avec des enfants entendants, où deux enseignants sont présents (un enseignant entendant et un co-enseignant en charge de l'enseignement en LSF) ; soit dans une classe d'enfants sourds faisant partie d'une école ordinaire, dans laquelle tous les enseignements sont dispensés en LSF par un même enseignant. Le parcours en langue française propose des enseignements en français oral et écrit, avec ou sans LfPC ou complément en LSF. Dans ce cadre, un codeur en LfPC peut accompagner les élèves sourds en classe et des aménagements et compensations peuvent être proposés. Si ces derniers ne suffisent pas à répondre aux besoins des élèves sourds, une orientation en ULIS ou en UE est proposée.

En ce qui concerne l'apprentissage du français écrit, il doit être adapté aux choix linguistiques des enfants sourds pour que les élèves accèdent à un niveau leur permettant de poursuivre leurs apprentissages au collège et au lycée (Circulaire PEJS n°2017-011, 2017; Colin et al., 2021).

3 Professionnels accompagnant les enfants sourds

3.1 Professionnels médicaux et paramédicaux

Lina-Granade & Truy (2005) décrivent les différents professionnels de santé intervenant auprès de l'enfant sourd. Le médecin oto-rhino-laryngologue (ORL) effectue un examen clinique des tests audiométriques en vue du diagnostic de surdité. En cas de surdité avérée, il coordonne les interventions médicales et paramédicales adaptées à la situation de l'enfant et aux choix linguistiques de ses parents.

L'audioprothésiste et l'orthophoniste travaillent de concert autour de la réhabilitation de l'audition de l'enfant (Colin et al., 2021). L'audioprothésiste s'occupe de l'appareillage audioprothétique (essais, réglages, suivi de l'évolution...).

L'orthophoniste est en charge de la rééducation cognitivo-linguistique de l'enfant sourd. La prise en soin vise à améliorer les compétences communicationnelles et langagières (en langue française et en langue des signes, selon les choix linguistiques des familles), ainsi que les habiletés en cognition mathématique (Colin et al., 2021; Leybaert & Borel, 2020).

Pour cela, Hage (2020) décrit un travail des prérequis à la communication : prérequis formels du langage et prérequis cognitifs et sociaux. Concernant la langue française orale, les prérequis formels du langage comprennent l'intérêt de l'enfant pour la parole, ses capacités d'attention

auditive, ses capacités de détection et discrimination des sons, ses capacités de reconnaissance des voix, ses productions de vocalises, consonnes et syllabes, la modulation et l'intensité de sa voix, et sa perception visuelle. Concernant la LfPC et la LSF, ils comprennent l'intérêt de l'enfant pour les visages, expressions faciales et mouvements des lèvres, son intérêt pour les mouvements de la main (notamment près du visage pour la LfPC), son attention visuelle (notamment son attention portée vers les lèvres de son interlocuteur, pour la LfPC), ses tentatives d'imitation des signes, ses capacités de discrimination des signes et sa capacité à percevoir des sosies labiaux (pour la LfPC). Les prérequis cognitifs et sociaux concernent le développement de la théorie de l'esprit, ses capacités d'attention conjointe, son envie de communiquer et ses capacités à développer des actes de communication.

L'orthophoniste prend en soin les habiletés de perception de la parole dans les modalités auditive, visuelle et audiovisuelle, dans le silence comme dans le bruit (C. Colin & Croiseaux, 2020). L'enjeu est que l'enfant s'appuie sur des percepts multimodaux pour pallier la déficience auditive. Pour cela, l'orthophoniste travaille avec l'enfant la discrimination phonologique, la perception auditive dans le bruit, la lecture labiale et la combinaison des perceptions visuelles et auditives pour accéder à une compréhension plus fine.

La prise en soin orthophonique comprend aussi le développement des compétences langagières de l'enfant sourd (langue française orale et langue des signes) : afin de faciliter son entrée dans le langage et développer ses systèmes phonémique et de visèmes (l'équivalent des phonèmes en langue des signes), lexical, grammatical, syntaxique et pragmatique. Cela passe également par le renforcement de ses capacités mnésiques en lien avec la communication (rétention des informations langagières, mémorisation des éléments non compris pour pouvoir accéder à la suppléance mentale et remettre du sens sur les énoncés oraux) (Leybaert & Borel, 2020).

L'orthophoniste rééduque les difficultés de langage écrit : en lecture et en écriture (van Vlierberghe et al., 2020). Cela passe par un entraînement de la conscience phonologique, de la reconnaissance des mots, de la compréhension en lecture.

La prise en soin orthophonique vise aussi le renforcement des habiletés de cognition mathématique, fréquemment déficitaires chez les enfants sourds (Denys & Leybaert, 2020) : raisonnement logique, représentations des quantités, gnosies digitales, acquisition de la chaîne numérique et des faits arithmétiques, résolution de problèmes et mémoire visuo-spatiale.

Hage & van der Straten Waillet (2020) soulignent l'importance de l'implication de l'entourage dans le développement de l'enfant. La prise en soin orthophonique passe donc également par

un accompagnement parental précoce. Hage (2020) précise que cela comprend un accompagnement de l'entourage dans l'observation des premiers signaux communicationnels de l'enfant sourd (gestes, regards, recherche du contact, tonus corporel, expressivité du corps et du visage, pleurs/sourires/éveil, vocalisations/babillages, développement moteur, etc.). A cela s'ajoute un accompagnement dans l'adaptation de l'environnement de l'enfant sourd :

- un ajustement physique de l'entourage (se mettre à la hauteur de l'enfant, éviter les contre-jours, attendre son regard pour parler, être expressif au niveau du visage et du corps, utiliser des stratégies non verbales pour se faire comprendre, etc.) ;
- un ajustement aux besoins d'accessibilité du modèle verbal et à la zone proximale de développement (rythme de parole ralenti mais fluide, voix posée et modulée, pauses suffisantes mais pas trop longues, aide à la lecture labiale si besoin, longueur moyenne des énoncés selon les capacités attentionnelles de l'enfant, etc.) ;
- un ajustement dans la communication verbale (répondre de manière rapide et adéquate aux premiers signes verbaux de l'enfant, ne pas anticiper ses demandes, pauses permettant à l'enfant de prendre l'initiative de l'échange, langage accessible, etc.) ;
- l'apport d'une qualité de présence et de disponibilité à l'enfant (prendre le temps d'écouter et d'observer avant de répondre, tenir compte des indices comportementaux et émotionnels de l'enfant, se laisser guider par l'enfant, etc.).

De plus, comme le soulignent Hage & van der Straten Waillet (2020) et Huberlant & van der Straten Waillet (2020), il est important de prendre en compte les habitudes de vie de l'enfant sourd et sa culture, notamment pour l'élaboration du projet thérapeutique.

L'éducateur spécialisé, quant à lui, aide l'enfant dans son épanouissement personnel, son insertion sociale et le développement de son autonomie (ONISEP, 2020).

Les différents professionnels du médical et du paramédical ont également pour rôle d'accompagner les parents d'enfants sourds dans leurs choix linguistiques, et vers une communication efficace avec leur enfant, tout en leur donnant des conseils pour favoriser son développement (Lina-Granade & Truy, 2005). Et ceux assurant un suivi régulier de l'enfant sourd, comme les orthophonistes et les éducateurs spécialisés, interviennent parfois dans les écoles et au domicile des patients, dans le cadre de Services d'Education Spéciale et de Soins à Domicile (SESSAD) ou de Services de Soutien à l'Education Familiale et à la Scolarisation (SSEFS) (Colin et al., 2021).

3.2 Equipe pédagogique

3.2.1 Enseignants

L'enseignant de l'élève sourd a pour rôle de l'amener à entrer dans les apprentissages et à développer ses connaissances et compétences. En classe ordinaire, les enseignants ont généralement réalisé une licence de leur choix suivie d'un master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation). Que ce soit pour le 1^e ou 2nd degré, ce master comporte des unités d'enseignements théoriques sur le système éducatif français, le métier d'enseignant et l'enseignement des matières scolaires, et des unités d'enseignement d'analyse des pratiques d'enseignement (ateliers, stages, tutorat) (Inspé de Nancy-Metz, 2021; Inspé de Paris, 2019).

Dans l'éducation nationale, les enseignants spécialisés possèdent un CAPPEI (certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive). Le tronc commun comporte des cours généraux sur les enjeux éthiques et sociétaux, le cadre législatif et réglementaire, les partenaires, les relations avec les familles, les besoins éducatifs particuliers et les réponses pédagogiques, et la personne ressource. Puis les étudiants peuvent choisir deux modules d'approfondissement sur neuf proposés, parmi lesquels figure un module sur les troubles des fonctions auditives. Cela signifie que la surdité et son impact sur les apprentissages ne sont pas forcément étudiés dans la formation aboutissant au CAPPEI (ONISEP, 2021).

Dans les établissements spécialisés et les unités externalisées, les enseignants spécialisés possèdent généralement le CAPEJS (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement des jeunes sourds), obtenu à l'issue d'un master MEEF mention PIF parcours Enseignement et Surdité. Contrairement au CAPPEI, le master menant au CAPEJS est entièrement pensé pour l'enseignement auprès de jeunes sourds. En effet, en plus de cours sur la pédagogique et les aspects législatifs, r glementaires et éthiques, il comporte des modules sur la connaissance de la surdité, sur la communication avec les jeunes sourds (avec en plus des apports théoriques des cours de LSF et de LfPC), sur l'appropriation de la langue française orale par les jeunes sourds (les formant notamment à encadrer des ateliers de parole au sein desquels ils accompagnent les jeunes sourds dans l'amélioration de leurs productions orales – en institut ce sont souvent eux et non les orthophonistes qui s'en chargent), ainsi que des stages avec différents professionnels intervenant auprès de jeunes sourds (CNFEDS, 2018). Cependant, à défaut de pouvoir recruter suffisamment d'enseignants titulaires du CAPEJS, les instituts spécialisés font parfois appel à

des enseignants contractuels, qui n'ont pas cette formation spécifique et qui sont donc moins armés pour répondre aux besoins de leurs élèves atteints de surdité.

Les choix linguistiques des enfants sourds devant être respectés au sein des PEJS, les enseignants travaillant en PEJS bilingue doivent avoir un niveau C1 de LSF (Circulaire PEJS n°2017-011, 2017). Quel que soit le mode de scolarisation de l'enfant sourd, l'enseignant peut être amené à mettre en place des aides techniques en classe (ex :micro-cravate porté par l'enseignant et transmettant sa parole directement à la prothèse auditive de l'enfant) (Colin et al., 2021).

3.2.2 Aides humaines

Le codeur en LfPC ou l'interprète en LSF (selon le choix linguistique de l'élève) accompagnent les enfants sourds en classe pour leur permettre de suivre les apprentissages. Ils interviennent conjointement avec l'enseignant mais n'assurent pas de tâche d'enseignement (Circulaire PEJS n°2017-011, 2017). Ils doivent transmettre avec neutralité les messages délivrés à l'oral pour faciliter leur compréhension (Colin et al., 2021). Les Accompagnants d'Elèves en Situation de Handicap (AESH), aides humaines individualisées ou mutualisées, ne sont pas spécifiques aux enfants sourds. Ils interviennent en classe pour aider les élèves en situation de handicap à accéder aux apprentissages (Colin et al., 2021).

4 Langue de scolarisation

L'Article n° 19, de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, introduit dans le code de l'Education le respect du choix linguistique des élèves sourds. En effet, l'Article L112-3 du code de l'Education précise que « dans l'éducation et le parcours scolaire des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue, langue des signes et langue française, et une communication en langue française est de droit ».

4.1 Langue des signes française

Les langues des signes (LS) sont des langues visuo-gestuelles avec une structure propre. La LSF est décrite par Cuxac (2013) dans son modèle sémiologique. Il y expose deux manières de s'exprimer en LSF : les opérations de transfert (à visée illustrative, similaires entre les LS) et les unités lexicales (symboliques, propres à la LSF).

Les opérations de transfert sont construites selon trois types de transfert, combinés ou non :

- le transfert de taille ou de forme (décrire une taille et/ou une forme) ;
- le transfert situationnel (décrire un déplacement d'une entité par rapport à un repère fixe) ;
- le transfert personnel (se mettre à la place du personnage dont on parle).

Sallandre (2003) décrit des unités lexicales sont organisées en signes monomanuels ou bimanuels, construits selon les paramètres de formation du signe :

- la configuration manuelle ;
- l'orientation de la main ;
- l'emplacement par rapport au corps ou à la tête ;
- le mouvement.

A ces signes sont associées des expressions du visage renforçant le message (Sallandre, 2003). Le regard est également très important puisqu'il donne des informations en lien avec la spatialisation de l'information véhiculée (Cuxac, 2013).

La combinaison de ces paramètres aboutit à un signe de signification unique. Les signes sont ensuite assemblés selon une grammaire propre à la LSF, souvent selon une syntaxe de type objet-sujet-verbe.

Un enfant de parents signeurs experts apprend à utiliser une langue des signes comme un enfant entendant la langue orale : en LSF aussi les enfants passent par différents stades, ils babillent avec les mains, produisent des signes isolés (vers 10 mois) avant de les combiner (vers 16-19 mois) et de s'approprier la grammaire de leur langue, tandis que leurs productions sont, dans un premier temps, ponctuées d'omissions et imprécisions (Schick, 2007). Le développement lexical se fait suivant les mêmes étapes dans une langue vocale et dans une langue des signes : les enfants apprennent globalement le même type de mots/signes aux mêmes périodes, bien qu'une explosion lexicale ne soit pas observée chez les enfants sourds signeurs (Schick, 2007).

Cependant, les enfants sourds qui ont des parents entendants ne maîtrisant pas la LSF apprennent cette langue de façon explicite (Deleau, 2007) et l'école joue en cela un rôle important. En effet, l'article L. 312-9-1 du code de l'éducation donnait en 2005 à la LSF un statut de langue à part entière. Des outils pédagogiques ont alors émergé pour l'enseignement des concepts fondamentaux et de la langue française, à partir de la LSF et de supports visuels, à destination de tout élève sourd-signeur (Martos Morais, 2018). La Circulaire n° 2008-109 du

21 août 2008, relative aux conditions de mise en œuvre du programme de la langue des signes française à l'école primaire, reconnaît ensuite la LSF comme langue de la République. Ceci permet de l'inclure dans les épreuves des diplômes officiels et garantit le droit à une éducation en LSF. La Circulaire PEJS n°2017-011 du 3 février 2017 rappelle que tout élève sourd doit pouvoir bénéficier d'un enseignement dans cette langue visuo-gestuelle, si cette langue est choisie par l'enfant et sa famille pour communiquer. Dans ce cadre, l'apprentissage de la LSF doit faire partie des apprentissages scolaires.

4.2 Langue française orale

Etant donné le taux important d'enfants sourds ayant des parents entendants, de nombreuses familles font le choix d'une éducation oraliste. La Circulaire PEJS n°2017-011 du 3 février 2017 rappelle que la langue française orale est un mode de communication sonore pour lequel l'enfant s'appuie sur ses aides auditives (prothèses et implants), la lecture labiale et la suppléance mentale.

Il faut savoir que les appareillages ne restaurent jamais une audition normale. Pour faciliter l'accès à la langue orale, la LfPC est donc proposée pour aider à la lecture labiale. Elle permet de visualiser les sons de la langue en levant les ambiguïtés (différencier les sosies labiaux, repérer les sons postérieurs...) (Leybaert & LaSasso, 2010). Pour cela, elle est constituée de configurations manuelles appelées clés (représentant chacune plusieurs sons-consonnes) placées à différents emplacements autour des lèvres (représentant chacun plusieurs sons-voyelles). Ces clés et emplacements ont été élaborés pour que les phonèmes auxquels ils se rapportent soient bien distincts en lecture labiale (Charlier, 2020). Notons que la LfPC est plus rapide à acquérir que la LSF pour qui maîtrise le français, ce qui en fait un outil rapidement efficace pour les parents entendants. En effet, une vingtaine d'heures est nécessaire pour en maîtriser les rudiments.

4.3 Non opposition entre les choix linguistiques

Le choix linguistique d'une famille n'est pas figé dans le temps et peut être modulé selon les besoins, préférences et possibilités de la famille. Ainsi il ne s'agit pas d'opposer éducation en LSF et éducation en français oral. Notons par ailleurs que les choix linguistiques inscrits dans les PPS peuvent être modifiés sur demande des familles, notamment lors des équipes de suivi de scolarisation. La LSF peut être un appui pour l'apprentissage de la langue française orale (Circulaire PEJS n°2017-011, 2017), tandis que la langue française orale, maîtrisée par les

parents entendants, peut être une entrée dans la communication, tandis que la famille apprend progressivement la LSF.

Ainsi, Courtin (2007) rappelle que l'important est d'offrir une communication, même maladroite, à l'enfant sourd, pour qu'il puisse développer ses capacités cognitives et langagières et ainsi ses aptitudes métacognitives et sociales.

4.4 Difficultés à se raccrocher à une langue principale

La plupart des enfants sourds ayant des parents entendants, l'apprentissage d'une langue se fait souvent de façon explicite et intervient plus ou moins tôt dans son développement (Deleau, 2007). Ainsi, un bain de langage efficace n'est pas toujours proposé au jeune enfant sourd et celui-ci a parfois du mal à se rattacher à une langue principale. Et ce, d'autant plus que cet apprentissage explicite se fait souvent via des ordres et demandes de désignation. Cela induit chez l'enfant sourd un appauvrissement de la diversité lexicale, une rigidification des structures de phrases, une longueur moyenne des énoncés diminuée, un usage anormalement élevé des questions fermées et des verbes à l'impératif, un usage presque exclusif du style direct, des simplifications syntaxiques, un accroissement des mots concrets plutôt qu'abstraites et un langage descriptif avec peu d'évocations (Charlier, 2020). Les demandes de clarification et de reformulation, parties intégrantes des interactions langagières, sont moins présentes dans ce type d'apprentissage linguistique, alors qu'elles sont propices à développer les capacités métalinguistiques et métacognitives de l'enfant (Deleau, 2007). De ce fait, une éducation précoce proposant des interactions riches et variées est essentielle pour que l'enfant sourd développe son langage et ainsi ses habiletés cognitives (Deleau, 2007; Ducharme & Mayberry, 2005; Marschark, 2007). Pour cela, il est important que les professionnels de santé et ceux de l'enseignement accompagnent l'enfant sourd et ses parents, tout au long de son développement. Et cet accompagnement est d'autant plus important que les parents d'enfants sourds se sentent souvent démunis à l'annonce du diagnostic de surdité de leur enfant et ont besoin d'être réassurés dans leur rôle de parent (Perini & Righini-Leroy, 2008).

4.5 Langue française écrite

La langue écrite est un vecteur important d'accès aux connaissances (Association française pour la lecture, 2014). Elle est d'autant plus importante qu'elle permet une ouverture sur le monde et les personnes entendantes, alors que la LSF est une langue peu pratiquée (Sallandre et al., 2021).

Elle est donc la langue commune dans les parcours scolaires en LSF comme en français oral pour favoriser le développement des connaissances, des apprentissages et l'insertion sociale des jeunes sourds (Circulaire PEJS n°2017-011, 2017). Mais l'accès au français écrit se fait différemment selon les choix linguistiques des jeunes sourds. Ceci nous amène à distinguer trois profils : les enfants sourds entrant dans le français écrit via la langue française orale, ceux entrant dans le français écrit via la LSF et ceux n'ayant pas de langue principale (ce qui induit des difficultés à entrer dans le français écrit).

Nous exposerons dans le chapitre suivant comment les enfants sourds accèdent au langage écrit puis à la compréhension de textes.

CHAPITRE 2

ACQUISITION ET MAITRISE DU LANGAGE ECRIT CHEZ L'ENFANT SOURD

1 Etat des lieux des difficultés des enfants sourds

Du fait d'un accès limité à la phonologie, les enfants sourds ont des difficultés à acquérir une conversion grapho-phonémique efficace. Ils compensent alors leurs difficultés par des stratégies visuo-graphiques (Deleau, 2007). Mais ces stratégies ne suffisent pas toujours et la littérature fait état de difficultés de compréhension écrite récurrentes importantes et persistantes chez les personnes sourdes (Colin et al., 2013; Mayberry et al., 2011; Niederberger, 2007).

2 Hypothèses explicatives de ces difficultés

2.1 Non prise en compte des particularités cognitives des élèves sourds

Les professionnels en charge de la scolarisation des élèves sourds ne reconnaissent pas toujours leurs particularités cognitives, au motif qu'ils associent « différences » vis-à-vis des enfants entendants à « infériorité » (Bertin, 2007; Tominska, 2015). Or, ces particularités cognitives ont un impact sur l'entrée dans le langage écrit et sur l'accès à la compréhension de texte. Pour un accès optimal aux apprentissages, il est donc important de prendre en compte les forces et faiblesses des élèves sourds (cf. chapitre 1, 1.2).

2.2 Représentations métaphonologiques insuffisantes

Beaucoup d'auteurs dans ce domaine s'accordent à dire que les difficultés en langage écrit des personnes sourdes ont pour cause des difficultés de représentations métaphonologiques en langue orale (Castles & Coltheart, 2004; Colin et al., 2007; Trezek & Wang, 2006). Cette hypothèse se fonde sur le modèle d'accès à la lecture d'Uta Frith (1985) selon lequel l'enfant, lorsqu'il apprend à lire, passe par le stade alphabétique pour appréhender l'étape orthographique. Ainsi, l'enfant sourd, pour accéder à la lecture, devrait comme les enfants entendants développer les deux voies de lecture : une voie phonologique (via la conversion grapho-phonémique) – la procédure d'assemblage, et une voie lexicale (via le lexique orthographique interne) – la procédure d'adressage (Coltheart, 1978). Des outils techniques et/ou communicationnels tels les divers types d'appareils auditifs et/ou la LfPC pourraient

faciliter l'accès à la phonologie de la langue et donc aux représentations métaphonologiques. En effet, l'utilisation précoce de la LfPC au quotidien (y compris avec la famille) favorise des compétences linguistiques et métalinguistiques plus développées (Galibert, 2006). Néanmoins, ces représentations resteraient moins précises que celles des élèves entendants, ce qui induirait une procédure d'assemblage plus ou moins efficace.

2.3 Lacunes dans les habiletés langagières et compétences préalables à la lecture

Goldin-Meadow & Mayberry (2001) remarquent que, si certains élèves sourds apprennent à lire comme les élèves entendants, beaucoup accèdent à la lecture via des stratégies non phonologiques. Ainsi, les résultats en lecture de mots réguliers et en lecture de mots irréguliers ne sont pas significativement différents chez les enfants sourds ayant acquis une bonne conversion grapho-phonémique, ce qui implique une utilisation privilégiée d'une identification des mots par adressage. La métaphonologie semblerait utile pour certains mais ne serait pas indispensable pour entrer dans la lecture.

Ainsi, Mayberry et al. (2011), dans leur méta-analyse concernant les facteurs prédictifs de l'entrée dans la lecture chez les élèves sourds, observent que la conscience phonologique n'explique que 11% de la variance en lecture tandis que les habiletés langagières en prédisent 35% (notons cependant que toutes les études citées n'ont pas eu recours à des tâches phonémiques). Deleau (2007) souligne ainsi l'importance d'un environnement stimulant avec des interactions variées, quels que soient les choix linguistiques des familles, pour aider au développement de l'enfant sourd. De plus, Mayberry et al. (2011) précisent que les meilleurs lecteurs parmi les élèves sourds ont des parents sourds (qui maîtrisent de fait moins bien la langue orale). De fait, la structure grammaticale de la langue française étant très différente de celle de la LSF, le français écrit s'apprend par les élèves sourds plutôt comme une langue seconde (Courtin, 2002; Leitao et al., 2021).

En ce qui concerne le lien entre maîtrise d'une langue et capacités en lecture, premièrement, l'enfant sourd a besoin d'un bain de langage dans une langue suffisamment riche et accessible pour susciter chez lui le plaisir de communiquer, développer ses connaissances sur le monde et ainsi accéder au contenu des textes (Goldin-Meadow & Mayberry, 2001; Niederberger, 2007; Perini & Righini-Leroy, 2008).

Deuxièmement, un bagage lexical suffisant (en français oral ou en LSF) permet d'accéder à une meilleure compréhension (Courtin, 2002; Niederberger, 2007; Perini & Righini-Leroy, 2008). Or, les enfants sourds ont fréquemment des difficultés de mémorisation du lexique du français, un accès à la polysémie restreint, ils font des confusions sémantiques et de mots dérivés (exemple : « jardiner » et « jardinage »), et leurs compétences morpho-syntaxiques sont souvent faibles (Leitao et al., 2021).

Troisièmement, un texte a pour but d'être lu et compris par une tierce personne, absente au moment de l'écriture, tandis que tout lecteur découvre le texte en l'absence de son auteur. C'est pourquoi Courtin (2002) considère que la compréhension de textes nécessite d'avoir accès à la théorie de l'esprit (cf. chapitre 1, 1.2) : l'enfant sourd doit acquérir une théorie de l'esprit lui permettant de se mettre à la place d'un protagoniste (par exemple dans les récits des albums de jeunesse) ou d'être critique vis-à-vis du propos (par exemple dans le cas d'une lecture d'article). Or, lorsqu'une première langue riche n'est pas encore présente, les difficultés à accéder à la théorie de l'esprit sont fréquentes chez les enfants sourds (Courtin, 1999).

D'après Benoit et al. (2006), Niederberger (2007) et Perini & Righini-Leroy (2008), l'élève sourd doit avoir accès au monde du livre et des textes écrits (en binôme avec un lecteur expert) pour se familiariser avec la culture littéraire (structures des textes, récurrences...) et ainsi développer le plaisir de lire tout en s'appropriant des repères facilitant la compréhension, comme ceux apportés par la ponctuation, la police et la taille de caractères dans les albums jeunesse (ex : une taille élevée de police traduisant une colère intense).

Ceci nous amène à établir une liste de compétences préalables à l'accès aux textes écrits :

- des connaissances sur le monde variées pour accéder au contenu des textes ;
- un bagage lexical riche pour comprendre le vocabulaire des textes ;
- des compétences cognitives telle la théorie de l'esprit pour se mettre à la place de l'auteur ou des personnages ;
- des compétences métacognitives permettant une prise de conscience de sa compréhension du contenu des textes et des difficultés rencontrées ;
- une expérience du monde du livre pour s'appuyer sur les régularités des textes écrits.

Ces compétences préalables sont des facteurs prédictifs de l'entrée dans la lecture chez tout apprenti-lecteur. Elles nécessitent, pour leur bon développement, un bain de langage suffisamment riche dans une langue.

2.4 Différents modes d'entrée dans le langage écrit

Comme décrit ci-dessus (cf. chapitre 1, 4.5), l'enfant sourd entre différemment dans le langage écrit selon sa langue de référence.

Si l'enfant sourd a pour langue de référence la langue française orale, ses difficultés d'accès à la phonologie pourront lui poser problème lors du passage de l'oral à l'écrit (Colin et al., 2007; Galibert, 2006). En ce sens, l'utilisation de la LfPC permettrait de rendre visible certains traits distinctifs voire phonèmes, auxquels l'enfant n'a pas accès s'il se base seulement sur son audition et sa lecture labiale (Benoit et al., 2006; Galibert, 2006). L'accès à la langue française écrite se fera alors selon les modèles établis pour les enfants entendants (cf. chapitre 2, 2.2), avec plus ou moins de facilité.

En ce qui concerne l'entrée dans la langue française écrite via la LSF, Benoit et al. (2006) rappellent que, dans l'enseignement des langues secondes, ces dernières sont parfois très éloignées de la langue maternelle, mais que cela n'empêche pas d'y accéder. En ce sens, Benoit et al. (2006) et Perini & Righini-Leroy (2008) considèrent que la LSF permet des explications claires dans une langue que les enfants maîtrisent, propices au développement des capacités métalinguistiques des enfants sourds, concernant la LSF comme la langue française écrite. La LSF permettrait ainsi, par une analyse contrastive entre celle-ci et la langue française écrite, de faire comprendre aux enfants sourds le fonctionnement de la langue française écrite et son lien avec la langue française orale, sans passer nécessairement par cette dernière.

Notons toutefois qu'il n'existe pas de parallèle entre la structure gestuelle de la LSF et celle alphabétique du langage écrit (Galibert, 2006) : en l'absence de compétences métalinguistiques et notamment d'une conscience morphologique, la LSF permet un apprentissage du langage écrit via une procédure logographique. Ainsi, l'enfant sourd a besoin d'un entraînement de cette conscience morphologique et d'un travail de repérage des régularités de la langue française écrite, sans quoi l'apprenant constitue un stock orthographique sans passer par l'assemblage, ce qui limite les possibilités de généralisation. Sallandre et al. (2021) et Schick (2007) rappellent également que la structure grammaticale des langues des signes est à inflexion et s'appuie sur une morphologie dérivationnelle, tandis que la morphologie flexionnelle prend une place très importante dans le français écrit (marques du genre, du nombre ou des temps verbaux, à la

droite de la base). De plus, la syntaxe et l'ordre des éléments dans les énoncés de la LSF et de la langue française écrite sont très différents. Cela explique en partie d'éventuelles interférences de la LSF dans l'apprentissage de la langue française écrite (Benoit et al., 2006). Notons toutefois que certaines erreurs à l'écrit sont communes aux enfants ayant pour langue principale la LSF et ceux ayant pour langue principale la langue française orale (Dubuisson & Nadeau, 1994). Millet et al. (2008) précisent en ce sens que les enfants sourds, qu'ils aient en langue principale la LSF ou non, développent un fonctionnement cognitif basé sur des éléments visuo-gestuels, et peuvent rencontrer des difficultés d'accès à la linéarité du français. Le mode de communication n'explique donc pas toutes les erreurs à l'écrit des enfants sourds.

Nombre d'enfants sourds ont du mal à se raccrocher à une langue principale (Courtin, 2007; Deleau, 2007). Or, en l'absence d'interactions riches et variées et d'un bain de langage précoce, les compétences préalables à la lecture et à la compréhension de textes ne pourront se mettre en place optimalement (Goldin-Meadow & Mayberry, 2001; Mayberry et al., 2011; Niederberger, 2007). C'est pourquoi, dans l'enseignement du français écrit, il est important de proposer une démarche pédagogique prenant en compte le développement de ces compétences préalables (Leitao et al., 2021).

Ainsi, il existe différents modes d'entrée dans l'écrit – soit via la LSF, soit via la langue française orale, apportant chacun leur lot d'avantages et d'inconvénients. En ce sens, une complémentarité entre ces entrées peut être intéressante : un complément en langue française orale avec LfPC pour les enfants de langue principale la LSF et inversement. Ceci, afin d'offrir à l'enfant sourd des outils lui permettant de répondre à ses besoins linguistiques et conceptuels (vocabulaire, connaissances du monde) ainsi que ses besoins métalinguistiques (compréhension de la structure du langage écrit, généralisation des acquisitions à de nouveaux mots, identification de ses difficultés) pour faciliter l'accès au français écrit. L'enjeu est de permettre à l'enfant de s'épanouir dans ses apprentissages scolaires comme dans son inclusion sociale (Colin et al., 2021; Perini & Righini-Leroy, 2008).

3 Accès à la compréhension de textes

3.1 Définition de la compréhension de textes

Rémond (2009) définit la compréhension de textes comme un ensemble complexe de processus permettant une représentation mentale du contenu des textes et une interprétation de ces derniers par le lecteur. Elle nécessite une identification des mots écrits efficace et des

connaissances en lien avec le sujet du texte (Kintsch, 1988). En effet, le lecteur doit pouvoir associer les mots écrits à leur signifié pour les combiner et en extraire le sens du texte. Pour une compréhension de textes optimale, l'enfant sourd doit accéder non seulement à la microstructure du texte (éléments présents, y compris implicites, connectés de façon logique), mais aussi à sa macrostructure (organisation générale du texte) (Kintsch & van Dijk, 1978). Tout ceci nécessite des capacités mnésiques efficaces (pour maintenir en mémoire et combiner les informations du texte) et des capacités inférentielles permettant de comprendre les informations implicites (Kintsch & van Dijk, 1978), ainsi que des capacités métacognitives permettant de prendre du recul sur la construction d'une représentation discursive, avoir un regard critique sur sa compréhension du texte et ainsi déceler les mots ou passages non compris (Rémond, 2009).

3.2 Facteurs facilitant la compréhension de textes des enfants sourds

3.2.1 Appui sur des supports visuels

Dans le chapitre 1, 1.2, nous avons vu que les enfants sourds ont généralement des compétences visuelles plus développées que les enfants entendants. Pour faciliter leur accès aux apprentissages scolaires, il paraît donc logique de s'appuyer sur ce point fort.

Une structuration visuelle du document écrit permet à l'élève d'organiser et de hiérarchiser les informations du texte dans un schéma connu et d'anticiper ce qui va se passer, pour ainsi construire un discours au fur et à mesure (Delaborde, 2010; Gocel & Cicurel, 1991; Niederberger, 2007). Ajoutons à cela que l'écrit est un espace de travail provisoire car révisable (Delaborde, 2010) : en lecture, l'enfant peut par exemple annoter ou surligner le document pour se l'approprier. Ainsi, selon Dekdouk & Saker (2016), l'utilisation de supports visuels facilite la compréhension et la mémorisation des élèves, tandis que Teutsch et al. (2002) soulignent l'importance du visuel dans les apprentissages scolaires des élèves sourds, en lien avec la culture visuelle et spatiale de la LSF. Cependant, pour les familles sourdes, la précocité de l'entrée dans le langage au moyen de la LSF n'est un avantage pour l'entrée dans l'écrit que si celui-ci est également investi, à travers la fréquentation des livres de littérature jeunesse, et notamment des histoires lues par les parents à leur enfant (Jacob, 2007).

3.2.2 Etayage linguistique

Les différents professionnels intervenant en classe (cf. chapitre 1, 3.2) ont pour but d'aider l'enfant sourd à s'approprier les messages délivrés en classe, via des traductions, reformulations

et explications (Colin et al., 2021). Ceci placera l'enfant dans un bain de langage propice au développement de ses compétences préalables, tout en levant les difficultés linguistiques rencontrées en classe (et notamment dans les tâches de compréhension de textes).

Pour être efficace, cet étayage linguistique ne doit pas se situer seulement au niveau phonologique (dans le cas des élèves suivant un parcours incluant le français oral), mais prendre en compte également les difficultés lexicales, syntaxiques et discursives de l'enfant sourd (Courtin, 2002; Niederberger, 2007).

L'étayage linguistique doit également être apporté en langue française écrite, pour offrir à l'enfant sourd des expériences variées dans cette langue et lui donner accès à un bain de langage lui permettant de se familiariser avec cette langue. L'Association française pour la lecture (2014) rappelle en ce sens qu'une nouvelle langue ne peut s'apprendre uniquement via des explications linguistiques, et que son apprentissage passe aussi par des mises en contexte dans des situations variées.

Cet étayage devra également faire appel à la métalinguistique pour permettre aux enfants sourds de parler à propos de la langue française écrite et de comprendre sa structure, notamment en ce qui concerne sa syntaxe, la morphologie flexionnelle et les éléments muets apparaissant à l'écrit (Association française pour la lecture, 2014; Benoit et al., 2006; Colin et al., 2021).

3.2.3 Interactions sociales et co-construction de connaissances

Lors d'une étude de texte, les interactions entre élèves et enseignant permettent de prendre du recul sur ce que chacun en a compris individuellement. Aider l'enfant à pallier ses difficultés d'accès à la métacognition lui permet également de mieux percevoir ce qu'il a compris ou au contraire n'a pas compris. Rémond (2009) propose pour cela d'aider l'enfant à développer des stratégies de planification (d'une démarche pour accéder au sens littéral du texte, puis à l'implicite), de l'amener à se poser des questions sur le texte (informations comprises et manquantes, liens entre les informations, hiérarchisation des informations...), de l'aider à se réajuster à ses difficultés (relecture, ralentissement du rythme, schématisation des informations comprises, demande d'aide...), de l'aider à évaluer ses stratégies d'accès au sens du texte (efficacité de ses stratégies, comparaison au but fixé avant la lecture (rechercher une information, répondre à des questions, etc.), cohérence des informations comprises...). D'autre part, la confrontation des points de vue entre élèves permet d'émettre des hypothèses pour ainsi développer leurs capacités inférentielles (Barnier, 2002; Rémond, 2009).

Barnier (2002), Rémond (2009) et Tominska (2015) soulignent également l'importance des interactions sociales et de la co-construction de connaissances dans l'apprentissage. Les échanges favorisent une construction de connaissances dans la zone proximale de développement (notion décrite par Vygotsky, 1978) : entre ce que l'enfant peut apprendre seul et ce qu'il peut apprendre avec l'aide d'une personne plus experte. L'enjeu est que les enfants sourds développent leurs connaissances du monde et les activent pour accéder au sens des textes, qu'ils hiérarchisent les informations comprises pour en tirer les plus importantes, qu'ils se questionnent sur ce qu'ils ont compris et qu'ils émettent des hypothèses (Rémond, 2009).

L'étayage apporté diminue ensuite progressivement, selon les progrès des élèves, pour leur faire gagner en autonomie dans les tâches de compréhension de textes. Et pour une compréhension de textes autonome efficace, Rémond (2009) décrit, selon la méthode de l'enseignement réciproque de Brown & Palincsar (1982), quatre opérations fondamentales auxquelles le lecteur doit avoir accès :

- l'élaboration de questions : vérification de sa compréhension des informations importantes du texte (qui, où, quand, comment, pourquoi, etc.) ;
- le résumé : reformulation de parties puis de l'intégralité du texte ;
- la clarification (des idées et des relations) : tentative d'éclaircir des mots ou passages difficiles (via des mises en commun avec d'autres élèves, des questions à l'enseignant, la mobilisation des compétences métalinguistiques des élèves, etc.) ;
- la prédiction (de ce qui pourrait survenir) : au fur et à mesure de la lecture, émission d'hypothèses sur le texte d'après les informations visuelles et textuelles dont l'élève dispose.

Ces opérations favorisent le contrôle par le lecteur de sa compréhension, afin de le rendre plus autonome en lecture.

Si ces principes basés sur une perspective socio-constructiviste (Bruner, 1996) sont repris en classe ordinaire, ils doivent l'être d'autant plus dans l'enseignement auprès d'enfants sourds (Roux, 2014). En effet, la levée des incompréhensions sera plus efficace dans une co-construction de connaissance entre élèves partageant certaines particularités cognitives (cf. chapitre 1, 1.2). De plus, Perini & Righini-Leroy (2008) décrivent un sentiment d'insécurité linguistique des enfants sourds face au français, qui peut entraîner des stratégies d'évitement de la langue française – orale comme écrite. Pour éviter ces stratégies d'évitement, la perspective socio-constructiviste et la co-construction de connaissances par les élèves permet de préserver

une relation symétrique entre l'enseignant et les élèves, en plaçant ces derniers en position de savoir. Et ce, d'autant plus que cela les élèves seront dans une dynamique active propice au développement de leurs connaissances (Bruner, 1996; Roux, 2014).

3.2.4 Problématique et hypothèses

Les enseignants accueillant dans leurs classes des élèves sourds rencontrent parfois des difficultés d'accès à des méthodes et outils permettant à leurs élèves d'améliorer leur compréhension de textes en raison de leur faible maîtrise linguistique (parfois) mais aussi des compétences préalables, d'autant que leurs besoins individuels varient. Ces élèves manquent alors d'autonomie face aux textes. Or, s'ils ne sont pas autonomes en compréhension écrite, ils ne vont pas spontanément vers les supports écrits et s'appuient peu sur les textes pour continuer leurs apprentissages. Cela impacte à terme toutes les disciplines scolaires, tandis que les enseignants peinent à permettre à leurs élèves d'accéder à la compréhension fine des textes – et donc à une compréhension complète de leurs enseignements. Alors, quelles pratiques enseignantes proposer pour dépasser ce blocage ?

Face au constat de difficultés rencontrées par les enseignants, L'INJS de Metz a récemment mis en place un Conseil Scientifique au sein duquel un petit Groupe de Recherche s'est créé (GR-CS), autour du projet LogilecSur (Leitao et al., 2021). Ce GR-CS inclut un moniteur éducateur de LSF, deux enseignants spécialisés de l'Institut, un professeur de LSF ainsi que deux maîtres de conférences en linguistique et psycholinguistique. L'objectif de ce projet destiné aux enseignants est à moyen terme de formaliser puis de tester un protocole d'entrée dans les textes, au service des élèves sourds de divers profils. A plus long terme, l'objectif visé est d'élaborer un prototype de logiciel visant un travail de la compréhension écrite favorisant l'autonomie des élèves sourds.

Le protocole, envisagé à partir de textes choisis par les enseignants de l'Institut, s'appuie sur cinq principes :

- s'inspirer des démarches de lecture d'apprenants de français comme langue seconde ;
- anticiper, pour chaque texte à travailler, les lacunes dans les compétences préalables ;
- rassurer en ritualisant la démarche d'entrée dans les textes ;
- diversifier les modes d'identification des mots ;
- exploiter maximalement la modalité visuelle pour la construction du sens.

Dans ce protocole, pour introduire chaque nouveau texte, une première étape de “prélecture” vise à mobiliser les apprenants et faciliter leur travail de découverte de ce texte. Cette étape, débute par une accroche : débat sur la thématique du texte, questions, anecdote, etc. Puis des activités variées (courts exercices, jeux divers, observation de supports imagés, etc.) permettraient de fournir ou de mobiliser des connaissances en lien avec le texte (lexicales, grammaticales, extralinguistiques, etc.), utiles à sa compréhension. La seconde étape est une phase d’observation du document écrit par les élèves. Ils prêtent attention à la structuration visuelle du document : sa forme, son agencement dans l’espace graphique, le support sur lequel il est diffusé, pour en tirer des informations et ainsi élaborer des hypothèses sur le sens global du document. Ici, seuls les titres, légendes et informations du paratexte sont réellement lus. L’étape suivante est celle de la lecture-recherche. Les élèves effectuent des balayages successifs dans le texte pour vérifier et affiner les hypothèses de sens de l’étape précédente.

Les deux étapes suivantes sont la reconstitution de l’architecture du texte (pour faciliter son appropriation et sa mémorisation) et l’intervention de données extralinguistiques (palliant les lacunes sur les connaissances du monde des élèves pour éclairer ou approfondir les éléments du texte). Ces dernières étapes peuvent être réalisées conjointement.

Mais alors, en quoi ce protocole peut-il améliorer la prise en charge des activités de compréhension écrite pour les élèves sourds, malgré leurs lacunes fréquemment observées dans les compétences préalables ?

Nous émettons l’hypothèse (H1) que les enseignants ayant en classe des élèves atteints de surdité ont une conscience partielle de ce qui cause les difficultés de leurs élèves en compréhension écrite ; et l’hypothèse (H2) que les stratégies mises en place par les enseignants ne permettent qu’une réponse limitée aux besoins de leurs élèves pour accéder à la compréhension écrite.

Ce mémoire a pour but d’analyser les connaissances et les compétences des enseignants afin d’en dégager leurs besoins. Nous établirons ainsi une comparaison de ces derniers aux propositions du protocole de recherche du GR-CS pour évaluer s’il répond à certains besoins des enseignants.

Nous nous inscrivons ainsi dans l'axe de réflexion à moyen terme du projet LogilecSur du GR-CS en y associant la composante orthophonique, intégrant à la fois des dimensions observationnelles et de réflexivité professionnelle (cf. notamment les points 8, 9 du référentiel des activités orthophoniques touchant aux actions d'amélioration des pratiques professionnelles ainsi qu'à la recherche en orthophonie, BO n° 32 du 5 septembre 2013). Nous avons obtenu l'accord de l'INJS de Metz pour notre travail de recherche.

PARTIE 2 :
PARTIE METHODOLOGIQUE

1 L'INJS de Metz

Notre étude s'effectue au sein de l'Institut National de Jeunes Sourds de Metz. Cet établissement, fondé en 1875, fait partie de quatre établissements publics nationaux de France spécialisés dans l'accompagnement d'enfants et adolescents présentant une déficience auditive (DA) ou des Troubles Spécifiques du Langage (TSL). Il accueille actuellement 190 élèves et offre un accompagnement pluridisciplinaire : pédagogique, éducatif et thérapeutique.

L'INJS de Metz propose plusieurs dispositifs de scolarisation :

- la SEDAHA (Section d'Éducation pour Déficients Auditifs avec Handicaps Associés) ;
- un dispositif en Unité d'Enseignement Internalisé (UEI) au sein de l'INJS de Metz : Section Par Compétences (SPC1 : fin de cycle 3, début de cycle 4 ; SPC2 : fin de cycle 4) ;
- la classe tremplin en UEI (cycle 4) : prépare au monde professionnel et l'orientation des élèves, ce dispositif leur laisse une année supplémentaire pour construire leurs projets professionnels ;
- une Unité d'Enseignement Externalisée (UEE) dans un collège partenaire (de la 6^{ème} à la 3^{ème}) ;
- des dispositifs de co-enseignement, professeur de l'Education Nationale et professeur CAPEJS, dans les écoles, collèges et lycées partenaires.

Les enseignements s'y font en français oral avec ou sans LfPC, en LSF et en français écrit, afin de permettre à chaque élève d'accéder aux informations, quel que soit son projet linguistique.

2 Population étudiée

Nous avons décidé, pour répondre à notre problématique, de mener une observation des pratiques enseignantes. Notre population est constituée de 5 enseignants du cycle 4 de l'INJS de Metz (cf. tableau 1). Nous avons obtenu l'accord de l'établissement pour cette étude qui a respecté les normes RGPD : l'anonymat et l'information des personnes interviewées.

Enseignant	Âge	Sexe	Etudes supérieures	CAPEJ	Disciplines enseignées
E1	44	Homme	Doctorat de Philosophie	Oui	Français, Histoire-Géographie
E2	33	Homme	Doctorat de Chimie Théorique	Non	Mathématiques, Sciences
E3	25	Femme	Licence de Mathématiques	En cours	Mathématiques, Français
E4	37	Femme	CAPES de Lettres	Oui	Français, Histoire-Géographie
E5	45	Femme	Licence de Sciences Humaines	Oui	Mathématiques, Sciences

Tableau 1 : Caractéristiques de la population étudiée.

2.1 Critères d'inclusion

Compte tenu des difficultés fréquentes en lecture chez les enfants sourds (cf. chapitre 2, 1 et 2), nous avons choisi de n'inclure que des enseignants du cycle 4. En effet, il s'agit d'un niveau scolaire où les élèves sont amenés à lire des textes écrits élaborés et relativement longs, et pour lequel la compréhension écrite est un enjeu important, notamment en raison du Diplôme National du Brevet qui se passe en fin de 3^e.

Nous n'avons inclus dans nos participants que des enseignants qui ont au moins une année scolaire complète d'expérience dans l'enseignement auprès d'élèves sourds, afin que notre étude cible les besoins persistants des enseignants.

2.2 Critères de non-inclusion

Nous avons choisi de ne pas inclure dans notre étude les enseignants faisant partie du GR-CS, afin d'éviter des biais liés à la connaissance du protocole et à l'appréciation subjective de celui-ci.

2.3 Classes observées

Nos observations se font sur deux classes : une classe interne à l'INJS (SPC2) et une classe externe à l'INJS (dispositif de co-enseignement dans une classe de 3^e en collège ordinaire). La classe interne est composée de 11 élèves de niveaux 4^e – 3^e, dont 6 présentent une surdité (A. et B. : surdité bilatérale profonde ; F. : surdité bilatérale légère ; G. et H. : surdité bilatérale sévère) et 5 présentent un TSL (C., D., E., I., J. et K.). La classe externe est composée de 4 élèves de niveau 3^e dont 3 présentent une surdité bilatérale profonde (L., M. et N.) et 1 une dysphasie (O.) (cf. figure 1). E1, E2, E3 et E4 interviennent dans la classe interne, E1 et E5 dans la classe externe.

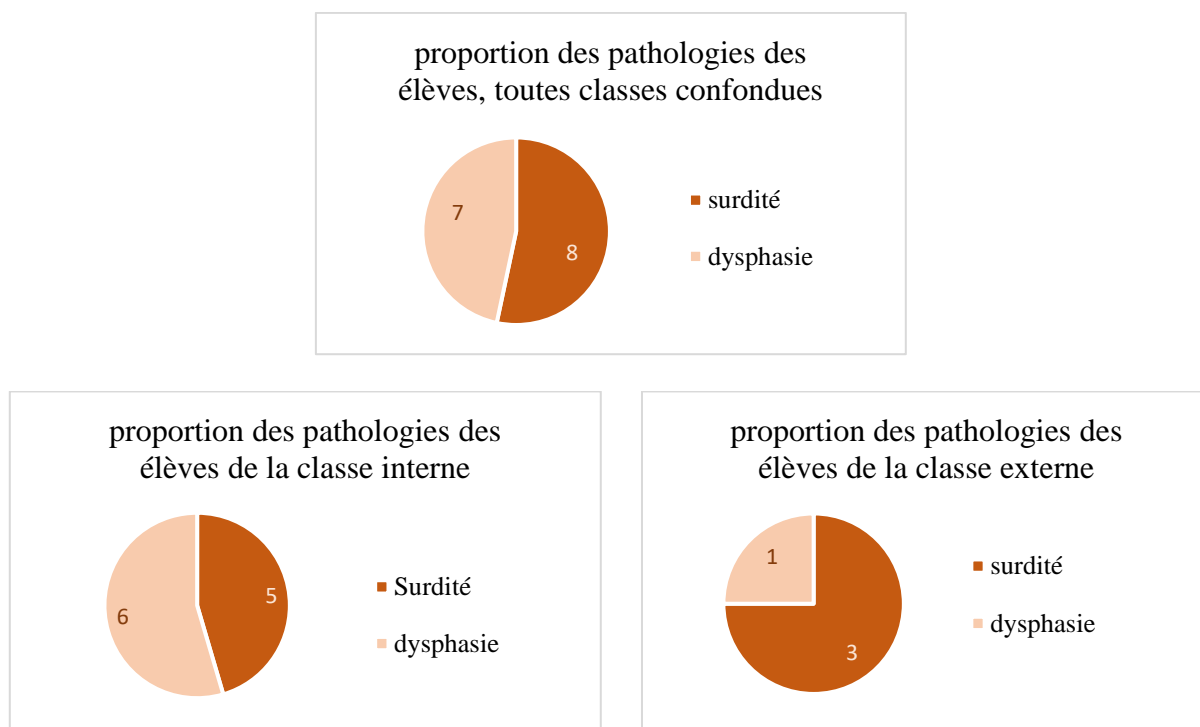


Figure 1 : proportion des pathologies des élèves dans les classes observées.

Nous avons détaillé les modes de communication des élèves dans le tableau 2 ci-dessous.

Classes	Elèves	Modes de communication (en classe / à la maison)
Classe interne	A.	En classe : français oral avec LfPC mais privilégie la LSF. En famille : français oral.
	B.	En classe : LSF en classe et français oral en discussion duelle ou lors des temps de récréation. En réception : français oral avec ou sans LfPC et LSF. En famille : portugais oral.
	F.	En classe : privilégie le français oral mais suit un discours en LSF. En famille : français oral.
	G.	En classe : français oral avec les enseignants, français oral et parfois LSF avec leurs camarades. En réception : français oral, peu attentives aux messages transmis en LSF.
	H.	
Classe externe	L.	En classe : français oral avec ou sans français signé. En réception : français oral avec ou sans LfPC, LSF.
	M.	
	N.	En famille : français oral.

Tableau 2 : Modes de communication des élèves sourds.

3 Outils utilisés

3.1 Grille d'observation

La phase d'observation en classe se fait à l'aide d'une grille d'observation construite dans le cadre de ce travail (cf. annexe 1), afin de se focaliser sur les difficultés rencontrées par les élèves en compréhension écrite et les stratégies enseignantes pour pallier ces difficultés et permettre aux élèves d'accéder au sens. Elle est constituée de deux parties.

La première, à remplir en amont du cours, rappelle le contexte de l'observation en recueillant **la discipline, le nom de l'enseignant, la thématique / l'objectif du cours, la date et la nature des écrits** proposés.

La deuxième partie concerne l'observation en elle-même grâce à un tableau composé de 4 colonnes : pour y inscrire **l'heure, le déroulé de la séance, les difficultés rencontrées par les élèves en compréhension écrite et les stratégies enseignantes** pour y faire face. Pour chaque cours, la première page de la grille comporte la partie rappelant le contexte, tandis que les suivantes comportent uniquement le tableau réparti sur la page entière.

3.2 Guide d'entretien

Il s'agit d'entretiens semi-dirigés. Nous avons en effet choisi de privilégier les questions ouvertes pour favoriser l'expression libre des participants. Nous avons donc conçu un guide d'entretien spécifiquement pour cette étude (cf. annexe 2). Il est constitué de trois parties.

La première partie, « Présentation générale », redonne le contexte de l'entretien. Elle nous renseigne sur le professionnel interrogé, la date, ses matières enseignées, son diplôme / son parcours, sa collaboration avec les autres professionnels de la structure et ses modes de communication (maîtrisés / utilisés en classe).

La deuxième partie, « Compréhension écrite », cible les pratiques enseignantes relatives à la compréhension écrite : leurs compétences (notamment leurs stratégies pour remédier aux difficultés de leurs élèves sourds), leurs connaissances et leurs besoins (en connaissances et en formations). Pour mieux comprendre le contexte de leurs cours et le choix de leurs pratiques enseignantes, nous les interrogeons également sur les difficultés de leurs élèves sourds en compréhension écrite et en quoi elles constituent un frein aux apprentissages. Certaines questions de cette partie sont des questions fermées (à choix multiples), afin de pouvoir comparer plus objectivement les réponses des participants.

Voici donc la liste de questions guidant la deuxième partie de l'entretien :

1. Dans vos enseignements, la compréhension écrite prend une place nulle, faible, moyenne, importante ou centrale ? Et quels sont les supports que vous utilisez (taille, format, etc.) ?
2. Les difficultés en compréhension écrite de vos élèves sourds sont-elles un frein dans leurs apprentissages (pas du tout, un peu, moyennement, en grande partie ou entièrement) ? Et quels sont ces freins éventuels aux apprentissages ?
3. Selon vous, pourquoi les enfants sourds ont des difficultés en compréhension écrite ?
4. Vous sentez-vous compétent pour répondre aux difficultés en lecture de vos élèves sourds en classe (pas du tout, un peu, moyennement, en grande partie ou entièrement) ? Pourquoi ?
5. Mettez-vous en place des stratégies de compensation des difficultés de compréhension écrite en classe (jamais, un peu, parfois, souvent ou toujours) ? Si oui, lesquelles ?
6. Quels sont vos besoins en termes de connaissances sur l'accès à l'écrit des enfants atteints de surdité ?

La troisième partie, « Présentation du projet LogilecSur », a pour but de recueillir les avis des enseignants sur le protocole de recherche élaboré par le GR-CS, s'ils pensent qu'il peut être utile et applicable dans le cadre de leurs pratiques enseignantes, et pourquoi.

4 Protocole de recueil de données

4.1 Phase d'observation

Les observations en classe se sont déroulées durant le mois de mai 2022 à l'INJS de Metz (classe interne) et dans un collège partenaire (classe externe).

Concernant la classe interne, nous avons observé :

- 4 cours d'Histoire-Géographie (4 fois 1h)
- 3 cours de Français (3 fois 2h)
- 3 cours de Mathématiques (2 fois 1h et 1 fois 2h)
- 1 cours de Sciences (1h)
- 1 cours de Remédiation mathématique (1h)

Concernant la classe externe, nous avons observé :

- 2 cours de Mathématiques (2 fois 1h)
- 1 cours de Français (1h)
- 1 cours de Remédiation SVT (1h)
- 1 séance de Parole avec les trois élèves sourds (30min)

Notons que les cours observés dans la classe externe sont réalisés uniquement avec les quatre élèves concernés et l'enseignante de l'INJS.

4.2 Phase d'entretiens

Les entretiens semi-dirigés se sont déroulés durant le mois de mai 2022 à l'INJS de Metz. Nous avons effectué 5 entretiens, chacun en une seule fois. Le plus court entretien a duré 35 minutes et le plus long 57 minutes. La durée moyenne des entretiens était de 49 minutes.

Pour pouvoir retranscrire fidèlement ces entretiens, nous avons effectué un enregistrement audio de chacun d'eux à l'aide d'un dictaphone. Les participants nous ont donné leur accord pour ces enregistrements, qui ont été effacés une fois les transcriptions réalisées. Les transcriptions anonymisées de ces entretiens figurent en annexe 3.

5 Traitement des données

La plupart de nos données sont des données qualitatives. Nous les avons traitées essentiellement sous forme d'une synthèse de données organisée en quatre parties :

- 1) présentation du contexte des cours ;
- 2) connaissances des enseignants ;
- 3) pratiques enseignantes ;
- 4) avis des enseignants concernant le protocole de recherche du GR-CS.

Cependant, pour les quelques questions à choix fermé (partie 2 du guide d'entretien), nous avons effectué un traitement statistique en nous aidant du logiciel Excel.

La section qui suit présente les résultats suivant cette organisation en quatre parties.

PARTIE 3 : RESULTATS

1 Contexte des cours

1.1 Profil des élèves en compréhension écrite

Dans les deux classes (externe et interne), les **compétences lexicales des élèves sont lacunaires**. De fréquentes confusions sémantiques liées à la polysémie sont observées (exemples : L. donne le signe en LSF de l'expérience en Chimie alors que la leçon porte sur l'expérience aléatoire dans les probabilités ; A. donne le signe en LSF de « informer » pour l'adjectif « informe »). Ils confondent des mots phonologiquement ou graphiquement proches (exemples : dans un texte, M. confond les sens des mots « ingestion » et « injection » ; dans un exercice de Mathématiques, H. comprend « pareils » pour « parallèles ») et font des erreurs dans l'analyse morphologique des mots (exemple : A. signe « ne dort pas » pour « inodore »). Nous observons également en classe interne des **difficultés de reconnaissance des temps verbaux** chez tous les élèves sourds (futur confondu avec le présent, etc.). De plus, les deux élèves utilisant majoritairement la LSF pour communiquer produisent des phrases aux structures grammaticales erronées (exemple : B. écrit « Demain, je serai pas parle avec l'autre personne. » pour exprimer le fait qu'elle ne parlera pas avec une certaine personne le lendemain). Cela laisse supposer des **difficultés de compréhension liées à la syntaxe des phrases en français écrit**. D'autant plus que les élèves sourds semblent avoir une compréhension lexicale des phrases et textes, ne prenant pas en compte les mots-fonctions pour accéder au sens (exemple : à la question « qu'est-ce qui se déplace ? », les élèves de la classe interne répondent tous en donnant des moyens de déplacement : « bateau », « train »...).

Nous observons également chez les élèves sourds une **connaissance du monde restreinte** (exemples : B. pense que communiquer avec une personne aux Etats-Unis prend un jour ; les élèves de la classe externe ne savent pas ce qu'est une croix gammée).

En compréhension écrite, les élèves des deux classes ont **du mal à effectuer des inférences**, notamment pour trouver à qui se réfère un pronom ou un groupe nominal (exemple : « le danger vient d'ailleurs [...] il est mortel » : les élèves de la classe interne ne trouvent pas ce qui est mortel ; « leurs congénères », ils ne comprennent pas que cela fait référence aux dauphins cités plus haut). Il est difficile pour eux de comprendre un sous-entendu (exemple : dans la classe externe, trouver la morale d'une pièce de théâtre) ou une métaphore (exemple : « deux torpilles vivantes » : H. pense qu'il s'agit de missiles et non de dauphins).

Les élèves sourds semblent entretenir un rapport particulier face aux textes et supports écrits. E1 évoque le fait que les élèves sourds **expriment rarement leur incompréhension** et effectuent souvent les exercices par mimétisme plutôt que par compréhension des consignes écrites. De plus, dans la classe interne, des **stratégies d'évitement de la lecture** sont observées : les élèves sourds ne lisent pas spontanément les supports écrits qu'on leur donne (textes, écrits au tableau, consignes, etc.), ils ne lisent pas les textes jusqu'au bout et préfèrent attendre les explications orales ou en LSF, ou chercher à comprendre les documents uniquement avec les illustrations (exemple : en Histoire-Géographie, aucun élève de la classe interne ne lit spontanément le titre d'un planisphère pour savoir ce qu'il illustre).

Dans les deux classes étudiées, les difficultés en compréhension écrite, si elles ne sont pas compensées par les enseignants, induisent à chaque cours des erreurs dans l'exécution des consignes et des incompréhensions dans la lecture de textes. De plus, les élèves sourds semblent avoir une **compréhension globale des textes et supports écrits**, selon les éléments lexicaux qu'ils pensent avoir compris, avec parfois des contresens du fait d'une mauvaise interprétation de certains termes (exemple : dans la classe interne, lors de l'étude d'un dialogue, les élèves s'étaient appuyés sur la phrase « A demain ! » pour en conclure que les deux personnages effectueraient une action le lendemain, alors que seulement l'un d'eux allait effectuer cette action), tandis que sans l'aide de l'enseignant la compréhension fine reste déficitaire.

1.2 Supports écrits proposés

Cette partie reprend les réponses des enseignants à la question « 1. Dans vos enseignements, la compréhension écrite prend une place nulle, faible, moyenne, importante ou centrale ? Et quels sont les supports que vous utilisez (taille, format, etc.) ? » (cf. figure 2).

Les trois enseignants possédant le CAPEJS considèrent que **la compréhension écrite occupe une place centrale dans leurs enseignements**, l'enseignante en cours de formation estime que la compréhension écrite prend une place centrale en Français mais faible en Mathématiques, et E2 considère que la compréhension écrite prend une place moyenne à importante dans ses enseignements. Pour les matières littéraires (Français et Histoire-Géographie), tous s'accordent à dire que la compréhension écrite a une place centrale, mais pour les matières scientifiques les avis varient de « faible » à « centrale ».

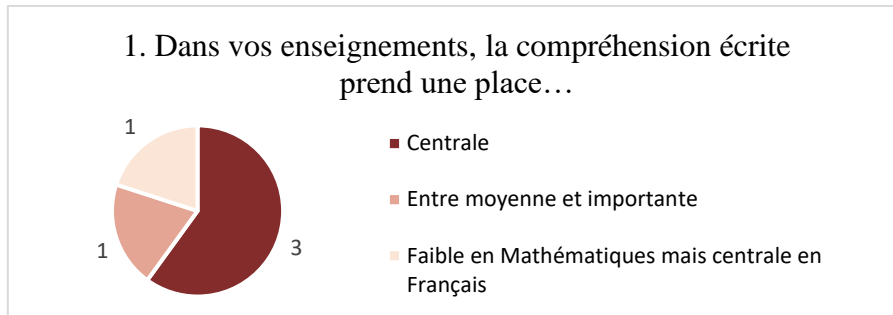


Figure 2 : réponses à la question n°1 du guide d'entretien.

Les observations faites en classe montrent effectivement des différences : les élèves de la classe externe sont plus autonomes face aux textes écrits que ceux de la classe interne. Dans les cours scientifiques de ces premiers, les enseignants peuvent donc proposer des exercices tirés de manuels scolaires, comprenant généralement des textes illustrés d'un schéma, ce qui n'est pas le cas en classe interne. De plus, en classe interne, les stratégies d'évitement de la lecture font que les consignes écrites sont généralement doublées d'une explication orale et en LSF.

L'écrit reste malgré tout présent dans tous les cours observés (cf. figure 3). Tous les enseignants utilisent le tableau blanc pour noter des mots clés et des phrases ainsi que pour projeter les documents à étudier. Les textes écrits sont fréquents en Français, en Histoire et en Sciences. Dans ces deux derniers domaines, ils sont souvent inclus dans des études de documents, alors qu'en Français des textes littéraires (maximum une page et demie) sont étudiés sans illustration, afin de cibler spécifiquement la compréhension écrite. Dans tous les cours, certains écrits prennent la forme de phrases (titres et phrases clés structurant le cours), de courts paragraphes (notamment pour les traces écrites) et de consignes ou questions. E3 et E5 proposent également des étiquettes à manipuler, où sont écrits des mots ou phrases. E3 précise que cela permet de mobiliser non seulement la mémoire visuelle, mais aussi la mémoire kinesthésique.

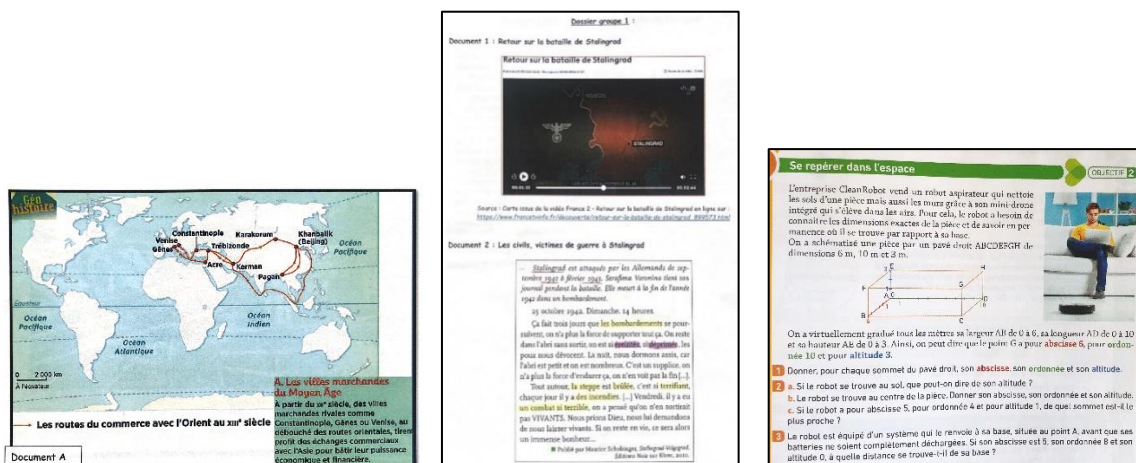


Figure 3 : exemples de documents étudiés en classe (1^{re} et 2^e en classe interne, 3^e en classe externe).

Dans les deux classes, les affichages co-construits avec les élèves sont nombreux et majoritairement constitués d'écrits, parfois illustrés de dessins et schémas (cf. figure 4).

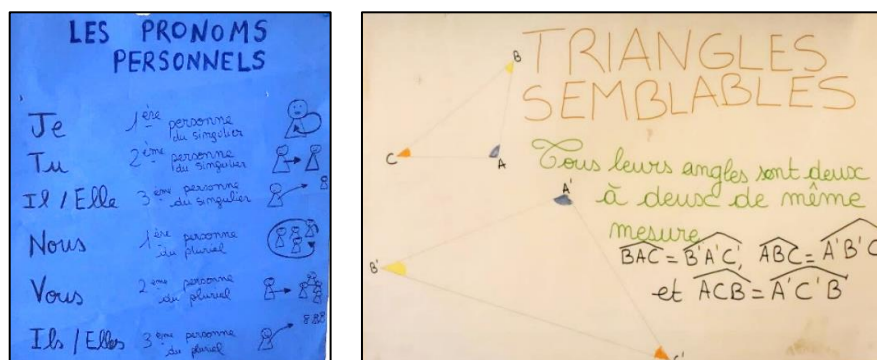


Figure 4 : exemples d'affichages visibles en classe (1^e : classe interne ; 2^e : classe externe).

1.3 Collaboration des enseignants avec d'autres professionnels

Tous les enseignants interrogés nous disent apprécier la collaboration avec les autres professionnels. En effet, du fait que les cours se fassent souvent en co-enseignement, tous travaillent à certains moments avec leur binôme pour construire leurs cours. De plus, E2, E4 et E5 parlent du partage d'expérience entre enseignants, pour que chacun gagne en efficacité dans ses pratiques enseignantes.

E1, E3, E4 et E5 parlent des bénéfices de la collaboration avec les éducateurs : pour une prise en compte plus globale des élèves, pour organiser des activités extra-scolaires et pour échanger sur le travail personnel des élèves.

Seuls E1 et E4 nous parlent de leur collaboration actuelle avec les thérapeutes. E3 évoque le fait que le secret médical freine les échanges tandis que E5 nous dit que si des élèves de sa classe étaient suivis par les thérapeutes, elle aurait plus d'échanges avec ces derniers.

E1, E2 et E3 évoquent également l'entraide entre collègues enseignants ou avec les professeurs de LSF pour apprendre les signes en LSF des notions clés abordées en cours. De même, une codeuse en LfPC propose du contenu aux enseignants pour les aider à apprendre la LfPC à leur arrivée dans la structure.

Cependant, E1, E2 et E3 déplorent le manque de temps dédié à cette collaboration entre professionnels : il n'y a pas de temps partagés prévus dans la structure et c'est aux professionnels de trouver un créneau en commun, ce qui est parfois difficile.

2 Connaissances des enseignants

2.1 Connaissance et utilisation des modes de communication

Les enseignants possédant le CAPEJS ou étant en cours de formation sont tous formés à la LSF et à la LfPC, et les utilisent dans tous leurs enseignements, en faisant attention à toujours donner le message à l'oral avant de le signer (pour amener les élèves sourds-signeurs à s'intéresser aux messages en français oral et à essayer de les comprendre). Cependant, E2, enseignant ne possédant pas le CAPEJS, s'estime insuffisamment formé à ces modes de communication et les utilise peu en classe (cf. figure 5). E1 nous dit également utiliser le mime pour communiquer avec ses élèves, E1, E3 et E4 des pictogrammes et E5 la méthode Verbo-Tonale (pour différencier le vocabulaire à l'oral).

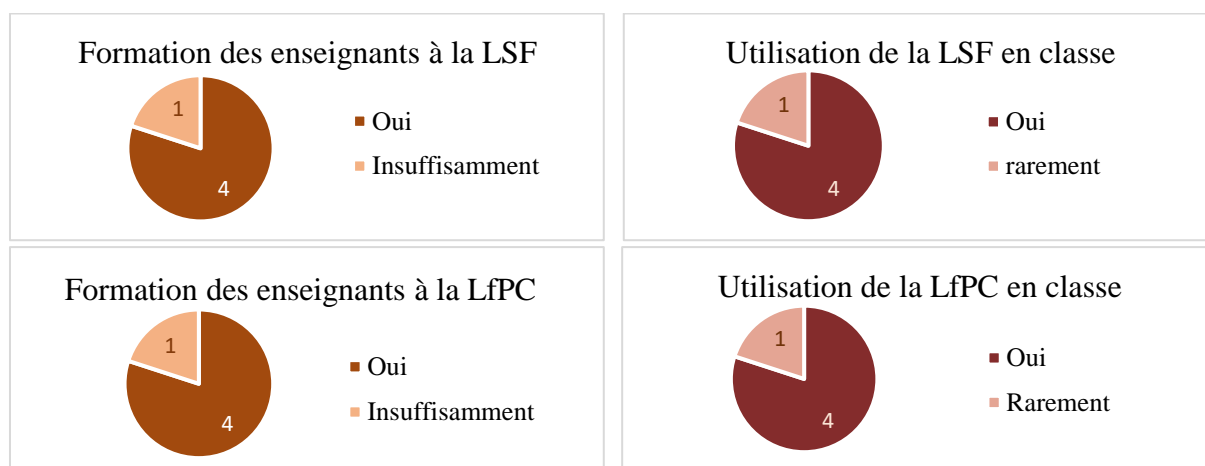


Figure 5 : illustration des dires des enseignants concernant leur formation à la LSF et à la LfPC et leur utilisation en classe par ceux-ci.

2.2 Connaissance des difficultés de compréhension écrite

A la question « 2. Les difficultés en compréhension écrite de vos élèves sourds sont-elles un frein dans leurs apprentissages (pas du tout, un peu, moyennement, en grande partie ou entièrement) ? Et quels sont ces freins éventuels aux apprentissages ? », 4 enseignants sur 5 pensent que les difficultés de compréhension écrite de leurs élèves sont « en grande partie » un **frein aux apprentissages** (cf. figure 6). Seul E2 répond « moyennement ».

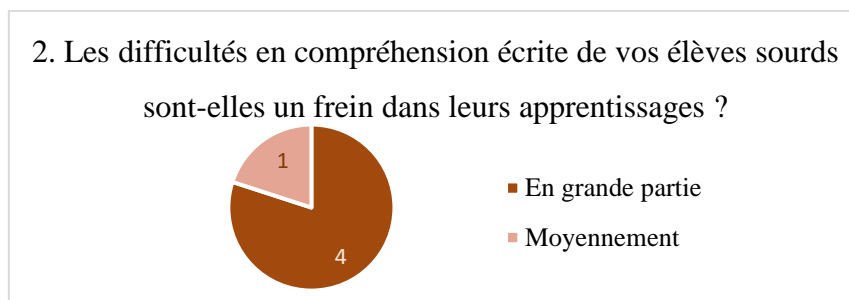


Figure 6 : réponses des enseignants à la question n°2 du guide d'entretien.

Concernant le type de freins engendrés, E1, E2, E3 et E5 évoquent le fait que **les explications prennent beaucoup de temps**, ce qui peut induire un retard par rapport aux programmes scolaires et les enseignants ne peuvent pas toujours entrer dans les explications autant qu'ils le voudraient. Dans ce cas, la compréhension du cours reste partielle. E1 pointe aussi l'incompréhension des consignes, qui fait que souvent les élèves sourds de classe interne ne commencent pas seuls les exercices ou donnent des réponses inappropriées. E1 et E5 ajoutent que le **manque d'autonomie face aux textes écrits** est problématique, du fait de difficultés très fréquentes de compréhension. De plus, E3 souligne que si les élèves ne sont pas autonomes en compréhension écrite, la révision des cours peut être laborieuse.

Le tableau 3 synthétise les causes des difficultés de compréhension écrite des élèves sourds évoquées par les enseignants à la question « 3. Selon vous, pourquoi les enfants sourds ont des difficultés en compréhension écrite ? ». Tous les enseignants possédant le CAPEJS ou en cours de formation évoquent **l'insuffisance du bain de langage** comme cause de difficultés en compréhension écrite, alors que E2 ne l'évoque pas. En effet, E1, E3 et E5 pointent **les difficultés d'accès à la polysémie** : selon eux, une fois qu'ils ont une acception d'un mot en tête, les élèves sourds ont du mal à se réajuster selon le contexte et à chercher un autre sens, ou parfois ils méconnaissent le caractère polysémique des mots. E1 et E3 évoquent aussi **les difficultés de compréhension des expressions françaises** : par méconnaissance de celles-ci, mais aussi selon E3 car il est difficile pour eux d'accéder aux métaphores et au sens figuré des énoncés.

E3, E4 et E5 parlent également de la **perception altérée des phonèmes de la langue**, ce qui rend abstraite la procédure d'assemblage et complique l'accès à la lecture. De plus, E3 et E5 évoquent le fait que leurs élèves confondent des mots graphiquement proches.

E1, E4 et E5 suggèrent que **l'entrée dans l'écrit se fait comme dans une langue étrangère**, chez les sourds ayant pour langue principale la LSF, de par les différences structurelles entre le français oral et la LSF. E4 évoque l'idée qu'en compréhension écrite les élèves sont en double-

tâche : ils doivent à la fois décoder le texte et faire appel à leur système de correspondances unités lexicales de français oral – unités lexicales de LSF, pour accéder au sens du texte. E4 ajoute qu’avoir pour langue principale la LSF induit des constructions mentales différentes, avec notamment un humour différent.

E1, E3, E4 et E5 pointent des **stratégies d’évitement de la lecture** de la part de certains élèves sourds, tandis que E1 et E4 évoquent le cercle vicieux selon lequel les difficultés de compréhension écrite entraînent des stratégies d’évitement de la lecture, ce qui induit une stagnation des compétences liées à la compréhension écrite, et ainsi ces stratégies d’évitement perdurent. Or, E1 rappelle que **certains aspects de la langue sont propres à la langue française écrite**, comme l’utilisation du « ne » de négation ou du passé composé : s’ils ne lisent pas suffisamment, ils y sont peu confrontés et cela majore leurs difficultés.

Notons que E2 donne des explications des difficultés de compréhension écrite uniquement pour ses élèves « dys », pas pour ses élèves sourds.

Causes des difficultés de compréhension écrite évoquées	Enseignants				
	E1	E2	E3	E4	E5
L'insuffisance du bain de langage	X		X	X	X
Les difficultés d'accès à la polysémie	X		X		X
La perception altérée des phonèmes de la langue			X	X	X
L'entrée dans l'écrit comme dans une langue étrangère	X			X	X
Des stratégies d'évitement de la lecture	X		X	X	X
Les aspects de la langue propres au français écrit	X				
Des particularités cognitives				X	

Tableau 3 : causes des difficultés de compréhension écrites évoquées par les enseignants.

2.3 Besoins en connaissances et en formation

A la question « 6. Quels sont vos besoins en termes de connaissances sur l’accès à l’écrit des enfants atteints de surdité ? », tous les enseignants interrogés sont favorables à la mise en place de nouvelles formations. Ils se disent également tous ouverts à de nouvelles méthodes et pratiques qui auraient fait leurs preuves. E1 et E2 évoquent un manque de connaissances dans le domaine de la cognition et aimeraient savoir quels processus mentaux mènent aux difficultés et erreurs de compréhension écrite, et pourquoi elles persistent. E5 évoque également l’envie de se former dans le domaine de la cognition mathématique, pour être plus pertinente dès les situations de découvertes (en introduction d’un nouveau cours) face aux besoins de ses élèves.

E1 et E2 aimeraient approfondir leur formation en LSF, et E2 est intéressé par une formation plus approfondie à la LfPC. E2 aimerait également en apprendre plus sur la façon dont les élèves, dès la maternelle, entrent dans l'écrit, ainsi que sur l'évolution des habiletés de lecture-écriture, tandis que E5 aimerait se former à la Méthode Distinctive¹, utilisée par d'autres enseignants de la structure pour aider leurs élèves à entrer dans l'écrit.

E2 n'ayant pas le CAPEJS, il n'est pas formé à prendre en charge des séances de Parole, et à comprendre comment les élèves sourds perçoivent le français oral et y accèdent. Il pense qu'une formation théorique sur ces aspects serait un plus dans sa pratique.

3 Pratiques enseignantes

3.1 Stratégies de compensation des difficultés de leurs élèves

Les stratégies enseignantes proposées pour répondre aux difficultés des élèves sourds sont résumées dans le tableau 4 en fin de section.

A la question « 5. Mettez-vous en place des stratégies de compensation des difficultés de compréhension écrite en classe (jamais, un peu, parfois, souvent ou toujours) ? Si oui, lesquelles ? », les enseignants nous répondent que, en classe interne et lorsque les élèves de la classe externe ne sont pas en classe ordinaire, ils mettent systématiquement en place des stratégies de compensation de leurs difficultés en compréhension écrite. Cependant, au collège, lorsque les élèves sourds sont en classe ordinaire, il est parfois difficile pour les enseignants spécialisés de l'INJS de mettre en place ces stratégies de compensation. Ils doivent en effet suivre la progression de l'enseignant de la classe ordinaire et n'ont pas toujours accès aux supports de cours à l'avance pour les adapter (ni le temps nécessaire à cela).

Dans les deux classes, **les enseignants réduisent la part de l'écrit dans leurs cours** pour permettre à leurs élèves de comprendre plus facilement les enseignements et garder plus de temps pour l'introduction du vocabulaire nouveau et les explications. Dans la même optique, E2, E3 et E5 proposent des textes lacunaires à leurs élèves pour que les élèves n'aient à écrire que les mots clés.

¹ **Méthode Distinctive** : méthode de lecture associant des couleurs, gestes et symboles aux phonèmes du français.

En Français, pour préserver l'authenticité des textes, E1 et E4 essayent au maximum de **ne pas couper ou modifier les textes**. Cependant, lorsqu'ils estiment que la longueur du texte constitue un frein à la compréhension et à l'accès aux apprentissages, ils peuvent en enlever une partie en faisant attention à ne pas dénaturer le texte.

Les traces écrites sont les plus courtes possibles, généralement ponctuées d'illustrations et souvent sous la forme de cartes mentales ou de tableaux. E3 et E5 proposent parfois une illustration en LSF traduisant les notions clés abordées, à coller avec la trace écrite (cf. figure 7).

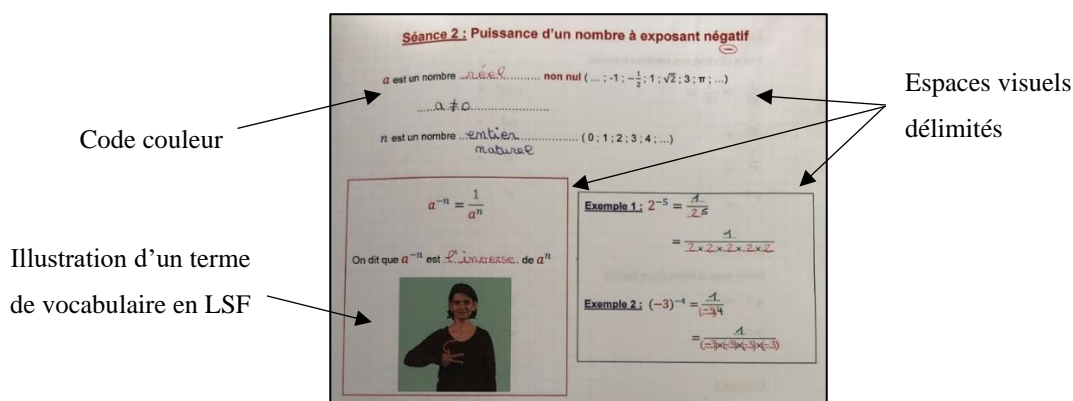


Figure 7 : trace écrite dans un cahier de Mathématiques avec structuration visuelle

De plus, tous les enseignants utilisent des **codes-couleurs** pour mettre en valeur les notions clés ou les liens entre différents éléments du cours (un même code pour un texte et les dessins ou schémas qui y réfèrent). Ainsi les **supports visuels et la structuration visuelle des leçons** sont exploités dans tous les cours observés (cf. figures 7 et 8). De plus, les enseignants de Français explicitent les règles de structuration visuelle des textes avec leurs élèves (exemples : expliquer à quoi servent les didascalies ; schématiser comment se construit un dialogue). E3 est cependant la seule enseignante à aussi proposer de passer par une autre modalité sensorielle – la **mémoire kinesthésique**, pour accéder aux apprentissages.

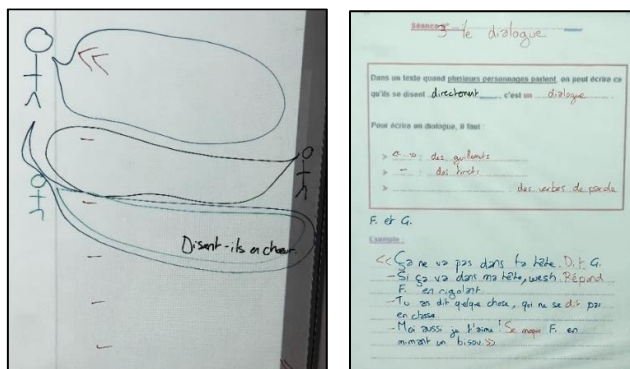


Figure 8 : schéma illustrant la construction d'un dialogue et trace écrite associée projetée au tableau (anonymisée).

E1 et E4 utilisent également des **moyens mnémotechniques** pour aider leurs élèves à retenir des informations (exemple : en étude de documents « TANDIS » rappelle aux élèves qu'ils doivent trouver le Titre, l'Auteur, la Nature, la Date, les Idées/Informations et la Source des documents).

L'**aide à la compréhension du vocabulaire** tient une place importante dans tous les cours observés, que ce soit pour définir une notion inconnue ou lever les ambiguïtés liées à la polysémie. Cela prend la forme d'**explications à l'oral avec LfPC**, suivies si besoin en classe interne d'**explications en LSF** (pour les enseignants qui la maîtrisent). Tous les enseignants donnent la **traduction des notions clés en LSF** lorsqu'elle existe et qu'ils la connaissent (E5 nous dit avoir du mal parfois à trouver la traduction en LSF de notions scientifiques précises, sauf en Mathématiques où le site Sign'Maths propose un large panel de vocabulaire en LSF). E1, E3, E4 et E5 **s'appuient également sur la construction morphologique des mots** pour faire deviner leur sens aux élèves (exemple : dans « brassard » on voit et on entend le mot « bras »). Les explications passent aussi par des schémas et dessins. Lorsque les incompréhensions sont dues à la polysémie des mots, E5 propose par exemple à ses élèves de construire des « marguerites » (cf. figure 9) : schémas dans lesquels les élèves doivent chercher les différents sens d'un même mot, pour ensuite trouver le sens le plus plausible selon le contexte.

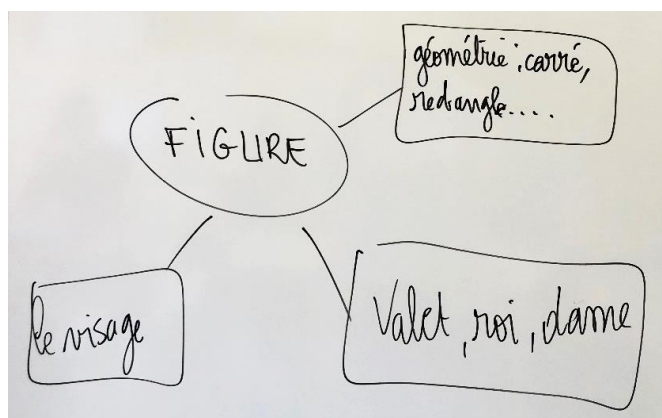


Figure 9 : schéma en marguerite illustrant les différents sens du mot « figure ».

Face à ces difficultés récurrentes de compréhension du vocabulaire des textes, E3, E4 et E5 disent préparer leurs séances en **anticipant le vocabulaire qui posera problème**, afin d'en connaître les signes en LSF, de préparer des explications et d'ajuster le contenu à la durée du cours.

Pour **clarifier à quoi se réfèrent les pronoms des textes**, E1 utilise un code-couleur où chaque couleur correspond à un même objet ou personnage. Cependant, nous n’observons pas cette stratégie chez les autres enseignants et les difficultés à comprendre les phrases avec des pronoms restent présentes dans les deux classes.

Pour rendre les cours plus concrets et accessibles, les enseignants passent souvent par une **mise en contexte des notions étudiées** : avec des objets physiques (exemples : un jeu de cartes en Mathématiques pour étudier les probabilités ; un ballon en Physique pour caractériser les différents types de mouvements des objets) ou des situations concrètes et imageables, vécues en classe (exemples : dialogue inventé par F. et G. en Français pour travailler le récit d’invention ; scène de théâtre jouée par E1 et E3 dans un cours de Français).

Pour lutter contre les stratégies d’évitement de leurs élèves face à l’écrit, E4 déclare très important le fait de **dédramatiser l’écrit** : de ne pas mettre les difficultés des élèves au premier plan et de **favoriser le plaisir de lire**. Cela passe notamment par le fait de chercher des supports écrits motivants susceptibles d’intéresser ses élèves ou de faire construire leurs textes aux élèves. E1 propose quant à lui une **entrée progressive dans les textes en plusieurs lectures** (deux lectures autonomes, la deuxième visant à repérer les points d’incompréhension, et une troisième lecture en groupe-classe pour lever ces incompréhensions). Par cela, les enseignants encouragent les élèves à accepter leurs difficultés pour les surmonter et accéder au sens des textes.

Pour lutter contre les stratégies d’évitement et construire au fur et à mesure la compréhension du support écrit, les enseignants se placent tous dans une **perspective socio-constructiviste**. Ils valorisent les élèves et les invitent à co-construire le cours en les faisant intervenir tour à tour. En tâche de compréhension écrite, les écrits au tableau sont donc la plupart du temps basés sur les propositions des élèves, réorganisées si besoin par l’enseignant pour que leur structuration visuelle permette d’accéder à une compréhension plus fine des documents écrits. Notons que dans la classe interne, les élèves doivent toujours lever la main avant de parler, notamment pour que les élèves sourds repèrent qui parle. Et les enseignants formés à la LSF y traduisent les propositions des élèves (de la LSF vers le français oral et inversement) au fur et à mesure pour que chacun puisse suivre et réagir. Cette co-construction de connaissances permet également aux enseignants de vérifier au fur et à mesure la compréhension de leurs élèves.

Dans cette optique, au début de chaque cours sont effectués des **rappels du cours précédent**. Selon les souvenirs des élèves, les enseignants structurent au tableau ce qu’ils proposent en

écrivant des mots-clés, des phrases et en y associant des dessins et schémas, pour remettre en place le vocabulaire difficile et les notions clés. Ces rappels restent affichés durant tout le cours pour servir d'aide à la compréhension de la leçon du jour.

Le tableau 4 ci-dessous résume les stratégies enseignantes proposées pour répondre aux difficultés des élèves sourds, en fonction des différentes compétences relevées dans l'état de l'art (cf. chapitre 2, 2).

Compétence concernée	Difficultés des élèves	Stratégies enseignantes	Enseignants				
			E1	E2	E3	E4	E5
Bagage lexical riche pour comprendre le vocabulaire des textes	Méconnaissance de certains termes de vocabulaire	Anticipation du vocabulaire des textes qui posera problème			X	X	X
		Rappels à l'oral en début de cours pour remobiliser le vocabulaire de la leçon	X	X	X	X	X
		Explications orales avec LfPC puis explications en LSF pour les élèves signants	X		X	X	X
		Traduction des notions clés en LSF lorsqu'elle existe	X	X	X	X	X
		Appui sur la construction morphologique des mots pour faire deviner leur sens aux élèves	X		X	X	X
	Confusions sémantiques sur le vocabulaire polysémique	Explications des différents sens du mot	X	X	X	X	X
		Schémas en marguerite reprenant les différents sens d'un même mot					X
	Difficultés de compréhension liées à la syntaxe des phrases	Utilisation d'un code couleur pour identifier à qui/quoi se réfèrent les pronoms	X				
		Inspiration des démarches de français langue étrangère				X	
		Explicitation des règles de construction de phrases	X		X		
	Difficultés à effectuer des inférences	Explications des métaphores	X		X	X	
		Utilisation d'un code couleur pour identifier à qui/quoi se réfèrent les pronoms	X				
		Placer les élèves dans une recherche active de sens	X	X	X	X	X
Connaissances sur le monde variées pour accéder au contenu des textes	Méconnaissance de certaines notions de culture générale	Mises en situation concrètes et imageables	X	X	X	X	X
Compétences phonologiques	Confusions de mots phonologiquement proches	Gestes de la méthode Verbo-Tonale	X				X
Compétences cognitives telle la théorie de l'esprit pour se mettre à la place de l'auteur ou des personnages	Difficultés à comprendre un dialogue	Mise en scène du dialogue et réflexion sur les états mentaux des personnages	X		X		
	Difficultés d'abstraction	Mises en contexte par des exemples concrets et imageables ou des situations vécues en classe	X	X	X	X	X

Compétence concernée	Difficultés des élèves	Stratégies enseignantes	Enseignants				
			E1	E2	E3	E4	E5
Compétences métacognitives permettant une prise de conscience de sa compréhension du contenu des textes et des difficultés rencontrées	Difficultés à exprimer leur incompréhension	Vérification de la compréhension des élèves	X	X	X	X	X
	Compréhension globale des textes et supports écrits	Travail de la compréhension fine des textes (analyse du contenu des textes avec les élèves, observation des particularités morpho-syntaxiques de passages non compris, etc.)	X		X	X	
Expérience du monde du livre pour s'appuyer sur les régularités des textes écrits	Méconnaissance de la structure des textes	Maintien au maximum de l'authenticité des textes	X			X	
		Utilisation d'un code-couleur pour mettre en valeur la structure textuelle	X	X	X	X	X
		Informations explicites sur la structuration visuelle des textes	X		X	X	
Dispositions psychologiques vis-à-vis de la lecture	Stratégies d'évitement de la lecture	Attention au fait de ne pas mettre les difficultés des élèves au premier plan	X	X	X	X	X
		Activités favorisant le plaisir de lire (recherche de supports écrits motivants, construction de textes par les élèves, etc.)	X		X	X	
		Activités favorisant le plaisir de lire (recherche de supports écrits motivants, construction de textes par les élèves, etc.)	X				
		Déramatisation des difficultés et encouragement à les dépasser	X	X	X	X	X
		Favoriser la participation de tous les élèves (expression des élèves après avoir levé la main pour que les élèves sourds profonds puissent savoir qui parle et participer, interrogation des élèves lors des rappels, etc.)	X	X	X	X	X
Répercussions sur les apprentissages	Difficultés à comprendre les traces écrites	Réduction de la longueur des écrits	X	X	X	X	X
		Appui sur des supports visuels (illustration des signes de la LSF, schémas, dessins, etc.)	X	X	X	X	X
		Appui sur des supports kinesthésiques (manipulation d'étiquettes, etc.)			X		
		Utilisation de moyens mnémotechniques	X			X	
		Structuration visuelle des traces écrites (tableaux, cartes mentales, etc.)	X	X	X	X	X
		Textes lacunaires		X	X		X
		Codes-couleurs pour mettre en valeur les notions clés	X	X	X	X	X
Rappels à l'oral en début de cours pour remobiliser le vocabulaire de la leçon	X	X	X	X	X		

Tableau 4 : Stratégies enseignantes en fonction des difficultés des élèves sourds.

3.2 Limites de ces stratégies

Ces stratégies ne sont **pas toujours suffisantes pour lever les incompréhensions** et les enseignants se sentent parfois démunis face à certaines difficultés.

Ainsi, à la question « 4. Vous sentez-vous compétent pour répondre aux difficultés en lecture de vos élèves sourds en classe (pas du tout, un peu, moyennement, en grande partie ou entièrement) ? Pourquoi ? », aucun enseignant ne se sent entièrement efficace pour répondre aux difficultés de ses élèves sourds en lecture. Seulement trois d'entre eux se sentent en partie compétents dans ce domaine et deux répondent « entre moyennement et en grande partie » (cf. figure 10).

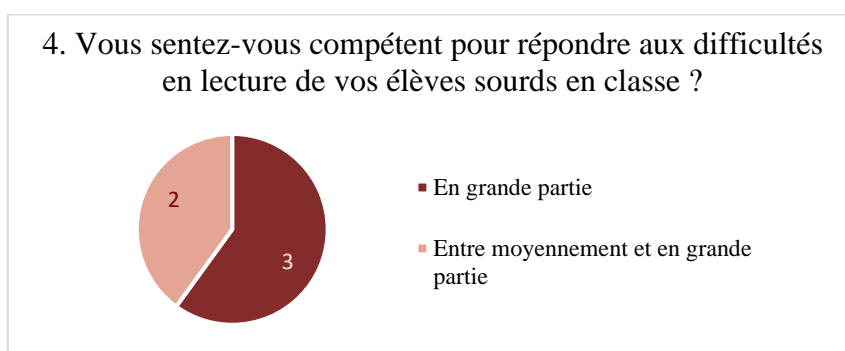


Figure 10 : réponses à la question n°4 du guide d'entretien.

E2 explique qu'il lui **manque une spécialisation pour mieux s'ajuster aux besoins ses élèves**, bien qu'il essaie tout de même de le faire grâce à une observation attentive de ses élèves. Ses difficultés d'ajustement sont maximales pour les élèves sourdes profondes de la classe interne qui s'expriment principalement en LSF : lorsqu'il enseigne seul, il procède par essai-erreur pour tenter de les amener à la compréhension du cours, sans pouvoir anticiper leurs difficultés, et se sent souvent démunis dans ce genre de situation.

De plus, **ces stratégies sont chronophages**. Or, les enseignants de ces deux classes sont tenus de respecter les programmes scolaires. Ils n'ont donc pas toujours le temps d'approfondir leurs explications et la compréhension des cours par les élèves est parfois incomplète.

Les stratégies enseignantes ne sont **pas toujours reprises par les élèves**. En classe interne notamment, les codes-couleurs ne sont pas toujours respectés dans les traces écrites.

Les stratégies enseignantes visant à donner envie de lire aux élèves de classe interne (ou du moins à les faire entrer dans la lecture d'un document) ne sont pas toujours efficaces et, **dès que les enseignants suspendent ces stratégies, ces élèves retrouvent leur attitude d'évitement de la lecture** et une posture passive, attendant les explications de l'enseignant.

4 Recueil des avis sur le protocole de recherche du GR-CS

4.1 Apports potentiels du protocole

De manière générale, **la présentation du protocole fait écho chez les enseignants interrogés à certaines stratégies qu'ils mettent déjà en place**. Ils approuvent les principes de ce protocole et sont tous intéressés pour voir concrètement comment il se mettrait en place.

E1, E2 et E4 approuvent l'idée d'un protocole commun aux enseignants de la structure. E1 et E2 pensent qu'un protocole solide et fixe permettrait **aux enseignants d'être mieux armés face aux difficultés de compréhension écrite et aux élèves de mieux s'en emparer**. E1 et E4 ajoutent que ritualiser l'entrée dans les textes de la même façon dans toutes les matières permettrait de dédramatiser la compréhension écrite pour ainsi **diminuer les stratégies d'évitement** de la lecture chez leurs élèves.

E1 et E2 estiment que **des méthodes permettant aux élèves plus d'autonomie sont nécessaires** pour gagner du temps et pouvoir ainsi aller plus loin dans leurs enseignements. Ils rappellent que pour les élèves de fin de cycle 4, la prochaine étape est celle du brevet. A ce titre, leurs élèves ont besoin d'être plus autonomes face aux textes écrits en utilisant d'eux-mêmes, pourquoi pas grâce à ce protocole, des stratégies de compensation de leurs difficultés.

4.2 Limites du protocole

E3 et E5 alertent sur **le temps que pourrait prendre la mise en place du protocole** tel qu'il est présenté : tant dans la préparation des séances par les enseignants que dans la réalisation du protocole en classe. De plus, E5 estime **les étapes a priori trop nombreuses** et pense que ce protocole est difficilement applicable en classe inclusive, où elle est censée coordonner la progression de son groupe d'élèves à celle du reste de la classe.

E3 s'inquiète également de voir **un protocole uniquement basé sur la modalité visuelle**. Selon elle, certains élèves sourds apprennent mieux via d'autres entrées sensorielles comme la modalité kinesthésique.

DISCUSSION

1 Analyse des résultats

Que les textes écrits soient utilisés comme objets d'étude ou comme supports des enseignements, ils sont présents dans tous les cours des deux classes de l'étude. Or, des difficultés en compréhension écrite sont observées chez tous les élèves sourds. Elles ont pour causes principales des lacunes au niveau du bagage lexical des élèves, dans leurs connaissances du monde et dans leur expérience du monde du livre (impactée notamment par des stratégies d'évitement de la lecture), ainsi que d'autres causes liées à leurs compétences cognitives et métacognitives, et plus rarement à des confusions phonologiques ou graphémiques. Cela concorde avec les résultats de la méta-analyse de Mayberry et al. (2011), selon lesquels les compétences linguistiques des élèves expliquent une grande partie de la variance en lecture. De plus, ces résultats corroborent les compétences préalables à la compréhension écrite avancées par Leitao et al. (2021), à l'origine du protocole de recherche du GR-CS : le bagage lexical, la connaissance du monde, la capacité à la décentration et la sensibilisation au monde du livre.

Quel est le degré de connaissances des enseignants sur les causes de ces difficultés ? Et les stratégies mises en place par les enseignants pour pallier ces difficultés sont-elles suffisantes ?

Dans ce travail, notre objectif était d'**analyser les connaissances et les pratiques des enseignants pour en dégager leurs besoins**. Nous les comparerons finalement aux propositions du protocole élaboré par le GR-CS, afin de voir s'il répond à certains besoins des enseignants.

1.1 Première hypothèse

Pour rappel, notre première hypothèse est que les enseignants ayant en classe des élèves atteints de surdité ont une conscience partielle de ce qui cause les difficultés de leurs élèves en compréhension écrite.

Nous observons dans les réponses une certaine hétérogénéité du niveau de connaissance des enseignants selon leur parcours. Cela s'explique par les différences importantes entre les formations des enseignants (cf. chapitre 1, 3.2.1), et notamment par la spécialisation du CAPEJS pour l'accompagnement d'enfants sourds (CNFEDS, 2018). Les enseignants sont tous conscients des freins induits par les difficultés de compréhension écrite sur les apprentissages. Mais les enseignants possédant le CAPEJS (ou en fin de formation) ont des connaissances sur

les compétences préalables à la compréhension écrite et sur le développement du lire-écrire chez l'enfant sourd, alors que l'enseignant contractuel ne donne aucune compétence préalable concernant les jeunes sourds (seulement pour ses élèves « dys ») et qu'il exprime un fort besoin en connaissances sur les causes de ces difficultés et le développement de la lecture-écriture chez l'enfant sourd. De plus, certains enseignants évoquent des besoins en connaissances sur les particularités cognitives des élèves sourds, sur leur entrée dans l'écrit, sur la production de la parole et sur les modes de communication utilisés en classe.

Concernant les enseignants CAPEJS, leurs réponses sont complémentaires. Chacun individuellement ne pense pas spontanément à toutes les lacunes dans les compétences préalables et les difficultés de compréhension écrite que présentent leurs élèves. Mais en regroupant leurs réponses en une synthèse de leurs connaissances, nous remarquons qu'elles sont nombreuses et approfondies. Ainsi, une mutualisation de ces connaissances, qui pourrait être facilitée par l'application d'un protocole commun d'entrée dans les textes avec une formation préalable, permettrait à chaque enseignant de profiter des connaissances du groupe et ainsi de mieux s'adapter à ses élèves.

En outre, le protocole du GR-CS s'appuie sur une base théorique solide issue des données de la littérature, en ce qui concerne les causes des difficultés en compréhension écrite des élèves sourds (Leitao et al., 2021). Cet ancrage théorique permet d'apporter aux enseignants des connaissances complémentaires aux leurs, pour les aider à mieux comprendre les besoins de leurs élèves.

1.2 Deuxième hypothèse

Pour rappel, notre deuxième hypothèse est que les stratégies mises en place par les enseignants ne permettent qu'une réponse limitée aux besoins de leurs élèves pour accéder à la compréhension écrite.

Si tous les enseignants utilisent des stratégies pour pallier les difficultés de compréhension écrite de leurs élèves, nous notons que les stratégies utilisées ne sont pas les mêmes d'un enseignant à l'autre (cf. tableau 4). De plus, nous observons chez les 8 élèves sourds des classes observées des profils variés, notamment du fait de la variété des degrés de surdité et types d'appareillages (BIAP, 1997; Lina-Granade & Truy, 2005), mais aussi du fait de leurs différents choix linguistiques, rendus possibles par L'Article n° 19 de la loi du 11 février 2005, introduisant dans le code de l'Education le respect du choix linguistique des élèves sourds. Or, les enseignants ont parfois du mal à répondre aux besoins individuels de leurs élèves en

compréhension écrite, dans le temps imparti pour leurs cours. E2 nous confie également avoir des difficultés à communiquer avec les élèves sourds profonds principalement signeurs. Cependant, les difficultés rencontrées par les élèves sourds en compréhension écrite sont en grande partie similaires dans les deux classes observées (hormis les stratégies d'évitement de la lecture rencontrées uniquement en classe interne) et les stratégies enseignantes pour y répondre dans les deux classes se rejoignent donc.

Les stratégies enseignantes observées dans cette étude sont généralement des stratégies de compensation réduisant voire supprimant la modalité écrite. Ainsi, si ces stratégies facilitent l'accès aux apprentissages, elles n'aident pas les élèves à gagner en autonomie face aux textes, et les difficultés de compréhension écrite persistent. Ils remarquent que leurs stratégies ne sont pas toujours efficaces et que de nouvelles stratégies pourraient être profitables à leurs pratiques enseignantes. Ils évoquent aussi le caractère chronophage de leurs stratégies actuelles et chez leurs élèves de la classe interne des stratégies d'évitement de la lecture qui persistent. De plus, si la LSF est utilisée par la plupart des enseignants pour apporter des explications aux élèves sourds-signeurs et améliorer leur compréhension des cours, elle ne semble pas avoir le même statut que la langue française orale. En effet, nous n'observons pas d'exploitation en LSF des compétences linguistiques et métalinguistiques des élèves pour acquérir le français écrit. La LSF pourrait pourtant être un support d'accès au français écrit comme langue seconde.

Tous les enseignants de l'étude ont envie d'accéder à de nouvelles méthodes ou de nouveaux outils, si ceux-ci peuvent rendre leurs pratiques enseignantes plus efficace. Or, les difficultés de compréhension écrite étant un frein majeur aux apprentissages de leurs élèves, des moyens permettant de pallier ces difficultés seraient les bienvenus.

En ce sens, le protocole élaboré par le GR-CS propose des principes clairs pour répondre aux difficultés des élèves sourds en compréhension écrite (Leitao et al., 2021) :

- s'inspirer des démarches de lecture d'apprenants de français comme langue seconde ;
- anticiper, pour chaque texte à travailler, les lacunes dans les compétences préalables ;
- rassurer en ritualisant la démarche d'entrée dans les textes ;
- diversifier les modes d'identification des mots ;
- exploiter maximalement la modalité visuelle pour la construction du sens.

Ces principes ne sont pas toujours appliqués par les enseignants. Si la modalité visuelle est exploitée par tous les enseignants via des illustrations explicatives et une structuration visuelle

des documents écrits, seulement 3 enseignants sur 5 anticipent dans les textes ce qui pourrait être difficilement compréhensible par leurs élèves et cette anticipation concerne principalement le vocabulaire et les connaissances du monde. Au niveau de l'identification des mots, 4 enseignants proposent une traduction en français oral avec LfPC et/ou en LSF. 1 enseignante seulement s'inspire de démarches de lecture de français langue étrangère pour aider ses élèves à comprendre les textes qu'elle propose. A ce jour, il n'y a pas de démarche commune à tous les enseignants d'une même classe, ritualisant l'entrée dans les textes. Un appui sur ces principes pourrait donc être un outil supplémentaire pour les enseignants, afin de rendre plus efficaces leurs stratégies enseignantes d'aide à la compréhension écrite.

Le protocole élaboré par le GR-CS propose également des solutions concrètes pour que les enseignants amènent leurs élèves à s'appropriier les textes scolaires, en détaillant des étapes permettant une meilleure appropriation des textes par les élèves (prélecture, observation de la structuration visuelle du document, élaboration d'hypothèses de sens, lecture-recherche en balayages successifs pour vérifier ces hypothèses, reconstitution de l'architecture du texte et apport de données extralinguistiques). Si tous les enseignants appliquent déjà l'étape de prélecture et amènent leurs élèves à formuler des hypothèses de sens, l'observation de la structuration visuelle du document n'est travaillée que par 3 enseignants sur 5. Et la lecture-recherche en balayages successifs n'est utilisée par aucun enseignant (ce qui s'en rapproche le plus est la lecture en trois étapes proposée par E1 : une lecture autonome, une deuxième pour repérer les points d'incompréhension et une troisième lecture en groupe-classe pour lever ces incompréhensions). La reconstitution de l'architecture du texte n'est pas observée lors de cette étude. Ces résultats suggèrent qu'une partie du protocole pourrait compléter les pratiques enseignantes déjà en place, dans le but d'améliorer la compréhension écrite des élèves. Ce protocole pourrait donc être bénéfique pour les enseignants, en leur offrant des stratégies basées à la fois sur un ancrage théorique solide et les besoins des enseignants en classe, ainsi qu'une démarche guidée pour répondre plus facilement aux besoins de leurs élèves sourds.

2 Intérêts de l'étude

2.1 Intérêts pour les enseignants

2.1.1 Harmonisation des pratiques

Ce mémoire pourrait être un support à une harmonisation des pratiques enseignantes. En effet, si chaque enseignant ayant participé à cette étude possède des stratégies efficaces pour pallier

certaines difficultés de compréhension écrite de ses élèves sourds, ils n'utilisent pas tous les mêmes stratégies. Ce mémoire proposant une synthèse des pratiques observées en classe, il est un support dans lequel les enseignants pourront puiser en fonction de leurs besoins. Ceci pourra être bénéfique à la fois pour les enseignants et pour les élèves. Pour les enseignants car cela leur permettra de résoudre certaines difficultés et de gagner en efficacité, et pour les élèves car ils bénéficieront de cours plus adaptés à leurs besoins.

De plus, comme le soulignent les enseignants participant à cette étude, les outils élaborés pour les élèves sourds bénéficient souvent aux élèves présentant des troubles spécifiques du langage. Ce protocole pourrait donc également servir aux élèves présentant ce type de troubles et à leurs enseignants. De futures études sont cependant nécessaires à l'évaluation de cette hypothèse.

2.1.2 Elaboration d'un protocole de recherche destiné à faciliter les actions enseignantes

Ce mémoire a pour objectif d'évaluer les apports éventuels pour les enseignants du protocole de recherche envisagé par le GR-CS, mais aussi ses limites. Il pourra donc servir de base pour ajuster ce protocole afin de le faire mieux correspondre aux besoins des enseignants.

Au vu des résultats de cette étude, il semble notamment important d'étudier le temps nécessaire à l'application du protocole. Pour cela, une évaluation concrète en classe serait souhaitable pour estimer la durée moyenne des différentes étapes à proposer aux élèves, afin de l'ajuster aux possibilités des enseignants. De plus, une facilitation de la phase préparatoire à l'application du protocole (d'anticipation des difficultés des élèves) permettra aux enseignants d'utiliser plus facilement ce protocole. Cette facilitation pourrait être envisagé dans les futurs travaux du GR-CS, particulièrement dans l'élaboration à long terme du prototype de logiciel évoqué par Leitao et al. (2021). En effet, ce logiciel, visant à favoriser l'autonomie des élèves sourds en compréhension écrite, pourrait inclure un module destiné aux enseignants pour leur permettre d'effectuer plus facilement et plus rapidement cette phase préparatoire.

Afin de s'adapter à la diversité des profils des élèves sourds, une enseignante propose également de ne pas s'appuyer uniquement sur des supports visuels mais plutôt d'envisager plusieurs moyens de suppléer le déficit auditif, en faisant appel à plusieurs sens et notamment à la modalité kinesthésique.

2.2 Intérêts pour l'orthophonie

2.2.1 Complémentarité entre enseignants et orthophonistes

Ce mémoire a permis de mettre en valeur que même en institut spécialisé, les enseignants sont parfois insuffisamment formés voire démunis face aux besoins des élèves atteints de surdité. Or, comme en témoigne un orthophoniste de la structure (cf. transcription de son entretien en annexe 4), en tant qu'orthophonistes nous avons une formation spécifique dans ce domaine. Le partenariat avec les enseignants paraît alors essentiel pour leur apporter si besoin nos connaissances théoriques et cliniques en lien avec la surdité. Et inversement : les enseignants pourront nous renseigner sur les besoins de nos patients pour que nos prises en soin soient les plus écologiques possible.

De plus, face au constat de fréquentes stratégies d'évitement des élèves sourds envers les textes écrits, plusieurs enseignants pensent que le fait de ritualiser la démarche d'entrée dans les textes permettrait de rassurer les élèves et ainsi de diminuer ces stratégies d'évitement. Or, étant donné qu'une partie de la rééducation orthophonique peut concerner le langage écrit, l'orthophoniste interrogé juge important qu'enseignants et orthophonistes s'accordent sur une ritualisation commune, pour lutter contre ces stratégies d'évitement et apporter le plaisir de lire à nos patients.

2.2.2 Meilleur ajustement aux patients atteints de surdité

Durant les études d'orthophonie, sont dispensés des cours spécifiques à la prise en soin de patients présentant des surdités pré-linguales. Ces cours ciblent le développement des habiletés communicationnelles et cognitives ainsi que le développement du langage oral des jeunes sourds. Ce mémoire permet de faire des liens entre les difficultés langagières, communicationnelles et cognitives des personnes atteintes de surdité et les difficultés de compréhension écrite qu'elles induisent.

Ainsi, ce mémoire pourrait permettre aux orthophonistes de mieux comprendre les besoins et difficultés des jeunes sourds en termes de compréhension écrite, mais aussi leurs points forts, pour s'y ajuster. L'orthophoniste interrogé pense également que cela permet de mieux comprendre leurs problématiques au quotidien, pour qu'à l'avenir les prises en soin d'adolescents atteints de surdité soient plus ajustées à ceux-ci.

3 Limites de l'étude

En raison de la crise sanitaire, le protocole envisagé par le GR-CS n'a pas pu être testé par des enseignants de l'INJS. De ce fait, nous n'avons pas pu observer la mise en place du protocole dans les classes. Nous ne pouvons donc juger que les aspects théoriques du protocole et non sa mise en pratique. Or, plusieurs enseignants auraient aimé connaître les résultats d'un essai de ce protocole en classe, pour pouvoir plus facilement envisager comment ils pourraient l'inclure dans leurs pratiques enseignantes.

Concernant les observations en classe et les entretiens que nous avons pu réaliser, ils sont trop peu nombreux pour avoir des résultats statistiquement représentatifs. Une nouvelle étude auprès d'autres enseignants, intervenant dans d'autres classes voire dans un autre INJS, serait intéressante pour vérifier nos observations. Notamment, nous n'avons pu interroger qu'un seul enseignant ne possédant pas le CAPEJS, et ses réponses étaient souvent différentes de celles de ses collègues. Une évaluation précise des besoins des enseignants ne possédant pas le CAPEJS serait nécessaire pour envisager les freins éventuels que cela engendrerait à l'application du protocole (notamment la maîtrise insuffisante de la LSF et de la LfPC, les connaissances insuffisantes sur la surdité et le développement du lire-écrire chez l'enfant sourd). Et ce, d'autant plus qu'actuellement l'avenir de la formation via le master MEEF PIF parcours Enseignement et Surdité semble incertain, étant donné que la formation ne sera pas rééditée en septembre 2022. Or, les connaissances et compétences spécifiques à l'enseignement auprès d'enfant sourds, développées par les enseignants interrogés possédant le CAPEJS, proviennent initialement de cette formation. Si celle-ci n'est plus proposée aux futurs étudiants, nous pouvons envisager une modification des besoins des enseignants pour répondre aux difficultés de compréhension écrite de leurs élèves.

Une autre limite est que nous n'avons pas pu réaliser d'entretiens avec les élèves des classes observées. Il aurait pourtant été intéressant de recueillir leurs représentations et ressentis concernant les enseignements dont ils bénéficient, afin de faire plus de liens entre les stratégies enseignantes observées et les besoins des élèves.

D'autre part, l'observation de la classe externe n'a pas pu se faire dans la classe ordinaire, les observations se sont faites uniquement en présence des quatre élèves présentés dans la méthodologie ainsi que d'un enseignant de l'INJS. Or, il aurait été intéressant d'observer également des séances en classe entière et en présence des deux enseignants, afin de comparer les deux situations.

CONCLUSION

L'objectif de ce mémoire était d'analyser les connaissances et les compétences des enseignants sur les difficultés de compréhension écrite de leurs élèves sourds, afin d'en déduire leurs besoins. La comparaison de ces derniers aux propositions du protocole de recherche du GR-CS a permis d'évaluer s'il répond à certains besoins des enseignants.

Les résultats de cette étude ont montré une hétérogénéité dans les connaissances des enseignants, dépendant notamment de leurs formations professionnelles. S'ils sont tous conscients que les difficultés en compréhension écrite de leurs élèves sont un frein aux apprentissages, individuellement les enseignants ne pensent pas spontanément à toutes les causes de ces difficultés, notamment au niveau des compétences préalables. Ils sont d'ailleurs demandeurs de formations pour approfondir leurs connaissances dans ce domaine, et plus particulièrement au sujet des particularités cognitives des jeunes sourds et de leur entrée dans la lecture-écriture.

Concernant les pratiques enseignantes observées, nous remarquons que, si tous les enseignants en utilisent, elles ne sont pas les mêmes d'un enseignant à l'autre. Et ces stratégies sont parfois insuffisantes pour répondre aux difficultés des élèves en compréhension écrite. De plus, les stratégies enseignantes observées réduisent voire suppriment souvent la modalité écrite pour permettre aux élèves d'accéder à une meilleure compréhension du cours. Or, si ces stratégies facilitent l'accès aux apprentissages, elles n'aident pas les élèves à gagner en autonomie face aux textes écrits et les difficultés en lecture persistent.

Le protocole de recherche du GR-CS de l'INJS de Metz pourrait répondre aux besoins des enseignants : d'une part car son cadre théorique solide leur apporterait les connaissances nécessaires à une compréhension des besoins de leurs élèves. D'autre part car, avec ce protocole rigoureux, les enseignants bénéficieraient de méthodes et stratégies efficaces pour répondre aux difficultés de leurs élèves en compréhension écrite. De plus, une mutualisation des pratiques enseignantes autour d'un protocole commun d'entrée dans les textes faciliterait les échanges de pratiques, pour un ajustement plus efficace des enseignants aux besoins de leurs élèves sourds.

Cependant, nous notons d'éventuels freins à l'adoption de ce protocole en classe. En effet, plusieurs enseignants pensent que son application sera chronophage, tant au niveau du travail des enseignants en amont des séances que dans la réalisation des séances. Or, les enseignants ayant un temps de préparation de séances limité et devant suivre les programmes scolaires, il

paraît essentiel que ce protocole n'entrave pas la préparation d'autres activités scolaires ou la progression des cours. De plus, l'un des enseignants estime que passer par des supports visuels n'est pas adapté à tous ses élèves et que l'appui sur d'autres modalités sensorielles (notamment kinesthésiques) serait bénéfique à l'appropriation des textes écrits par les élèves.

Enfin, grâce à sa synthèse des pratiques enseignantes, cette étude permet une harmonisation de ces pratiques, potentiellement bénéfique à la fois pour les enseignants et pour les élèves. Elle envisage concrètement ce que pourrait apporter le protocole de recherche du GR-CS aux enseignants, afin de l'ajuster à leurs besoins. Cette étude a également des intérêts pour les orthophonistes : une compréhension des pratiques enseignantes permettra une meilleure complémentarité entre enseignants et orthophonistes autour de la question de la compréhension écrite des jeunes sourds. Et le développement des connaissances sur l'accès à la compréhension écrite des jeunes sourds chez les orthophonistes permettra un meilleur ajustement de leurs pratiques aux besoins des jeunes sourds.

Cependant, l'échantillon de population de ce mémoire n'est pas représentatif de la population enseignante accueillant dans leur classe des élèves sourds. En effet, de nombreux élèves sourds étant scolarisés en milieu ordinaire, parfois dans un dispositif ULIS, de futures études auprès d'enseignants spécialisés en milieu ordinaire, travaillant avec des enfants atteints de surdité, permettraient d'évaluer en quoi le protocole élaboré par le GR-CS pourrait également leur être utile.

BIBLIOGRAPHIE

Article L112-3. (2008). *Code de l'Éducation*.

Article n° 19. (2005). *Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. Consulté sur : https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2005/2/11/SANX0300217L/jo/article_19

Association française pour la lecture. (2014). Apprendre à lire une langue que l'on ne parle pas. *Les Actes de lecture, 125*, 18-41.

Barnier, G. (2002). *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement*. [Notes de conférence]. IUFM de l'Académie d'Aix Marseille.

Bellugi, U., O'Grady, L., Lillo-Martin, D., O'Grady Hynes, M., Van Hoek, K., & Corina, D. (1990). Enhancement of spatial cognition in deaf children. In V. Volterra et C. J. Erting (Eds), *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children* (Springer Verlag, p. 278-298).

Benoit, H., Flory, D., & Geffroy, V. (2006). Apprendre à lire et à écrire à des enfants sourds. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 3(35)*, 91-100.

Bertin, F. (2007). Les enfants sourds à l'école en France : Pour un projet bilingue. *Enfance, 59(3)*.

BIAP. (1997). *Recommandation biap 02/1 bis—Classification audiométrique des déficiences auditives*. Consulté sur : <https://www.biap.org/fr/recommandations/recommandations/ct-02-classification-des-deficiences-auditives>

Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle* (éd. Retz).

Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition, 91*, 77-111.

- Cemka Eval. (2010). Evaluation du programme expérimental de dépistage de la surdité en maternité. Suivi à 2 ans des enfants sourds. *Comité de suivi du 14 janvier 2010*.
- Charlier, B. (2020). Communication et qualité de vie. In *Jacqueline Leybaert & Stéphanie Borel, Surdité de l'enfant et de l'adulte. Bilans et interventions orthophoniques* (De Boeck Supérieur).
- Circulaire n  2008-109 du 21 août 2008 relative aux conditions de mise en oeuvre du programme de la langue des signes française à l' cole primaire. (2008). *Bulletin Officiel de l'Education Nationale n  33 du 4 septembre 2008*. Consulté sur : <https://www.education.gouv.fr/node/276836>
- Circulaire PEJS n 2017-011 du 3 février 2017 relative à la mise en œuvre du parcours de formation du jeune sourd. (2017). *Bulletin Officiel de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports n 8 du 23 février 2017*. Consulté sur : <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo8/MENE1701591C.htm>
- CNFEDS. (2018). *Livret pédagogique : Master MEEF mention PIF Parcours Enseignement et Surdité*. [plaquette d'information].
- Colin, C., & Croiseaux,  . (2020). Bilan orthophonique :  valuation des habilités de perception de la parole dans les modalités auditives, visuelle et audiovisuelle. In *Jacqueline Leybaert & Stéphanie Borel, Surdité de l'enfant et de l'adulte. Bilans et interventions orthophoniques* (De Boeck Supérieur).
- Colin, S., Geraci, C., Leybaert, J., & Petit, C. (2021). *La scolarisation des élèves sourds en France*. Conseil scientifique de l'éducation nationale.
- Colin, S., Leybaert, J., Ecalle, J., & Magnan, A. (2013). The development of word recognition, sentence comprehension, word spelling, and vocabulary in children with deafness: A longitudinal study. *Research in developmental disabilities, 34*(5), 1781-1793.

- Colin, S., Magnan, A., Ecalle, J., & Leybaert, J. (2007). Relation between deaf children's phonological skills in kindergarten and word recognition performance in first grade. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(2), 139-146.
- Collège du Plan du Loup. (2015). L'ULIS TFA, c'est quoi ? [Article de blog]. *Collège le Plan du Loup*. Consulté sur : <https://leplanduloup.etab.ac-lyon.fr/spip/spip.php?article15>
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (Ed.), *Strategies of Information Processing* (p. 151-216).
- Courtin, C. (1999). Le cas des théories de l'esprit chez les enfants sourds : Impact de la langue des signes. *Enfance*, 52(3), 248-257.
- Courtin, C. (2002). Lecture-écriture et développement socio-cognitif de l'enfant sourd. *Les Actes de Lecture*, 80, 57-62.
- Courtin, C. (2007). L'enfant sourd en développement. Pour une approche globale de son éducation. *Enfance*, 59(3), 212-219.
- Cuxac, C. (2013). Langues des signes : Une modélisation sémiologique. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation. *La Lettre de l'InSHS*, 4(4), 65-80.
- Dekdouk, K., & Saker, A. (2016). *L'utilisation de l'image comme support didactique dans la compréhension de l'écrit : Cas des apprenants de troisième année primaire*. [Mémoire]. Université Larbi Ben M'Hidi.
- Delaborde, M. (2010). L'espace graphique s'enseigne-t-il ? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 105-124.
- Deleau, M. (2007). Surdité et psychologie : D'une approche sensorielle à une approche écologique développementale. *Enfance*, 59(3), 298-309.
- Denys, M., & Leybaert, J. (2020). Bilan orthophonique :  valuation des habiletés numériques. In Jacqueline Leybaert & Stéphanie Borel, *Surdité de l'enfant et de l'adulte. Bilans et interventions orthophoniques* (De Boeck Supérieur).

- Dubuisson, C., & Nadeau, M. (1994). Analyse de la performance en français écrit des apprenants sourds oralistes et gestuels. *Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée*, 16(1), 79-91.
- Ducharme, D. A., & Mayberry, R. I. (2005). L'importance d'une exposition précoce au langage : La période critique s'applique au langage signé tout comme au langage oral. In *Le développement du langage chez l'enfant sourd, le signe, la parole et l'écrit*.
- Galibert, G. (2006). La lecture chez l'enfant sourd profond : Conditions d'acquisition [article de blog]. *Actualités orthophoniques*. <https://orthophonie.org/la-lecture-chez-l-enfant-sourd-10312.html>
- Gocel, V., & Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langue étrangère* (Hachette).
- Goldin-Meadow, S., & Mayberry, R. I. (2001). How Do Profoundly Deaf Children Learn to Read? *Learning disabilities research & practice*, 16(4), 222-239.
- Hage, C. (2020). Bilan orthophonique : Évaluation des prérequis à la communication chez le jeune enfant sourd. In *Jacqueline Leybaert & Stéphanie Borel, Surdité de l'enfant et de l'adulte. Bilans et interventions orthophoniques* (De Boeck Supérieur).
- Hage, C., & van der Straten Waillet, P. (2020). Guidance/Accompagnement parental et implication du milieu. In *Jacqueline Leybaert & Stéphanie Borel, Surdité de l'enfant et de l'adulte. Bilans et interventions orthophoniques* (De Boeck Supérieur).
- Huberlant, A., & van der Straten Waillet, P. (2020). Notion de projet multidisciplinaire : Le plan d'intervention individualisé. In *Jacqueline Leybaert & Stéphanie Borel, Surdité de l'enfant et de l'adulte. Bilans et interventions orthophoniques* (De Boeck Supérieur).
- INJS de Metz. (2022). Institut National de Jeunes Sourds de Metz (Site officiel). [Site internet]. *INJS Metz*. Consulté sur : <https://injs-metz.fr/>
- Inspé de Nancy-Metz. (2021). *Etudier à l'Inspé de Lorraine, vers le métier d'enseignant ou de conseiller principal d'éducation*. [plaquette d'information].

- Inspé de Paris. (2019). Présentation du Master MEEF - Mention 1er Degré [article de blog].
Inspé Paris. Consulté sur : <https://www.inspe-paris.fr/presentation-du-master-meef-mention-1er-degre>
- Jacob, S. (2007). *Description des procédés linguistiques référentiels dans des narrations enfantines en Langue des Signes Française : Maintien et réintroduction des actants*. [Thèse de doctorat]. Université de Paris 8.
- Kintsch, W. (1988). The Role of Knowledge in Discourse Comprehension : A Construction-Integration Model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Leitao, M., Sigiez, T., Venti, E., Laroche, C., Perini, M., & Piquard-Kipffer, A. (2021). *Projet LogilecSur : Quelles stratégies enseignantes pour guider des élèves sourds vers l'autonomie en compréhension écrite ? 4ème colloque international IDEKI Didactiques et métiers de l'humain*. Paris : L'harmattan, Collection I.D. Dec 2021, Pont-à-Mousson, France <hal-03482203 >.
- Leybaert, J., & Borel, S. (2020). *Surdité de l'enfant et de l'adulte. Bilans et interventions orthophoniques* (De Boeck Supérieur).
- Leybaert, J., & LaSasso, C. J. (2010). Cued Speech for Enhancing Speech Perception and First Language Development of Children With Cochlear Implants. *Trends in Amplification*, 14(2), 96-112.
- Lina-Granade, G., & Truy, E. (2005). Conduite à tenir devant une surdité de l'enfant. *EMC - Oto-rhino-laryngologie*, 2, 290-300.
- Marschark, M. (2007). Comprendre et utiliser les bases cognitives de l'apprentissage chez les enfants sourds. *Enfance*, 59(3), 271-281.

- Martos Morais, D. (2018). *Didactique et stratégies d'enseignement du français écrit pour un public d'enfants sourds en école primaire*. III^e Rencontres Interdisciplinaires franco-brésiliennes : Surdité, Singularité et Universalité, Paris.
- Mayberry, R. I., del Giudice, A. A., & Lieberman, A. M. (2011). Reading Achievement in Relation to Phonological Coding and Awareness in Deaf Readers: A Meta-analysis. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(2), 164-188.
- Millet, A., Estève, I., & Guigas, L. (2008). *Pratiques communicatives d'un groupe de jeunes sourds adultes*.
- Niederberger, N. (2007). Apprentissage de la lecture-écriture chez les enfants sourds. *Enfance*, 59(3), 254-262.
- ONISEP. (2020). Educateur/trice spécialisé/e [article de blog]. *ONISEP*. Consulté sur : <https://www.onisep.fr/Ressources/Univers-Metier/Metiers/educateur-specialise-educatrice-specialisee>
- ONISEP. (2021). CAPPEI : un diplôme pour les enseignants spécialisés [article de blog]. *ONISEP*. Consulté sur : <https://www.onisep.fr/Formation-et-handicap/Se-faire-accompagner/Qui-peut-vous-aider/Capei-un-diplome-pour-les-enseignants-specialises>
- Perini, M., & Righini-Leroy, E. (2008). L'accès à l'écrit chez l'apprenant sourd signeur : Clarification de la notion d'éducation « bilingue » et propositions didactiques. *Actes de lecture*, 101, 77-85.
- Peterson, C. C. (2007). Le développement métacognitif des enfants sourds. *Enfance*, 59(3), 282-290.
- Plan 2010-2012 en faveur des personnes sourdes ou malentendantes. (2010). *Plan du ministère du Travail, des Relations Sociales, de la Famille, de la Solidarité et de la Ville du 10 février 2010*.

- Rémond, M. (2009). *La métacognition : Une composante de la compréhension (CARAMaL)*.
- Roux, M.-O. (2014). Surdité et difficultés d'apprentissage en mathématiques, état des lieux et problématiques actuelles. *Bulletin de psychologie*, 4(532), 295-307.
- Sallandre, M. A., Zribi-Hertz, A., & Perini, M. (2021). La langue des signes française (LSF) : Quelques contrastes pertinents pour l'acquisition du français écrit par les Sourds signeurs. *Langues et grammaires en ( le de) France*.
- Sallandre, M.-A. (2003). *Les unités du discours en Langue des Signes Française. Tentative de catégorisation dans le cadre d'une grammaire de l'iconicité* [Thèse de doctorat]. Université de Paris 8 – Saint Denis.
- Schick, B. (2007). Le développement de la langue des signes américaine. *Enfance*, 59(3), 220-227.
- Sign'Maths, Université Toulouse III. [site internet]. (2019). *Sign'Maths*. Consulté sur : <https://signmaths.univ-tlse3.fr/>
- Teutsch, P., Cruaud, N., & Tchounikine, P. (2002). MANO, un environnement d'apprentissage du français écrit pour les enfants sourds. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 5(2), 123-147.
- Tominska, E. (2015). Conditions favorisant les apprentissages des élèves sourds lors de Lecture Interactive d'un album dans une classe bilingue. *Recherches en  ducation*, 23.
- Trezek, J. B., & Wang, Y. (2006). Implications of Utilizing a Phonics-Based Reading Curriculum With Children Who Are Deaf or Hard of Hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(2), 202-213.
- van Vlierberghe, C., Croiseaux,  ., & Leybaert, J. (2020). Bilan orthophonique :  valuation de la lecture. In *Jacqueline Leybaert & Stéphanie Borel, Surdité de l'enfant et de l'adulte. Bilans et interventions orthophoniques* (De Boeck Supérieur).

ANNEXES

Annexe 1 : Grille d'observation

MEMOIRE D'ORTHOPHONIE – JULIETTE JOYEUX – GRILLE D'OBSERVATION			
Matière :	nom de l'enseignant :	thématique / objectif :	date :
Nature des écrits proposés aux élèves :			
Heure	Déroulé de la séance	Difficultés rencontrées par les élèves	stratégies enseignantes

MEMOIRE D'ORTHOPHONIE – JULIETTE JOYEUX – GRILLE D'OBSERVATION			
Heure	Déroulé de la séance	Difficultés rencontrées par les élèves	stratégies enseignantes

Annexe 2 : Guide d'entretien

MEMOIRE D'ORTHOPHONIE – JULIETTE JOYEUX – GUIDE D'ENTRETIEN		PAGE 1
Présentation générale		
Professionnel interrogé :		date :
Matière		
Diplôme / parcours		
Collaboration avec d'autres professionnels ? AVS, orthophonistes, enseignants,...		
modes de communication Connaissances / utilisation de la LSF / du LPC ?		

MEMOIRE D'ORTHOPHONIE – JULIETTE JOYEUX – GUIDE D'ENTRETIEN		PAGE 2					
Compréhension écrite							
1. Dans vos enseignements, la compréhension écrite prend une place...	<table border="1"> <tr> <td>nulle</td> <td>faible</td> <td> moyenne</td> <td> importante</td> <td> centrale</td> </tr> </table>		nulle	faible	moyenne	importante	centrale
nulle	faible	moyenne	importante	centrale			
Supports écrits utilisés (taille, format, etc.) :							
2. Les difficultés en compréhension écrite de vos élèves sourds sont-elles un frein dans leurs apprentissages ?	<table border="1"> <tr> <td>pas du tout</td> <td>un peu</td> <td> moyennement</td> <td> en grande partie</td> <td> entièrement</td> </tr> </table>		pas du tout	un peu	moyennement	en grande partie	entièrement
pas du tout	un peu	moyennement	en grande partie	entièrement			
Freins éventuels aux apprentissages :							
3. Selon vous, pourquoi les enfants sourds ont des difficultés en compréhension écrite ?							

4. Vous sentez-vous compétent pour répondre aux difficultés en lecture de vos élèves sourds en classe ?

pas du tout	un peu	moyennement	en grande partie	entièrement
-------------	--------	-------------	------------------	-------------

Pourquoi ?

5. Mettez-vous en place des stratégies de compensation des difficultés de compréhension écrite en classe ?

jamais	un peu	parfois	souvent	toujours
--------	--------	---------	---------	----------

Si oui, lesquelles ?

6. Quels sont vos besoins en termes de connaissances sur l'accès à l'écrit des enfants atteints de surdité ?

Présentation du projet LogicielsSur

Qu'en pensez-vous ? Ce protocole vous serait-il utile ? Pourquoi ?

Annexe 3 : Transcriptions des entretiens des enseignants de l'INJS de Metz

1 Transcription entretien E1, enseignant spécialisé

JJ : Alors déjà, est-ce que tu peux me dire un petit peu ce que tu fais à l'INJS, dans quelles matières tu enseignes ?

E1 : Moi je suis professeur spécialisé CAPEJS à l'INJS depuis plus de dix ans maintenant. Je crois que je suis rentré en 2009, et je suis parti à Chambéry en 2012. Je suis revenu en 2014 donc ça fait huit ans que je suis professeur spécialisé. Alors, j'ai fait énormément de choses à l'INJS, après ma spécialisation, j'ai travaillé au primaire dans ce qu'on appelle la classe adaptée, c'est une classe où les enfants arrivaient et on ne savait pas trop quel niveau ils avaient, donc c'était pour la plupart des enfants non-lecteurs, avec lesquels il fallait voir un peu quelles entrées ils avaient par rapport à la lecture. Une année un peu difficile d'ailleurs pour moi parce que je venais de plutôt chez les grands. L'année d'après, j'ai été à ce qu'on appelait la SEDAHA, c'est la section handicaps associés, qui est aujourd'hui la SHA, où j'ai fait un an aussi. Donc là c'était pareil, j'ai retrouvé beaucoup d'élèves qui étaient en classe adaptée, parce que c'est là où s'est aperçu qu'il y en avait, ils avaient des problèmes, des sur-handicaps, au-delà de la surdité. Et après je suis revenu au secondaire. Et là pendant je ne sais pas combien de temps, j'ai suivi tout ce groupe-là. Et puis même leur groupe d'avant à PDV, le collège Philippe de Vignolles, en Français et en Histoire, donc plus ou moins pour les matières littéraires. J'ai fait ça jusqu'à il y a deux ans, trois ans, je ne sais plus. Donc il y a 3 ans, rapatriement à l'intra. Pareil pour les classes du secondaire où j'ai fait SIFPP3, SIFPP4 et SPC2 cette année. Ça correspond au niveau 4e, 3e, et là 4e, 3e mélangés. Toujours pareil : Français et Histoire. Ça, c'est ma spécialité.

JJ : Et avant d'être professeur spécialisé, qu'est-ce que tu faisais ?

E1 : Avant d'être professeur spécialisé, pendant que je faisais mes études à l'université, j'étais chargé de TD. Les travaux dirigés sont donnés à des petits groupes d'élèves de licence en philosophie. Donc j'avais une expérience de l'enseignement, mais à l'université.

JJ : Et donc toi tu faisais des études de philosophie ?

E1 : Moi, en même temps, j'écrivais une thèse en philosophie. Et après la fac, il y a une année un peu de battement en fait : ils ne me donnaient pas beaucoup d'heures, ça devenait un peu compliqué d'en vivre. Donc j'ai travaillé pour une association qui s'appelle URGENCE 57, dans le domaine du transport des malades au 15. Et en fait, je gérais un petit peu la logistique de l'association. Alors ça n'avait rien avoir, hein, mais au moins ça me faisait vivre. Et je travaillais à moitié le jour, à moitié la nuit. Le jour, j'étais plus dans la logistique et la nuit... Le principe quand il y a un accident domestique, normalement, il faut envoyer les des ambulances. Aujourd'hui, la plupart des gens font le 18 et il y a ce qu'on appelle des carences d'ambulances, donc ils envoient beaucoup les pompiers et ça coûte beaucoup plus cher. Donc il s'agissait d'appeler les ambulances à la place des pompiers en quelques minutes, parce qu'il faut répondre aux urgences assez vite, pour essayer de trouver une ambulance, un ambulancier qui accepte de faire le transport. Une semaine je faisais les journées, une semaine je faisais les nuits. Et ça c'était un peu pénible pour ma vie personnelle, on va dire. Et un jour, j'avais envoyé un CV à l'INJS, ils m'ont appelé. Alors ils m'avaient déjà fait passer un entretien, où j'avais refusé le poste parce que ma mère y avait travaillé. Mais quand ils m'ont rappelé quelques années après, plus personne n'avait l'air de trop me connaître donc ça ne me dérangeait pas trop. J'ai essayé, ça m'a plu. J'ai commencé avec une classe de 6e et des cours d'Anglais. Je faisais Anglais et puis Français. Je suis rentré en février, un peu pour la fin de l'année quand même, et c'est vrai que ça m'a plu donc on m'a proposé un poste l'année d'après, j'ai dit oui. Donc l'année d'après, j'étais toujours là et quand on m'a proposé de partir à Chambéry, j'ai dit oui.

JJ : Et du coup, comment ça se passe pour la formation, justement, pour avoir le CAPEJS ?

E1 : Alors, la formation CAPEJS, c'est long. A l'époque – parce que maintenant ça a beaucoup changé, on avait une semaine de découverte à Chambéry, où ils nous disaient un peu ce qu'on allait devoir faire de septembre jusqu'à janvier. Donc une semaine en septembre, et après de septembre jusqu'aux vacances de Noël, on était en stage pratique à l'institut – en stage d'immersion. Après, de janvier à fin juin, on était en théorie, donc du coup à Chambéry. Là ce sont des cours théoriques avec des examens qui valident des unités courant du mois de juin. On avait quand même le droit aux grandes vacances, et après on repartait à Chambéry de septembre jusque décembre. Et au retour en janvier, on était en formation pratique, c'est-à-dire que là on est les fameux élèves professeurs – le statut d'E3 jusqu'à son diplôme. C'est là où tu apprends à faire ton métier avec des enseignants spécialisés qui sont avec toi en classe, qui font le travail de tuteur ou pas. Moi, ma première année, j'avais deux tuteurs qui, très clairement, n'ont pas fait le travail de tuteur. Je ne leur jette pas la pierre : soit ils ne savaient pas faire, soit ils n'avaient pas le temps, soit ce n'était pas dans la culture du temps, mais voilà j'ai été plutôt laissé à moi-même : « tu as appris à Chambéry, fais ». Et puis ils m'observaient dans ma classe, et à la fin de la semaine ils me disaient ce qu'il y avait à modifier dans mes pratiques, ce qui pouvait être amélioré... et encore, quand j'avais droit à un retour. Et du coup, je n'ai pas eu mes examens la première année – donc la deuxième année du CAPEJS, et je les ai repassés la troisième année où là j'ai tout eu. C'était une année un peu plus facile parce que, cette année-là, j'avais ma classe, il y avait des enseignants qui venaient me voir mais c'était qu'une heure par semaine, c'étaient des enseignants plus investis que ceux que j'avais pu avoir l'année précédente, donc c'était bien. On avait notre chef de service aussi qui venait assez régulièrement. Par contre j'étais suivi par deux collègues, qui sont toujours là, en Parole – tout le temps. Et donc j'ai eu un an pour me préparer, et à la fin de l'année j'ai eu mon diplôme.

JJ : Ok. Et maintenant, à propos de ton travail à l'INJS, est-ce que tu peux me parler un peu de la collaboration avec les autres professionnels – les enseignants comme les professionnels des autres champs de métier ?

E1 : Alors, chez nous, c'est ultra important : on est un plateau technique. On a trois pôles : un pôle pédagogique, un pôle thérapeutique et un pôle éducatif. Il est primordial que ces trois pôles travaillent ensemble autour de l'enfant ou du jeune. On dit ici « de l'usager », je n'aime pas beaucoup ce terme mais on parle d'usager. Donc c'est primordial de travailler ensemble, mais ce n'est pas facile : les questions d'emplois du temps qui collent, de temps commun qu'on a ou pas pour faire le point sur les élèves, le nombre d'élèves... Dans une classe de onze élèves, il est difficile de faire une réunion – ce qu'on appelle la réunion pluridisciplinaire, pour les onze élèves régulièrement. On ne peut pas, donc dans ces cas-là on essaie de cibler au maximum les élèves qui en ont le plus besoin. Je prends l'exemple, cette année : O., pour moi, c'est un élève qui est en difficulté : de par son handicap, de par son positionnement dans la classe, de par le manque de prises en charge clés. Par exemple c'est un élève, au vu de sa dyspraxie, il ne peut pas écrire. Il lui faut de l'ergothérapie pour utiliser un ordinateur. Il a un ordinateur mais il ne sait pas l'utiliser donc il lui faut de l'ergothérapie, et il n'en a pas. Ça me met en colère. Mais on est là pour ça, c'est-à-dire que moi je suis là pour frapper aux portes, en tant que professeur principal, dire : « attention, moi, dans le pédagogique, j'ai un élève qui est en difficulté. On pourrait l'aider si jamais on lui apprend à se servir d'un ordinateur. En plus c'est ce qu'il veut faire dans la vie – de l'informatique ». Mais pour l'instant on me répond que l'ergothérapeute n'a plus de créneau. Oui mais d'accord, alors elle prend qui ? Est-ce que vous êtes sûrs que cette élève-là a un vrai besoin ? Et c'est ça qui est un peu problématique dans l'établissement : les thérapeutes en début d'année vont faire leurs emplois du temps. Comme n'importe qui, ils n'ont pas trop envie que leur emploi du temps bouge au fur et à mesure de l'année, et ils ont tendance à prendre des jeunes en se disant « ah oui ce jeune-là je le connais bien », mais on ne va pas chercher aux besoins des jeunes, et ça c'est problématique. Le travail avec les éducateurs, lui, c'est un travail plus ciblé autour de la socialisation du jeune. Les éducateurs vont plus facilement se déplacer dans les familles. Nous on a des rencontres parents-profs, il y a le téléphone, les éducateurs eux peuvent se déplacer sur place. Les éducateurs, ils sont là, je pense, surtout pour l'autonomie de l'enfant : qu'il arrive à l'autonomie. On a des élèves en 3^e qui ne sont toujours pas autonomes en transports. K., pour l'instant, il prend toujours un taxi régulièrement. Alors là ça commence cette année, il commence à aller un peu plus à la gare et tout, mais pendant très longtemps il prenait le taxi. A son âge, il est capable, voilà ça c'est le travail éducatif. Le travail de socialisation, c'est plutôt de l'éducatif. Si on fait des sorties scolaires, on a besoin des éducateurs parce que ce sont les seuls qui sont habilités à conduire les enfants. Les devoirs : si jamais on donne du travail personnel, le travail personnel réalisé par les élèves va généralement être fait sur des temps éducatifs. On a « Devoirs Faits » cette année, ce sont les professeurs qui viennent à Devoirs Faits. Mais le problème, c'est que ce ne sont pas les élèves qui en ont le plus besoin qui s'inscrivent à Devoirs Faits, Devoirs Faits c'est facultatif. Donc voilà, ce sont les éducateurs qui essaient de gérer... enfin c'est sûr que si on va voir un élève, son travail n'est jamais fait, on va en parler aux éducateurs : « est-ce que vous pouvez quand même veiller à ce qu'il arrive en classe avec son travail fait ? ». Les éducateurs s'occupent de tout ce qui est extra-scolaire en fait, ils leur proposent plein de trucs. Mais encore une fois, et là c'est pareil, les temps partagés, donc les temps que l'on peut partager avec les professionnels, sont inexistantes, ou alors il faut qu'on trouve ensemble des trous sur nos emplois du temps. Ça a existé pendant un moment : tous les vendredis après-midi étaient libérés. Les élèves étaient libérés et nous, on avait des réunions pluridisciplinaires. C'était quand même bien parce que ça nous permettait de faire un vrai lien. Aujourd'hui on a vraiment plus l'impression de travailler chacun de notre côté. Ce n'est pas bien parce que ce n'est pas dans l'intérêt des jeunes, mais malheureusement c'est la réalité. Pour moi, clairement, ça vient d'une considération budgétaire : il faut amoindrir les coûts, et si on rentabilise, on ne peut pas mettre trop de réunions parce que sinon il faut payer, voilà. C'est dommageable.

JJ : Et maintenant, à propos des modes de communication que tu utilises, déjà est-ce que tu es formé à certaines techniques comme la LPC ou même à la LSF ?

E1 : Alors la formation à la LPC, elle a lieu à Chambéry. Donc je ne pourrais plus te donner le volume horaire, mais globalement, quand on est sorti de Chambéry, j'ai envie de dire qu'on avait eu vingt à trente heures de LfPC. On n'y est pas encore : la LfPC, c'est des heures et des heures de pratique, c'est des habitudes à prendre. La LSF, ça c'est bien : on sort de Chambéry avec au moins un niveau A1.4 validé. C'est un peu plus loin maintenant. A l'époque il n'y avait pas de validation de niveau : c'étaient des heures de cours. Moi, à Chambéry, j'ai eu à peu près soixante-dix voire une centaine d'heures de formation à la LSF. Donc moi j'étais complètement débutant en LSF quand je suis arrivé à Chambéry. J'avais appris quelques signes mais je n'avais pas fait de cours vraiment. Quand je suis revenu à Chambéry, j'avais déjà un petit niveau en LSF, et après on m'a proposé des formations à l'intra à raison de une heure par semaine. Et ces trois dernières années, ils nous ont fait passer des formations d'une semaine : c'étaient des paliers comme A1, A2, ça faisait la validation A4.4 là... Donc là mon prochain palier c'est B1 je crois. Donc oui on nous en parle. Et comment on s'en sert, donc ce qui est resté devant nos élèves – j'espère que tu as pu l'observer : français vocal avec soutien LfPC et après répétition du message en LSF, pas systématiquement : c'est aussi comme on le sent, est-ce que les élèves ont bien compris mon message vocal ou est-ce qu'il faut que je réitère en LSF. Par exemple tout à l'heure pour L., elle me dit que ça va, j'ai confiance. Si elle ne comprenait pas, elle me l'aurait dit, et dans ce cas-là je signe. A., en cours, ça va être à peu près la même chose : je vais le voir tout de suite sur son visage. A. c'est un peu plus facile parce que, sa compréhension étant déficitaire, on est presque obligés de passer par la LSF si on veut qu'elle comprenne. Alors je sais qu'ils le disent souvent, moi je demande à des élèves profs et j'essaie aussi que possible de tout coder ce que je dis. Si jamais je ne code pas, c'est que je ne m'adresse pas à un élève sourd. Et si je m'adresse à un élève sourd, j'essaie de coder tout ce que je dis. Et sinon, les recommandations, c'est de coder au moins les consignes. Mais la LfPC c'est de l'entraînement : si on apprend à coder tout ce qu'on dit, on fait encore des erreurs hein, j'en fais encore... Mais ça a aussi un très très gros avantage, c'est que ça ralentit le débit de parole. Donc là j'ai un haut débit de parole, d'ailleurs tu me dis si je vais trop vite, mais voilà ça nous force à ralentir notre débit de parole. Et puis c'est utile aussi du coup pour les élèves « dys ». On parle moins vite, ça nous force à abréger le message et à être plus concis aussi dans ce qu'on va donner et dans nos consignes : quand on les écrit, on va penser à « tiens, ce mot-là, comment je vais coder ça ? » ou alors, « comment je vais l'expliquer ? ». Donc ça nous oblige un peu à réfléchir à ce qu'on va dire aussi, et c'est des fois pas plus mal pour nos élèves qui ont besoin de plus de temps. Et après, dans les modes de communication, il y a aussi celui qui n'existe pas, très dangereux – alors eux ils le font, nous on n'est pas censés le faire, c'est le français signé. Parce que si je parle en même temps que je signe, je vais faire ce qu'on appelle le français signé, et donc je ne respecte pas la syntaxe de la LSF. Donc je ne respecte pas la langue, telle qu'elle se reconstruit aujourd'hui la LSF. Le français signé est normalement interdit. Comme tu as pu le remarquer, nos élèves, quand ils parlent, et puis même moi des fois ça m'arrive, tu as dû me voir le faire en classe, des fois on oublie quoi. Donc on va faire du français signé et en même temps on va parler. On gagne un peu de temps et les élèves comprennent, mais ce n'est pas bien. Les élèves eux ils ont le droit : quand ils parlent en Parole, quand ils se sont présentés, ils ont tous fait des signes en même temps, bah ce n'est pas grave, ça les aide en plus à la parole. Mais nous, on est censés ne pas le faire. Et la communication, donc ce qui n'existe pas, et qu'il faut savoir faire, ça se rapproche un peu de la LSF, c'est le mime. Quand on voit que quelque chose ne passe

pas, qu'on n'est pas assez armé en LSF pour que ça passe, il reste le mime. Ou, évidemment j'ai oublié l'idée principale : l'écrit. Donc trois modes de communication en classe : français vocal avec la LfPC, LSF et l'écrit. On peut beaucoup s'appuyer sur l'écrit parce que, bah voilà ce matin quand ils ont dit « réseaux », ils ne pensaient absolument pas au réseau que moi j'entendais hein dans mon cours, mais après je savais qu'ils allaient dire internet, donc c'était important, et puis en plus le mot « réseaux » était important pour mon cours. Mais voilà quand on fait, je ne sais pas si tu as remarqué, en LSF on va parler dans un texte de Béatrice, et après on va faire le B et on va dire « Béatrice elle est là » [pointe un endroit devant lui]. Chaque fois que je fais ça [pointe le même endroit], je la mets là. Donc chaque fois que je ferai ça, ce sera Béatrice, parce que ça commence par un B. On peut aussi faire Béatrice, l'écrire au tableau et rappeler, à chaque fois qu'il y a « elle », « cette jeune fille », on peut rappeler : c'est qui à votre avis « cette jeune fille » ? Béatrice... Ah bah non raté, c'est sa sœur ! Et c'est très important de mettre des codes-couleurs sur les textes. J'ai des textes, on les fait avec les élèves et on met en place des codes-couleurs sur le texte, et après moi je vais faire des petits bonhommes : ça c'est Béatrice, en vert ce sera sa petite sœur... Dans le texte, c'est ce qu'on appelle faire une toile – la toile d'araignée sur le texte, et c'est leur donner un maximum, l'étude de texte approfondi ça prend énormément de temps, ça prend deux heures. Pour un texte comme celui sur le dauphin là, on serait presque même à quatre heures, parce que ça prend énormément de temps de leur montrer « attention, de qui on parle, c'est qui ce pronom personnel, etc. Donc évidemment l'écrit, les dessins, les schémas, tout ça, ça fait quand même partie du mode de communication. Ils peuvent aider nos élèves à accéder à la compréhension. Je me sers éventuellement aussi de mon téléphone, de photos, de projections, d'images, etc.

JJ : Ok. Maintenant, on va parler un petit peu plus de compréhension écrite. Déjà, dans tes enseignements, est-ce que tu dirais que la compréhension écrite prend une place nulle, faible, moyenne, importante ou centrale ?

EI : C'est central.

JJ : Et quelle forme prennent tes supports écrits, que ce soit au niveau de la taille, du format ?

EI : Alors globalement, je propose tous mes textes, j'évite de les couper, mais ça peut m'arriver : je vais des fois dire dans mon texte, « ça, ce n'est pas essentiel ». Tous mes textes, je les présente aussi, ça n'a rien à voir avec la surdité ça, en Comic sans ms – police Comic sans ms, espacée à 1.5. C'est plus pour les « dys », mais je ne vais pas réadapter pour tout le monde et quelque part, ça peut servir pour les sourds. Et je vais mettre de l'aide au vocabulaire bien plus importante que celles proposées dans les manuels. En gros, généralement, il y en a quand même, j'ai envie de dire, en pourcentage, c'est cent à deux cents pourcents de plus que dans les manuels scolaires. Donc s'il y a avoir cinq mots dans les manuels scolaires, moi je vais facilement en mettre quinze voire vingt. Après, dans mon aide au vocabulaire, je vais passer par une définition courte et rapide, si jamais j'en trouve une qui me vient toute seule donc c'est moi qui la crée, soit des fois en difficulté, je vais aller voir dans les dictionnaires pour enfants (je vais quand même cibler les dictionnaires faciles d'accès) si jamais j'en trouve une. Alors j'ai oublié, mais évidemment avant on demande aux élèves : « est-ce que vous connaissez ce mot ? ». Comme un peu « le plan » là tout à l'heure, qui est très intéressant parce que ça nous fait jouer sur la polysémie. Alors, c'est pour ça que ça peut prendre deux ou plusieurs heures, parce que si on marque « le plan » au tableau, il y a un élève qui sait ce que c'est et nous dit « bah oui c'est le plan » [fait le signe en LSF du plan au sens carte d'une ville] et ce n'est pas le mot qu'on veut, on doit quand même le travailler. C'est-à-dire « bah oui il y a le plan [même signe], mais il y a aussi le plan pour une organisation – le plan qu'on va suivre ». Donc la polysémie des mots est très très importante et il faut la travailler. On n'a pas toujours le temps hein mais il faut absolument la travailler. Aussi, dans l'aide au vocabulaire, je vais aussi mettre si je peux, ou si jamais je ne trouve rien, ou si jamais ça me semble évident, une image ou un pictogramme qui peut aider à la compréhension. Et évidemment, je ne vais pas, je ne peux pas mettre tous les mots, donc il faut que je fasse une sélection. Souvent, dans ces cas-là, ce que je me dis, c'est « est-ce que la phrase va être accessible plus ou moins dans son sens ? ». Parce que pour la surdité, tous les mots peuvent poser problème. Comme on le disait à l'instant, le pronom « il », si on ne sait pas à qui il renvoie, ça ne veut plus rien dire. Donc voilà ça complique un peu les choses, et ça c'est du travail sur le texte. Tant que ce n'est pas sur la forme du texte, c'est du travail à faire en classe avec les élèves qui ne comprennent pas. J'avais essayé de faire des codes-couleurs justement sur les textes et ça ne marche pas. Donc clairement, ce que je disais, on reprend : tous les mots qui se rapportent à Béatrice on les met en rouge et à sa sœur on les met en vert, ça brouille le message donc malheureusement ça ne marche pas, on en tout cas je n'ai pas trouvé une technique qui marchait. Donc je préfère lire avec les élèves. Ce que je propose régulièrement aux élèves comme activité après une lecture de texte, c'est un résumé du texte ou alors des petits résumés de parties du texte qui font une ou deux phrases, j'essaie de ne pas aller au-delà de ça, des phrases faciles et c'est à eux de remettre le résumé dans l'ordre. Si jamais ils y arrivent, c'est qu'ils ont compris le déroulé du texte. C'est vraiment des choses que je fais fréquemment et, à un examen on ne peut pas le faire, mais par contre en classe, bah « tenez j'ai fait des résumés du texte », ou alors « j'ai fait trois résumés différents, vous devez trouver le bon ». Et ça, c'est quelque chose qui marche bien pour condenser, parce qu'on est astreints au programme de l'éducation nationale, ça veut dire qu'on doit lire des textes qui sont relativement conséquents et là, ça, ça marche bien. Ça va plus vite quoi. Parce que bien sûr on ne lit pas pour lire, on lit pour comprendre. Nous c'est ce qu'on attend : on vise toujours la compréhension. J'avais un inspecteur pédagogique que j'aimais beaucoup qui disait « faire sens, il faut faire sens, tout doit faire sens ». D'où travailler la polysémie et tout pour toujours être dans le sens. Il disait, cet inspecteur, quelque chose que j'aimais bien : « trois langues en présence » - on a la langue française vocale, la langue française écrite et la LSF. Il faut, avec tout ça, y arriver. Parce que la langue écrite, on ne peut pas la laisser de côté. C'est pour ça qu'elle est centrale, elle est centrale dans tous les enseignements sauf peut-être celui de la LSF. Mais la consigne quoi – savoir lire une consigne... Donc on ne peut pas laisser les problèmes de compréhension de côté, ce n'est pas possible. L'écrit est présent et il faut que les élèves s'y affrontent, même si trop souvent ils passent par nous parce qu'ils n'y arrivent pas.

JJ : Du coup pour revenir sur la forme de tes supports, donc là tu m'as beaucoup parlé du contenu, au niveau de la forme, quelle forme prennent tes supports à peu près ? Est-ce que c'est plutôt des feuilles A4 ? J'ai vu que tu écrivais aussi pas mal au tableau...

EI : Oui voilà. Alors, donc oui écrire au tableau ça fait partie des moyens de communication et c'est primordial, on peut utiliser des codes-couleurs aussi au tableau. Alors le rouge ça ne veut pas forcément dire que c'est plus important que le vert, mais c'est plus pour catégoriser. Quand on utilise des codes-couleurs, c'est pour faire des catégories. Alors on peut aussi utiliser une couleur précise pour dire « attention, ces mots-là, ce sont les mots importants ». Généralement, c'est vrai ils ont le code rouge. Au tableau je vais aussi pouvoir dessiner, faire des schémas. Sur mon tableau, globalement, normalement il n'y a pas toujours la même chose : comme on a fait la dernière fois, rappels à gauche, une question qui doit commencer le cours, une question-problème. Tu te rappelles, et pour nous c'est qui la mondialisation, qu'est-ce que veut dire ce mot ? », pour voir ce que les élèves savent déjà du sujet qu'on va aborder. La partie centrale du tableau c'est la projection, donc le rétroprojecteur, et avec normalement, souvent, alors ça dépend des mises en forme, mais si c'est une activité qu'on va corriger au tableau, j'essaie de serrer un peu à gauche et que de mon activité découle la trace écrite. Donc normalement la trace écrite doit apparaître sur la partie centrale, sinon elle apparaîtra sur la gauche comme ce matin. Et je laisse toujours sur la droite, donc quand j'ai un triptyque hein ce n'est pas forcément évident, mais donc sur la droite, le vocabulaire. Partie vocabulaire, parce que les questions de vocabulaire sont récurrentes – c'est-à-dire « ça veut dire quoi ça ? », et on est toujours dans le sens, faire sens : ne jamais éluder une question de vocabulaire. Sur mes supports, la forme de mes supports, donc effectivement ça va plutôt être du A4, ça m'arrive pour les « dys » de prendre des formats A3 mais c'est moins facile de travailler. C'est plus dans mes activités que je vais me servir du format A3. Si ce matin j'avais le temps, tu te rappelles, j'avais trois cartes, bah normalement j'aurais voulu qu'elles apparaissent sur une seule feuille, pour que ce soit assez grand il m'aurait fallu une feuille A3. Mais je n'ai pas eu le temps ce matin parce que ça traînait à la photocopie, il y a quelqu'un qui faisait cent cinquante photocopies donc j'ai laissé tomber et je les ai présentées comme ça. Ce n'est pas trop grave, c'est plus visuel, c'est plus beau quoi. Et puis les questions, soit à côté du document, soit en-dessous. Tu as repéré aussi que je mets des lignes pour qu'ils répondent aux questions. Ça va plus vite que souvent de le dire « Prenez une feuille de brouillon, répondez au brouillon ». Ils ont quand même tous un cahier de brouillon et un cahier d'écriture. Donc c'est pareil, dans la forme des supports, on va utiliser des codes-couleurs, éventuellement des pictogrammes, mais dans la forme non, je ne trouve trop rien quoi. J'essaie de mettre des images aussi, un maximum, mais je crois que je l'ai déjà dit.

JJ : Et est-ce que les difficultés de tes élèves en compréhension écrite sont un frein dans leurs apprentissages ? Pas du tout, un peu, moyennement, en grande partie ou entièrement ?

EI : On ne peut pas dire entièrement. En grande partie. En grande partie parce qu'ils peuvent rencontrer d'autres difficultés des fois qui ne sont pas liées à ça.

JJ : Et est-ce que tu peux me dire quels freins ça met aux apprentissages ?

EI : Alors les sourds font très bien illusion. C'est-à-dire qu'un enfant sourd qui n'a pas compris et qui voit que ses camarades ont compris, il ne va pas vraiment mettre en avant le fait qu'il n'a pas compris, donc il va faire semblant qu'il a compris. Dans ces cas-là, les stratégies c'est : « je regarde ce que font les autres et je vais faire comme eux » ou alors « je vais demander à un autre de me réexpliquer ». Ou, normalement, nous, on est censés vérifier leur compréhension. Mais des fois on va arriver en fin de cours et finalement la notion n'est pas passée, bien sûr on n'est pas infaillobles non plus. Et je pense très souvent que c'est dû à l'écrit. Pour moi, un élève doit sortir avec une trace écrite concise. Pourquoi ? Parce que justement, si elle est concise, ça évite les problèmes de compréhension. Plus une trace écrite est concise, moins elle est dense en fait, moins il y a aura de problèmes de compréhension. On peut évidemment, autour d'une trace écrite, privilégier des images et juste des mots. Un peu comme ce matin, ça aurait très bien pu être dans mon tableau une image et le mot à côté. Après, dans les freins, il y a le temps. Le temps passé pour l'apprentissage, le temps passé à justifier les incompréhensions : à éclaircir le vocabulaire, etc. Ça c'est clairement un frein. Et les consignes : ça c'est toujours la même chose, un élève qui ne comprend pas les consignes qu'on lui donne, soit il ne va pas faire, soit il ne va pas bien faire, soit il va aller chercher dans une autre direction. Donc toujours vérifier la compréhension de la consigne et très régulièrement passer par l'exemple. Moi, c'est vraiment quelque chose que je fais très souvent, un peu comme ce matin, ils étaient là en train de me dire « mais c'est quoi les parties du monde ? » Ils étaient tous un peu partis sur les villes parce qu'on voyait que des villes, hop j'ai entouré l'Europe, « c'est quoi ? Ok ça c'est l'Europe, d'accord. Donc ça c'est une partie du monde, quelle autre partie du monde on voit ? » Ah oui là c'est l'Asie ! » « Ok ». Et là, passer par l'exemple aussi, et tout ça, ça prend du temps. Donc pour lever l'incompréhension des consignes, il faut du temps. Et le temps, c'est notre ennemi. Une séance, c'est cinquante-cinq minutes, une heure, mais le temps c'est l'ennemi. Parce qu'on perd toujours beaucoup de temps à l'installation, il faut normalement que l'élève sorte avec une trace écrite de notre cours, qu'il ait quand même une trace. Mais les traces écrites des fois c'est quand même long et il faut qu'il y ait une activité de groupe, qu'ils soient en activité de réflexion. Donc le temps c'est l'ennemi et on est toujours en train de courir après.

JJ : Et selon toi, pourquoi est-ce que les enfants sourds ont des difficultés en compréhension écrite ?

EI : Alors principalement, je pense que ça vient du bain de langage – bain de langage qu'ils n'ont pas eu dans leur enfance ou dans leur adolescence, qui entraîne des difficultés dès le départ dans l'apprentissage de la lecture : stock lexical, la syntaxe, tout ça hein qu'on n'entend pas. On est baignés dedans mais eux, ils ne le sont pas. Ça entraîne des difficultés de lecture, qui entraînent presque systématiquement un rejet de la lecture. Quand je dis lecture, on peut parler de lecture-écriture puisque les deux vont de pair. Pour moi on est d'abord lecteur avant d'être scripteur, mais à l'école ça se passe souvent différemment puisqu'on apprend d'abord à écrire : souvent en maternelle on apprend d'abord à écrire plutôt qu'à lire, mais en tout cas les deux sont extrêmement intriqués. Donc le bain de langage entraînant un déficit en lecture, qui entraîne souvent un rejet, des stratégies d'évitement de la lecture, qui entraînent un retard des compétences de lecteur et qui aboutit à, je ne connais pas les termes, mais je pense qu'une grande partie des adultes sourds, nés sourds, sont aujourd'hui de piètres lecteurs voire de très mauvais lecteurs, et scripteurs aussi d'ailleurs. Alors je ne connais pas les chiffres hein mais j'ai envie de dire, une grande partie.

JJ : Est-ce que tu vois d'autres explications aux difficultés de compréhension écrite de tes élèves sourds ?

EI : Alors, qu'est-ce qu'il pourrait y avoir d'autre ? Il y a aussi des difficultés liées à la LSF, intrinsèques, c'est-à-dire que la LSF a une syntaxe complètement contraire à celle du français, puisqu'en LSF on dit « situation, personnage, action » globalement, alors que très souvent c'est le contraire en français. Les autres difficultés, c'est aussi, après ça c'est le bain de langage, c'est toutes les confusions féminin-masculin, c'est toutes les confusions polysémiques. Grande difficulté aussi, ça m'a toujours passionné, ce sont les expressions idiomatiques. Un sourd, quand il va lire « rouler dans la farine », il imagine une personne qui est en train d'être roulée dans la farine. Et je l'ai déjà vu tellement de fois : « quoi ? Mais pourquoi il donne sa langue au chat ? » tu vois, ce genre de choses. Ou alors « Pourquoi donner sa langue ? Mais le chat il va manger la langue ! » « Non c'est une expression, ça veut dire quoi ? » Donc ça, et puis des expressions il y en a plein et il y en a partout. Autre grande difficulté de compréhension pour la lecture, alors ça c'est plus le prof de Français qui parle, à l'oral on utilise le passé composé. A l'écrit on utilise le passé simple. Et alors le passé simple, c'est juste l'horreur pour les élèves, parce qu'on ne l'utilise jamais, ils ne l'utilisent jamais, ils n'y sont jamais confrontés. Donc quand on leur montre du passé simple, « quoi, nous fumes ? Qu'est-ce que ça veut dire ce truc-là, fumer ? » « Non, c'est le verbe être, le verbe être au passé simple ». Enfin voilà, ce genre de choses. Qu'est-ce qu'on rencontre encore comme grand frein à la lecture ? C'est l'habitude aussi, mais bon ça va avec le rejet de la lecture et les stratégies d'évitement, mais bon lire c'est une habitude, les élèves sourds ne l'ont pas. C'est une habitude qu'ils n'ont pas à cause des difficultés, donc c'est vraiment le cercle vicieux. C'est un cercle vicieux que certains ont

dépassé : je connais des sourds qui l'ont dépassé et sont de très bons lecteurs et de très bons scripteurs. Donc ce n'est pas une fatalité. Mais c'est une grande partie des cas, surtout des élèves qu'on voit à l'intra. Les trois élèves que tu as vus tout à l'heure, ce sont des élèves qui sont lecteurs, avec quand même de grandes difficultés de compréhension. Donc voilà, comme ça, ça ne me vient pas, il y en a sans doute d'autres mais ça ne me vient pas.

JJ : C'est déjà pas mal. Et puis après de toute façon on va en parler quand je vais te présenter le protocole de recherche du Groupe de Recherche du Conseil Scientifique de l'INJS, et comme ça tu pourras me donner ton avis par rapport à ça. Mais déjà, est-ce que tu te sens compétent pour répondre aux difficultés en lecture de tes élèves en classe ? Pas du tout, un peu, moyennement, en grande partie ou entièrement ?

EI : Alors je vais, tant pis, mais en grande partie. Parce que je ne les lâche pas, moi je suis professeur de Français donc j'ai besoin qu'ils arrivent à la compréhension. En grande partie, mais est-ce que ce sont les difficultés de lecture ou de compréhension, ça je ne suis pas sûr. Je ne pallie pas la compréhension de la lecture, je pallie les difficultés de compréhension. C'est-à-dire qu'à un moment ou à un autre, l'élève ne comprend pas, je déploierai tout ce qu'il faut pour qu'ils comprennent.

JJ : Oui c'est « lecture » au sens « compréhension écrite », c'est pas « lecture » au sens « déchiffrage ».

EI : Voilà, exactement.

JJ : Ça peut faire partie des difficultés...

EI : Exactement. Bah moi, le déchiffrage, j'en ai très peu, parce que comme je travaille au secondaire, je rencontre très peu d'élèves qui ont des difficultés de déchiffrage. Donc voilà je travaille les difficultés de compréhension, après, s'il le faut, voilà, un texte, si jamais je vois qu'il n'est vraiment pas compris par les élèves, je vais le signer, tant pis, mais je veux qu'ils arrivent à la compréhension. Je ne peux pas les laisser tout seuls sur le banc quoi.

JJ : D'accord. Et sinon tout à l'heure tu m'as parlé de beaucoup de stratégies de compensation des difficultés de compréhension écrite des enfants sourds : l'aide pour comprendre le vocabulaire, le code-couleur, les résumés, le fait de structurer visuellement que ce soit le tableau ou tes documents, etc. Pour toi, est-ce que tu mets en place des stratégies de compensation de ces difficultés : jamais, un peu, parfois, souvent ou toujours ?

EI : J'espère que je le fais toujours. J'espère, mais oui, toujours, bien sûr. Bah regarde, je ne peux pas dire ça puisque l'autre jour, quand on a travaillé sur le texte avec les dauphins, je n'en ai pas vraiment mis, mais j'ai quand même souligné en leur disant « attention », donc j'ai envie de dire toujours, mais ça dépend de comment on travaille.

JJ : Oui alors le texte sur les dauphins, c'était pour les préparer au brevet, du coup tu estompes peut-être progressivement les aides en fonction de leurs besoins et des enjeux ?

EI : Bah oui et là c'était surtout un travail de méthode pour leur dire « attention, vous ne pouvez pas lire un texte, avoir un professeur à côté de vous, et ne pas vous soucier du vocabulaire que vous ne comprenez pas.

JJ : Ok. Et quels seraient tes besoins en termes de connaissances sur l'accès à l'écrit des enfants atteints de surdité, si tu en as ?

EI : J'aimerais tellement savoir ce qui se passe dans le cerveau d'un jeune qui lit un texte et qui ne comprend pas. J'aimerais tellement savoir quelles images mentales il se fait quand il est dans l'erreur. Alors souvent ils peuvent me le dire, mais quand il va loin dans l'erreur j'aimerais bien savoir. Alors des fois ils peuvent m'expliquer hein mais des fois c'est vraiment compliqué de comprendre comment ils sont arrivés dans cette erreur et comment ils ont pu s'enfoncer si longtemps face à un texte, dans l'erreur. Même des fois par rapport à un tout petit texte : ils ont juste pris un mot et, autour d'un mot, ils ont construit toute une sémantique qui est en fait complètement fautive et qui les déroute complètement du sens du texte. Et j'aimerais bien savoir comment c'est possible. Voilà, le schéma mental de l'erreur.

JJ : Et en termes de formations, est-ce que tu sens qu'il y a certaines formations qui te manquent ou certaines formations qui t'intéressent par rapport à ça ?

EI : Alors nous, de toute manière, je pense, les profs en règle générale, on doit se former toute notre vie. Une formation continue, déjà parce que des choses changent, les didactiques évoluent, la manière d'enseigner, notre métier est en perpétuelle évolution. Les formations, alors moi je serai toujours demandeur hein : améliorer mon niveau de LSF, les formations sur les sciences cognitives, les neurosciences, etc. Parce que je pense qu'il y a plein de choses peut-être à venir encore, des progrès qui vont être faits, et oui on est toujours demandeurs de se former. Ou on ne l'est pas hein mais moi je sais que ça m'intéresse. Donc le jour où ça ne m'intéressera plus il faudra absolument que je change de métier.

JJ : Ok. Du coup pour toute la partie questions c'est tout bon. Déjà, merci beaucoup d'avoir pris le temps de me répondre.

EI : je t'en prie, c'est normal.

JJ : Et maintenant, j'ai une présentation à te faire du protocole du groupe de recherche du conseil scientifique de l'INJS. Est-ce que tu préfères que je te la fasse à l'oral ou que je te donne un document à lire ?

EI : Oh je vais la lire, je lis relativement rapidement. Si j'ai des questions par contre je t'interpelle.

[Lecture de la présentation du protocole de recherche envisagé par le GR-CS de l'INJS]

EI : Donc c'est l'INJS qui a mis en route, je ne savais pas ça, ce conseil scientifique ?

JJ : Oui c'est ça, ils ont fait appelle en fait à des chercheurs et ils ont monté un groupe de recherche pour travailler justement sur cette problématique.

EI : D'accord, et toi du coup tu fais partie du groupe de chercheurs ?

JJ : En fait je fais mon mémoire avec les deux maîtres de conférences...

EI : Celles en linguistique et en psycholinguistique ?

JJ : C'est ça.

EI : Et la visée c'est de concevoir un logiciel ?

JJ : Au long terme oui. Après ce que je te présente là, c'est vraiment un protocole d'entrée dans les textes : c'est pour accompagner les enseignants qui en auraient besoin, pour favoriser la compréhension écrite de leurs élèves.

EI : D'accord. Compétences cognitives telle la théorie de l'esprit ? Théorie de l'esprit ça me parle mais en philosophie – la Gestalt Theory, mais je ne pense pas que ça ait à voir beaucoup ?

JJ : Je ne sais pas, en fait la théorie de l'esprit, c'est le fait de se représenter les états mentaux d'autrui. Donc ça peut être « je pense qu'il pense... » ou « je pense qu'il ressent... ».

EI : D'accord, oui c'est bien ça. Donc oui c'est un peu notre travail tout ce déroulement, c'est un peu, je m'y reconnais pas mal quoi, c'est un peu ce qu'on fait en règle générale à l'approche des textes. Oui, « comment vous voyez que ce texte est un poème ? » « Parce que la mise en page », etc.

JJ : Et du coup est-ce que tu penses que ce serait utile de créer un protocole pour guider certains enseignants ?

EI : Alors oui, franchement oui. Pourquoi ? Parce qu'on travaille tous un peu dans notre coin. Je pense qu'on a tous un peu certaines compétences, certaines astuces qu'on est capables de partager. Si on crée des protocoles fixes, ou on va dire plus solides, si on a des choses qui marchent, bah il faut les partager quoi. On parlait tout à l'heure de la formation, ça en fait partie. C'est-à-dire que quand on trouve des choses qui fonctionnent, il faut que les gens s'en saisissent. Les enseignants en tout cas, il faut qu'ils s'en saisissent pour que leurs élèves s'en saisissent à leur tour. Donc oui, ça me semble assez fondamental de créer une approche protocolaire de la lecture de textes.

JJ : Ok. Et tu disais tout à l'heure que tes explications en classe, l'éclaircissement des problèmes de compréhension, ça te prenait beaucoup de temps. Est-ce que tu penses que, malgré le temps que prend le déroulement du protocole, est-ce que tu penses que c'est quand même faisable de l'appliquer en classe ?

EI : Oui, après, bien sûr que le temps là ce ne sera pas forcément l'ennemi, ce sera peut-être plus les longueurs des textes. Le temps, on peut toujours trouver des stratégies pour gagner du temps. On est les pros nous pour ça. Mais voilà, en tout cas c'est intéressant de voir des protocoles comme ça se mettre en place, parce que si jamais ça marche, c'est un gain de temps au bout du compte. D'ailleurs c'est ce qui est un peu expliqué je crois vers la fin du document, c'est qu'à partir du moment où l'apprenant, lui, il aura un protocole d'approche de la lecture avec un ensemble de solutions qui lui sont proposées dans sa mécompréhension, bah après tout le monde gagne du temps : l'apprenant, l'enseignant. Et si l'apprenant et l'enseignant gagnent du temps, bah tout le monde en gagne.

JJ : Et est-ce que tu penses que ça pourrait permettre aux élèves de gagner en autonomie ?

EI : Alors oui mais à long terme. Parce que le va-et-vient que veut le protocole entre l'enseignant et l'élève, en fait c'est pour construire un lecteur. Donc après, évidemment que ça peut servir à l'élève une fois qu'il sera lecteur. C'est toujours la même chose : une fois qu'il est lecteur, il n'a plus besoin d'enseignant, ou alors il peut pallier de lui-même certaines difficultés. Je le dis souvent hein : un élève sourd, ça ne sert à rien de lui donner un dictionnaire puisque la plupart du temps il ne comprendra pas la définition qui est dans le dictionnaire, et donc ça le met aussi en difficulté.

JJ : Ok. Et est-ce que tu penses que ça permettra à certains enseignants aussi d'appréhender plus facilement les difficultés de leurs élèves, d'avoir une meilleure représentation aussi de leurs pratiques enseignantes ?

EI : Sans aucun doute. Oui ça peut aussi aider les enseignants puisque, si on s'aperçoit que des stratégies ou ce que j'appelle des stratégies d'évitement sont sous-tendues, et qu'on peut trouver des solutions, bah oui ça peut servir. Ce n'est même pas que ça peut servir, c'est que c'est ultra important : si on trouve ce qui cloche et qu'on arrive à pallier ce qui cloche, bah oui tout le monde est preneur hein je pense.

JJ : Ok. Et est-ce que tu penses que ce protocole-là s'adresse plutôt à certains enseignants, par exemple des enseignants qui ne sont pas forcément formés comme toi dès le CAPEJS à tout ce qui est surdité, ou est-ce que tu penses que ce protocole pourra être utile aussi à des enseignants CAPEJS ?

EI : Ah oui, à tous. A tous.

JJ : D'accord. Est-ce que tu avais d'autres remarques sur ce protocole ?

EI : Non, pas spécialement. Je l'ai trouvé bien rédigé et relativement clair à comprendre.

JJ : Merci beaucoup du coup, pour le temps que tu as pris à me répondre.

EI : Mais je t'en prie, merci à toi.

2 Transcription entretien E2, enseignant contractuel

JJ : Déjà, dans quelles matières est-ce que tu enseignes ?

E2 : Alors j'enseigne en Mathématiques et en Sciences : Physique-Chimie et SVT. Et j'ai majoritairement des niveaux 4^e, 3^e. Et après en service c'est du secondaire, je n'ai pas de primaire : 6^e, 4^e, 3^e et terminale.

JJ : Est-ce que tu peux me parler un peu de ton parcours, des diplômes que tu as eus avant d'arriver ici ?

E2 : Ça va être atypique. A la base je ne suis pas du tout dans l'enseignement, à la base j'ai passé un doctorat en Chimie théorique à l'université de Marseille. Je suis passé par deux ans de chômage et du coup j'ai remis en question mon parcours professionnel, je me suis interrogé sur ce que je voulais faire et ce qui m'intéressait. Et quand j'ai vu l'offre de l'INJS de faire des cours ici, alors que je commençais à m'intéresser à la LSF, à la surdité et aussi à l'enseignement – du côté professionnel et du côté personnel, bah j'ai sauté sur l'occasion.

JJ : Donc tu étais déjà formé à la LSF ?

E2 : Pas du tout, je n'y connaissais rien. Je n'avais jamais rencontré de sourd, je n'avais rien vu sur la LSF à part quelques vidéos où j'avais commencé à apprendre un peu personnellement, de mon côté. Mais bon, j'avais appris les mois, les couleurs... Et aussi, au niveau de l'enseignement, j'avais juste eu quelques cours mais en université, ça n'a rien à voir. Et j'avais fait de la médiation de cours scientifiques, donc avec une association on partait dans des endroits et on faisait une présentation de phénomènes scientifiques, on expliquait au grand public, parfois à des élèves, en quoi ça consistait, comment ça marchait, etc. Et comme ça m'a beaucoup plu, je me suis dit : « hey, pourquoi pas ? ». Après en arrivant ici, ils m'ont proposé une formation en LSF, j'ai évidemment dit oui, elle a été mise en place dans le premier trimestre de l'année, je ne sais plus quand exactement, peut-être novembre.

JJ : Et tu es arrivé quand ?

E2 : Je suis arrivé en septembre. Et depuis, j'ai une heure de cours par semaine, donc depuis bah maintenant un an et demi, et après je demande aux élèves s'il y a besoin, ou alors je regarde sur internet, notamment sur Elix. Mais c'est tout au niveau de la LSF.

JJ : Du coup tu me parles d'une formation en LSF, est-ce que tu as une formation à un autre mode de communication comme le LPC par exemple ?

E2 : Le LPC j'ai découvert cette année. Donc non, enfin tu as vu peut-être un peu dans nos cours, à un moment j'ai fait un petit code parce que je les connais, je connais les clés, mais je ne pratique pas encore assez bien. Je l'ai appris de mon côté. J'ai demandé de l'aide aux professeurs qui m'ont donné quelques techniques, il y a une codeuse qui m'a filé des documents et après, chez moi, j'ai appris.

JJ : Ok. Et qu'est-ce que tu utilises comme mode de communication en classe ?

E2 : Bah oral hein. J'essaie de parler bien, d'articuler correctement, de parler pas forcément fort mais juste d'avoir du coffre. Ce n'est pas la peine de crier, ça ne sert à rien. Après, par contre, ce que je fais assez souvent, ce n'est pas bien mais je le fais, c'est que des fois quand il y a des mots, j'utilise le signe qui correspond à un mot, en me disant peut-être que ça les aide à mieux comprendre parce que comme je ne code pas...

JJ : Ok, donc ce serait plutôt l'équivalent du français signé ?

E2 : Ouais, mais par bribes quoi. Maintenant, comme j'ai quand même progressé, j'essaie de temps en temps, quand je me dis que les phrases sont un peu complexes, j'essaie de les reprendre en signes derrière. Si je pense que je peux le faire et que la phrase est un peu compliquée j'essaie de signer un peu plus. D'abord en oral et ensuite en signes.

JJ : Et quand tes élèves utilisent la LSF, est-ce que tu les comprends ou est-ce que parfois c'est compliqué de communiquer ?

E2 : Ça dépend. J'ai l'impression que globalement on arrive quand même à se comprendre parce qu'on fait tous les deux des efforts. Je veux dire moi et l'élève, on essaie tous les deux de se faire comprendre et de comprendre ce que dit l'autre, mais des fois ça bloque. Je me rappelle une fois où j'avais eu un exercice dans une évaluation, j'avais essayé de l'expliquer à une élève qui comprenait pas, en signes. Je n'y arrivais pas, j'ai dit « écoute, tant pis tu ne fais pas cet exercice », je l'ai barré sur sa feuille et je lui ai dit « tu passes à la suite ». Parce que ce n'était pas possible, je n'y arrivais pas, l'exercice était trop difficile à décrire. Mais en général, on essaie de se comprendre, et si je me retrouve dans une situation où elle met une réponse qui ne correspond pas vraiment à l'énoncé, je sais que c'est moi qui ai mal décrit l'énoncé et donc je prends en compte ça à côté.

JJ : Et tu me disais tout à l'heure que tu n'hésitais pas à demander de l'aide aux enseignants ou même à la codeuse de l'établissement pour apprendre le LPC, est-ce que tu as d'autres moments où tu collabores avec des professionnels de la structure ? Que ce soit dans le champ de l'enseignement comme dans les autres champs de l'INJS ?

E2 : Oui alors juste pour précision, quand je dis la codeuse, ce n'est pas vraiment la codeuse, c'est juste qu'elle est formée codeuse. Et donc voilà, je pense qu'il y en a deux comme ça. Mais tout le monde code mais elle, elle a vraiment été formée pour être codeuse auprès des élèves. Et demander de l'aide, que ce soit pour le travail, oui ça m'arrive régulièrement. Déjà, parce qu'on travaille en duo – même en trio puisque maintenant il y a E3. Donc par défaut, je leur demande leurs avis et je leur demande s'ils ont des méthodes, des choses comme ça. Après, quand je sens qu'il y a des choses qui bloquent, je n'hésite pas à demander s'ils ont des sources, des sites internet, s'ils connaissent des signes. J'ai déjà demandé de l'aide sur certains vocabulaires précis aussi au professeur de LSF. Bon alors malheureusement, ça ne s'est pas fait finalement parce que j'ai trouvé d'autres sources et lui il n'a pas trop le temps. Mais ça aurait pu se mettre en place je pense. Donc oui ça m'arrive régulièrement, et aux élèves aussi. Je n'hésite pas à demander aux élèves, d'ailleurs c'est peut-être arrivé dans mon cours.

JJ : Oui, pour les probabilités.

E2 : D'ailleurs je n'ai toujours pas le signe. Il me semble que c'est un truc comme ça, je demanderai à E3.

JJ : Et au-delà de demandes d'aide ou d'information, est-ce qu'il y a des moments où vous collaborez pour co-construire vos cours ou une aide à apporter à un élève ou autre chose ?

E2 : Alors, pour co-construire les cours, oui, dans le sens où, comme on travaille ensemble sur la même classe, on essaie de construire le cours à deux. Alors plus ou moins : ce qu'il se passe, c'est qu'on propose quelque chose et il y en a un qui s'en charge, après il montre et puis les autres font un retour. Pour un élève, oui pour les mêmes raisons finalement, par rapport aux classes. Après, pour des élèves en externe, donc des élèves que moi j'ai mais que certains collègues n'ont pas, ça m'est arrivé de leur demander de l'aide sur une méthodologie qu'ils me conseillaient, des choses qu'ils me conseillaient de tester. Pour un élève par exemple qui a des difficultés à comprendre les problèmes, parce que ce sont des phrases, il ne comprend pas forcément ce que les phrases veulent dire, etc. Et je leur ai demandé, « est-ce que vous avez des conseils, comment est-ce que je pourrais faire ? ». D'ailleurs c'est pour ça, les méthodes que je mets sur mes cours, qui consistent à colorer certains mots-clés, essayer d'utiliser des couleurs pour les mots qui sont reliés, ce genre de chose, ce sont des techniques qu'on m'a données quand je suis arrivé ici. C'est ma professeur ressource qui m'en a parlé. Dès le premier jour elle m'a dit « ok, je te donne les bases. Utilise des couleurs, essaie d'utiliser les mêmes couleurs pour les mots qui sont reliés, fais attention à ne pas utiliser la même couleur pour deux trucs différents, etc. ». Donc il y avait tout cet aspect-là. Du coup c'est typiquement, on collabore mais ça reste moi qui demande de l'aide. Donc je ne sais pas vraiment si c'est ce que tu attends.

JJ : Bah ça en fait partie aussi oui. Et du coup tu m'as dit, c'est ton enseignante référente... Chaque enseignant a un référent ?

E2 : En arrivant ici, oui, normalement on a un enseignant référent. Théoriquement, on a une heure par semaine avec eux. Et ils nous renseignent sur le fonctionnement dans l'INJS : typiquement, les papiers qu'il faut remplir et quand, ils nous aident à remplir nos papiers, ou alors ils nous donnent des techniques et des méthodes pour enseigner à des élèves. Ils nous accompagnent dans notre première année quoi.

JJ : Ok. Alors maintenant je vais entrer plus en détails dans la compréhension écrite des enfants sourds. Déjà, dans tes enseignements, est-ce que la compréhension écrite prend une place nulle, faible, moyenne, importante ou centrale ?

E2 : Typiquement le genre de questions où j'ai du mal à répondre à chaque fois. Alors en Mathématiques, je pense qu'on ne va peut-être pas mettre centrale, mais moyenne. Je dirais moyenne, parce que « faible », quand même pas : il y a tout l'aspect problèmes, et même les cours on est obligés d'écrire des phrases quoi des fois.

JJ : Oui, ça prend en compte aussi toute la façon dont tu construis ton cours, dont tu le transmets à tes élèves.

E2 : J'y pense en plus en Sciences, il y a beaucoup de... On peut mettre entre moyenne et importante ?

JJ : Pas de souci.

E2 : En fait oui, en Mathématiques il y a moins ce problème-là, parce que ce sont des calculs, il y a beaucoup de logique en fait, il y a beaucoup de dessins en géométrie, etc. Donc après ce sont plus des mots clés, il va falloir qu'ils comprennent à quoi ça se relie. Cela dit, il y a une importance des phrases dans les problèmes, dans l'écriture de phrases réponses, parce que c'est demandé quand même dans le Brevet, dans les documents, etc. Donc « centrale », non, « importante », je n'irais peut-être pas jusque-là. Par contre en Sciences il y a forcément beaucoup plus de textes, puisque la description d'un élément ou autre chose ça va passer par une phrase. On met des dessins, mais bon quand on demande d'analyser un document, bah on va demander une phrase. Donc il y a plus, en tout cas c'est l'approche que j'ai pour l'instant. Tu verras si E3 et Thomas² ont un avis différent, et tu me diras parce que ça m'intéresse.

JJ : Oui d'accord. E3, j'ai son entretien juste après toi, donc on verra un peu si vous avez les mêmes approches. Et au niveau de la taille, des formats, du coup tu m'en as un peu parlé. Au niveau des difficultés en compréhension écrite de tes élèves, est-ce que tu penses qu'elles constituent un frein à leurs apprentissages ? Pas du tout, un peu, moyennement, en grande partie, entièrement ?

E2 : Alors oui, mais à quel degré ? Là pour le coup c'est dur de répondre pour moi, parce que j'ai pas du tout les notions. Enfin je commence à m'en rendre compte, mais ça va vraiment dépendre des élèves en fait. Parce que je sais qu'il y en a certains, typiquement, ils ne vont pas forcément réussir à lire le texte, mais quand tu vas leur expliquer ils vont comprendre direct. Donc c'est vraiment un problème au niveau du texte, du coup ils ne comprennent pas le texte et donc ils n'arrivent pas à répondre. Une fois que tu leur as expliqué autrement, ils captent direct ce qu'il se passe et ils peuvent te répondre. Y en a, tu peux leur expliquer de quatorze façons différentes et ils ne comprennent pas, donc là ce n'est pas juste une compréhension du texte, ça va au-delà de ça. Donc un frein dans l'apprentissage, pourquoi pas partir sur « moyennement ». Moi je pense déjà que oui, parce que forcément, si tu ne peux pas comprendre la phrase pour

² **Thomas Sigiez** : l'un des enseignants membres du GR-CS et auteur de l'article *Projet LogilecSur : Quelles stratégies enseignantes pour guider des élèves sourds vers l'autonomie en compréhension écrite ?* de Leitao et al. (2021).

des raisons X ou Y, ça rend plus difficile l'apprentissage. A côté de ça, cela dit, y en a tu leur montres un dessin, si tu arrives à bien faire le dessin, ça j'y travaille encore : faire des dessins qui soient vraiment bien adaptés, et ils vont comprendre direct, sans problème. Il y en a aussi où on va faire des enchaînements logiques, comment on dit ? J'ai « schémas heuristiques » en tête, je ne sais pas si c'est ça : des flèches, on va suivre un chemin... Et du coup oui il y a juste quelques mots-clés qu'ils doivent connaître, mais après c'est soit des images soit des flèches et du coup ils arrivent à suivre ces chemins-là, parce qu'il n'y a pas énormément de texte.

JJ : Ok.

E2 : C'est lecture hein toi, ce n'est pas oral ?

JJ : Oui, c'est ça. Après mon travail c'est sur la lecture mais aussi sur les stratégies enseignantes pour compenser les difficultés des élèves. Donc toi tu me dis que tu passes par des dessins, des schémas, que tu as déjà des stratégies pour les aider à comprendre malgré leurs difficultés...

E2 : Alors ce que je fais, moi, faute de mieux pour l'instant, c'est que j'écris une phrase courte avec des couleurs sur les mots-clés, et je fais en-dessous un schéma ou un dessin qui va représenter cette phrase. Comme ça les élèves ont soit une phrase, soit un dessin. Et qu'ils regardent l'un ou l'autre, normalement ils ont les éléments. S'ils lisent les deux, normalement ça aide, après comme je suis conscient qu'ils ne comprennent pas forcément la phrase ou quoi, bah je mets des dessins quand même et j'essaie de faire en sorte que le dessin soit aussi clair que possible. Voilà, je pars là-dessus. Et toujours lier les couleurs entre les dessins et le texte, essayer de faire en sorte que les couleurs matchent – ce qui n'est pas toujours facile.

JJ : J'imagine. Et donc à propos de ça, est-ce que tu mets en place des stratégies de compensation des difficultés de compréhension écrite dans la classe : jamais, un peu, parfois, souvent ou toujours ?

E2 : Bah toujours du coup.

JJ : Et je reviens sur les freins des élèves aux apprentissages dont on parlait tout à l'heure. Tu m'en as déjà évoqué. Est-ce que tu aurais d'autres idées d'en quoi leurs problèmes de compréhension écrite peuvent freiner les apprentissages ?

E2 : Alors est-ce que tu peux être un peu plus précise ? C'est-à-dire, parce que là j'ai parlé de quoi ? J'ai parlé du fait de ne pas forcément comprendre un texte et de comprendre quand on l'explique à l'oral, quand on le lit des fois aussi, tout simplement.

JJ : Oui voilà, et concrètement dans tes cours, est-ce que parfois les apprentissages des élèves sont freinés par des difficultés de compréhension écrite, par exemple dans les documents que tu leur donnes, dans ce que tu écris au tableau, dans ce que tu projettes au tableau ?

E2 : Alors ça arrive. Oui, après en général quand on projette, on lit et on réexplique ensuite. Donc normalement le problème n'est pas tellement au tableau. Après, ce qui arrive aussi assez régulièrement, mais ça c'est toujours difficile de savoir d'où ça vient vraiment : c'est dans les exercices, ils ne vont pas comprendre ce qu'on leur demande. Le problème que j'ai avec cette classe, c'est que je n'arrive pas à savoir si c'est parce qu'ils ne comprennent pas le texte ou parce qu'ils ne font pas l'effort. Parce que des fois on se pose la question. Moi je pars du principe que c'est parce qu'ils ne comprennent pas, parce que bon dans le doute je préfère partir de ce côté-là plutôt que de l'autre. Mais c'est vrai que des fois, il y a des élèves qui lisent le truc, puis ils se tournent vers moi et me disent « je n'ai pas compris ». Et je me demande des fois s'ils l'ont vraiment lu, s'ils ont vraiment essayé de comprendre ou pas. Donc je ne sais pas à quel degré ça joue. Mais je sais que ça joue. Bah je t'ai donné un exemple avec une où j'ai carrément dû supprimer une partie de l'examen, donc je sais que celle-là, régulièrement, la lecture ça passe pas. Après, il y en a, je sais qu'ils vont lire le texte, ils vont essayer de le comprendre, et des fois ils vont comprendre à côté, des fois ils vont pas du tout comprendre.

JJ : Et à ton avis, justement, ces difficultés en compréhension écrite viennent d'où ?

E2 : Alors ça, malheureusement, je ne sais pas. J'ai cru comprendre que c'était une histoire dans le cerveau. La formation qu'on a eue, parce qu'on a eue une formation, mais forcément ça passe assez vite sur ces phénomènes-là, il y a eu des problèmes, je me rappelle qu'un des trucs qui m'a marqué, c'est le principe un peu de mémorisation si j'ai bien compris – après j'ai peut-être mal compris le principe, mais qu'ils ne vont pas réussir à mémoriser plus d'un certain nombre de lettres. Je ne sais pas comment le dire autrement. Et que du coup, ils ne vont pas voir la phrase comme elle est construite mais par l'enchaînement des lettres qu'ils arrivent à retenir, et du coup ça va forcément avoir un sens beaucoup plus difficile parce qu'il faut qu'ils raccrochent les wagons au fur et à mesure ?

JJ : Et donc pour toi, ils n'identifieraient pas des mots mais des lettres ?

E2 : Bah je ne sais pas en vrai, parce ce que ce que je dis, c'est des trucs que j'ai vus et qui peuvent m'aider à comprendre. Mais franchement, comme je n'ai pas la formation et que je ne connais pas trop, et j'avoue je n'ai pas forcément la motivation de me renseigner en détail là-dessus...

JJ : Ni peut-être le temps d'ailleurs.

E2 : Oui voilà, c'est vrai que quand j'ai du temps, je ne le prends pas forcément pour ça.

JJ : Ça se comprend.

E2 : Mais oui, je sais qu'il y a des problèmes au niveau du cerveau, qui ne va pas faire des liens en fait qui se font pour d'autres personnes, et que du coup ça va complètement rendre complexe la lecture des symboles. Après il y a aussi le fait, de ce que j'ai compris, il y a certaines lettres, certaines formes qui vont se mélanger. Enfin je ne sais pas comment dire autrement.

JJ : Au niveau de la forme des lettres, on appelle ça des confusions visuelles. C'est peut-être de ça que tu parles ?

E2 : Je pense que c'est ça. Parce que je pense à l'affiche là qui montre, tu la connais probablement, où par exemple le « d » va avoir un double « d » un peu, et donc l'affiche est assez difficile à lire, et apparemment elle serait plutôt bien faite. Je ne sais pas si c'est vrai parce que je ne suis pas dyslexique. Mais oui c'est pour ça : de ce que j'ai compris on n'utilise pas de police qui sont empâtées. Et aussi, essayer d'éviter les symétries. Parce que, de ce que j'ai compris, ça emmêle encore plus au niveau du cerveau. A quel degré ? Je suis incapable de le dire. Ce sont les premiers conseils qu'on m'a dits en arrivant, et que d'ailleurs certains dyslexiques m'ont dit : j'ai discuté quand même un peu avec des gens aussi avant de commencer, je leur ai demandé un peu des conseils sur ce qu'il fallait éviter en cours. D'où la Comic sans ms. On va essayer d'espacer, de ne pas trop...

JJ : Ok. Et toi, est-ce que tu te sens compétent pour répondre aux difficultés de tes élèves en lecture ? Pas du tout, un peu, moyennement, en grande partie, entièrement ?

E2 : Si c'est juste lire un texte, oui. Alors compétent, honnêtement, je pense que ça va. J'ai beaucoup de mal pour me juger moi-même. Franchement je ne saurais pas vraiment dire. J'ai l'impression que ça va parce que, finalement j'ai des élèves qui progressent. Donc je me dis que je ne suis pas catastrophique.

JJ : Oui, et aussi que tu arrives à mettre en place des stratégies pour pallier leurs difficultés.

E2 : Voilà, je mets en place des stratégies, j'ai de bons retours de mes collègues, donc je pense que c'est bon aussi de ce côté-là. Après, est-ce que ça marche vraiment, ça je n'en sais rien.

JJ : Après, c'est une question très subjective sur toi, tes ressentis en tant qu'enseignant.

E2 : Moi, à mon sens, il me manque une spécialisation. Parce que je fais des choses, j'ai une idée de pourquoi je les fais, mais en réalité je ne comprends pas vraiment. Donc après j'observe aussi des choses qui fonctionnent, des choses qui ne fonctionnent pas. J'évite celles qui ne fonctionnent pas, je reproduis celles qui fonctionnent. Et puis quand celles qui fonctionnent ou ne fonctionnent pas avec un, j'essaie de récupérer les autres et ainsi de suite. Donc typiquement, je sais que mes premiers cours, il y avait beaucoup plus de textes. Progressivement j'ai commencé à enlever du texte et à mettre de plus en plus d'images. Et j'en suis arrivé aujourd'hui à ce système d'avoir une phrase et une image en-dessous qui décrit la phrase. Je vais probablement, l'an prochain parce que cette année ça va être dur de me réorganiser, mais utiliser plus de systèmes avec des cartes mentales ou des choses comme ça. Parce que je me rends compte que pour certains élèves, juste de voir un cours avec des écritures, ça les décourage. Alors que d'avoir tout comme ça avec des dessins à suivre, pour eux c'est plus compréhensible. Après... « Moyennement » ? Non je ne sais pas, après je sais que je me déprime aussi beaucoup. Mais je ne sais pas, « en grande partie » ça me paraît un peu je me la pète. Je ne pense pas en être là.

JJ : Tu veux être entre « moyennement » et « en grande partie » ?

E2 : Je dirais, oui. J'ai quand même l'impression que le « moyennement », je l'ai dépassé.

JJ : Donc plutôt « en grande partie » alors ?

E2 : Bah déjà, clairement pas « entièrement ». Il me manque clairement des notions, j'ai beaucoup à apprendre. Et « en grande partie », je pense que je manque encore d'expérience. Parce que j'ai quand même des élèves où je bloque. J'ai encore certains élèves où vraiment ça ne passe pas. Je n'en ai pas un quoi, j'en ai qui me demandent beaucoup de temps, beaucoup de répétitions, qui me demandent vraiment d'essayer plein de choses. Donc c'est pour ça que « en grande partie », j'aurais eu un ou deux élèves j'aurais dit oui, mais il y en a qui vraiment, déjà des sourds profonds c'est injouable pour moi. Et tu as certains dyslexiques-dysphasiques où ça me demande vraiment de réessayer plusieurs fois, plusieurs choses, pour arriver à leur faire comprendre... Et parfois je me rends compte qu'ils n'ont pas compris d'ailleurs, ce qui est toujours un peu frustrant, en bonne partie pour eux – pas que pour moi. Mais donc oui, je n'irais pas jusqu'à « en grande partie ». Peut-être l'an prochain.

JJ : Ok. Et justement, tu me disais que tu manquais de formations. Quels seraient tes besoins en termes d'accès à l'écrit des enfants atteints de surdité ?

E2 : Alors je pense déjà qu'il me manque tout le côté apprentissage, tout ce que tu fais en fait de, j'ai même envie de commencer en maternelle, parce que ça commence en maternelle, mais vraiment au début. Parce que c'est en lisant le bouquin d'Emmanuelle Laborit – Le Cri de la Mouette, que j'ai compris le principe qu'une lettre ça ne veut pas dire grand-chose en fait. Ça a du sens parce qu'on l'entend. Mais comme eux ne l'entendent pas, ça n'a pas forcément de sens. Et du coup c'est vrai que cet aspect-là, je ne sais pas comment ça se manifeste réellement. Donc je pense qu'il y a un peu ce côté, voir comment un sourd va aborder l'écrit à la découverte. En fait, comment est-ce qu'il va évoluer là-dessus ? Je ne demanderai pas de classe au primaire, parce que je pense que je n'ai pas le niveau pour faire ça justement, pour m'en occuper. Donc il y a ça. Après bon, je pense un peu au côté neurologique, je ne sais pas si ça m'aiderait vraiment à comprendre finalement, par rapport à la pratique, mais je me dis qu'il y a quand même des choses à apprendre. Peut-être que ça m'aiderait à comprendre la théorie derrière. Donc voilà, et je n'ai pas de formation au code, je pense que ça me manque un peu. Et ah oui, j'y pense aussi mais il y a des formations théoriques sur tout ce qui est, je ne connais pas le mot, mais tout ce qui est prononciation des lettres et la façon dont elles sont perçues. J'imagine que ça joue là-dessus. Parce que les cours de Parole, du coup on leur apprend à prononcer certains sons qu'ils vont avoir du mal. Je ne sais pas vraiment comment ça marche, j'ai assisté à un cours. Mais de ce que je comprends, ils essaient d'analyser les vibrations qui sont en eux finalement. Donc ça c'est pareil, c'est quelque chose que je ne connais pas. Parce qu'au CP, j'ai appris à lire, etc. Et que je comprends que mon père d'ailleurs, qui était prof de CP, connaît un peu tous ces principes-là, mais moi je ne les connais pas. Les lettres qui vont être prononcées de cette façon-là, les sons qui vont passer par là. J'ai discuté aussi avec un collègue qui me parlait de certaines consonnes qui apparemment s'entendent plus facilement que d'autres, et ça va aussi dépendre du niveau de la voix et de la gravité de la voix, tu as certaines lettres qui vont ressortir plus que d'autres. Et ça, c'est plein de choses que je ne connais pas. Est-ce que ça m'aiderait vraiment, concrètement, je ne sais pas. Mais c'est des choses, je pense que ce sont des plus qu'il s'accumulent. Donc c'est plutôt des trucs que je mettrais en bas, parce que j'imagine que ce n'est pas, on peut réussir quand même à faire des trucs sans forcément vraiment le savoir, fondamentalement. Mais je pense que, si on veut aller jusqu'au bout du métier, je pense que c'est à savoir.

JJ : Ok. Et oui sinon en dehors de ça, tu me disais tout à l'heure que tu aimerais avoir plus de connaissances aussi pour comprendre ce qui pêche chez tes élèves, c'est ça ?

E2 : Bah il y a un côté un peu, oui, pourquoi ça ne marche pas ? Et de pouvoir aussi du coup mieux comprendre et mieux adapter. Ça c'était une des phrases, alors c'est un peu, je ne sais pas si c'est vraiment exact, mais j'avais vu une vidéo qui parlait, alors c'était par rapport à des autistes pour le coup, mais qui disait : « le problème, ce n'est pas tellement le handicap en lui-même, c'est que le reste n'est pas adapté ». On peut tout à fait vivre normalement en étant dans un environnement qui est adapté. Et donc il y a ce côté-là que j'essaie d'atteindre en fait : d'adapter le contenu à eux pour que, pour eux, ça vienne naturellement, que ça ne leur demande pas plus d'efforts que toi ou moi quand on lit un texte.

JJ : Donc oui, pour qu'ils puissent accéder naturellement aux apprentissages.

E2 : Oui et que du coup effectivement, en comprenant mieux comment ça fonctionne chez eux, on puisse mieux adapter ça. Idéalement, il faudrait que j'aie un cours pour chaque élève. Mais ce n'est pas jouable. Mais c'est vrai que plus je vais avancer et plus je vais connaître les profils des élèves. Et avec un peu de chance, j'aurai suffisamment de stock pour pouvoir adapter au maximum.

JJ : Ok. Du coup pour toute la partie questions c'est bon. Déjà merci beaucoup pour tes réponses. Et si tu as encore du temps, je vais te présenter maintenant le protocole de recherche qui est mis en place par un groupe de recherche rattaché à l'INJS, pour que tu me donnes un peu ton avis, me dire si ça pourrait t'aider ou non, si tu trouves ça intéressant, faisable aussi.

E2 : Ok.

[Lecture de la présentation du protocole de recherche envisagé par le GR-CS de l'INJS]

E2 : Ok je vois, j'arrive à suivre et il y a des notions que j'arrive à reconstruire en fonction de ce qu'on m'avait dit, de ce que j'ai vu, etc. C'est vrai qu'on m'avait parlé du groupe de recherche et ça m'intéressait, j'étais intrigué. Parce que j'en ai fait avant de la recherche, donc je me posais la question. Bon c'était pas du tout là-dedans. Et oui, alors c'est marrant parce que ça me fait penser à ce qu'on doit faire pour un cours. Ça se ressemble finalement.

JJ : Oui, il y a beaucoup d'éléments de didactique, de pédagogie, parce que justement, des enseignants travaillent sur ce projet, et c'est un projet qui a été conçu aussi pour les enseignants.

E2 : Oui, le fait de commencer, d'ouvrir en commençant par parler un peu de généralités, en fait d'ouvrir sur le sujet qu'on va aborder... Oui, avec les manipulations, les activités...

JJ : Oui c'est déjà des choses que tu mets en place, toi ?

E2 : J'essaie. Pas encore assez, après c'est surtout Thomas, qui a plus de pratique et qui du coup a déjà des idées d'activités ou des trucs qui sont prêts. Moi ça je n'ai pas encore donc c'est compliqué. Mais oui, j'essaie de faire de plus en plus dans le concret, ce n'est pas toujours facile, mais... Phase d'observation du document, oui et puis se repérer déjà de base dans les textes. Alors c'est vrai que l'expérience du monde et du livre...

JJ : Après du coup le livre, toi ce serait plutôt l'expérience des textes écrits, par exemple l'expérience des textes de problèmes mathématiques ou même des écrits de Sciences que tu peux leur proposer, comme les écrits qu'ils peuvent regarder dans des magazines ou autres. Ce ne sont pas forcément des livres, des albums par exemple.

E2 : Parce que typiquement, ce que j'ai fait sur le dernier brevet et ce que j'essaie de faire régulièrement, c'est qu'il y a des textes quoi. Des fois on leur donne des textes et il faut qu'ils comprennent les textes et qu'ils puissent répondre aux questions en fonction de ces textes. Donc ce sont des choses que j'essaie des fois de travailler avec eux. Alors après, en fonction du temps qu'on a. Et c'est vrai qu'après, moi, ou n'importe quel prof, quand on les a en cours, on peut ouvrir en disant « ah oui aujourd'hui on va parler de ça, à quoi ça vous fait penser ? ». Par exemple, on va faire un truc sur les mouvements, les forces, la vitesse, ce genre de trucs, bah on va pouvoir parler des trajectoires des ballons de foot ou des machins comme ça. Et du coup c'est concret, c'est sympa. Mais dès qu'il y a des évaluations ou des choses comme ça, là il y a le texte et voilà quoi. On n'a pas cette possibilité de les prendre avant et de leur dire « alors aujourd'hui on va parler de ça », de les remettre en contexte, etc. Donc là c'est trop tard, il faut que tout soit déjà... Donc après on peut essayer de faire des dessins, des schémas, et ça je crois que c'est déjà...

JJ : Oui, c'est dans l'idée de donner des informations, le plus possible d'informations visuelles pour aider à la compréhension.

E2 : Et l'organisation du texte aussi. C'est vrai que c'est bien, les paragraphes ils ne sont pas là au hasard.

JJ : Et est-ce que pour toi, c'est quelque chose qui te semblerait envisageable, faisable dans tes enseignements, si jamais tu étais formé justement à ce protocole ?

E2 : De mettre tout ça en place ?

JJ : Oui, alors pas forcément tout du début à la fin pour tous les textes, ça va vraiment dépendre de ce que tu apportes. Mais par exemple pour des études de textes un peu comme celles que tu peux proposer à tes élèves en Brevet blanc par exemple. Est-ce que ce genre de démarche pourrait t'aider ?

E2 : Oui sans doute, oui. Parce que déjà, ça ne serait pas qu'en Sciences, j'imagine que ça commencerait... Alors je ne sais pas à quel âge en fait ? Est-ce que ce serait dès la découverte de la lecture qu'on commencerait à mettre ça en place ? Ou est-ce que ça arriverait plus tard ? Parce qu'après il y a ça aussi. Mais l'idée étant qu'au final, j'imagine, lorsqu'ils arrivent à, on va prendre le Brevet parce que c'est l'étape clé ici, quand ils arrivent au Brevet, ils savent se repérer dans un texte. Et du coup, pouvoir eux-mêmes, entre guillemets, je ne sais pas comment dire, isoler les phrases et du coup retrouver les mots-clés, on n'arrête pas de leur dire ça : « repérez les mots clés », autant que possible, par eux même. Après, chacun ses possibilités.

JJ : Oui c'est vrai que l'objectif c'est aussi de les aider à gagner en autonomie face aux textes écrits.

E2 : Donc effectivement, si moi je le fais et qu'en plus de c'est aussi fait en Français, en Langues – vas savoir, je ne sais pas à quel degré c'est possible du coup, mais ça aurait un côté répétition quoi, quelque chose de fixe qui se retrouverait partout et ça pourrait peut-être les aider à avoir un pilier un peu, qui rentrerait dans chaque cours et qui serait un fondement sur lequel ils pourraient s'appuyer, quoi qu'il en soit. Je pense que c'est possible. Parce que comme je l'ai dit, ça fait écho à pas mal de choses qu'on essaie de mettre en place autant que possible.

JJ : Ok. Est-ce que tu avais d'autres remarques à faire sur ce protocole ou sur notre entretien en général ?

E2 : Je ne crois pas. Le truc qui m'embête un peu, c'est aussi le côté « connaissances sur le monde variées ». En fait ce n'est pas vraiment que ça m'embête, c'est que c'est compliqué parce que ça va beaucoup dépendre des parents et du milieu social. Et malheureusement, il y en a, tu sens qu'en fait ils n'ont pas été sensibilisés à la curiosité, par le cercle dans lequel ils vivent, et tu sens que quand ils découvrent des trucs nouveaux, ils sont « c'est génial, ça existe ». Mais j'ai peur que ce soit difficile de se baser vraiment dessus. Alors forcément, ça va rentrer en compte.

JJ : Alors en fait, justement, on ne se baserait pas dessus mais on prend en compte les compétences préalables : ce sont des compétences lacunaires souvent chez les enfants sourds, donc ils ont souvent des connaissances sur le monde insuffisamment variées ou parfois rigides, ils peuvent avoir aussi un manque de vocabulaire dans certains domaines, en comparaison à des enfants entendants de leur classe d'âge. Et justement, en fait, le protocole s'appuie sur le fait que certaines compétences préalables sont insuffisamment maîtrisées par les élèves sourds, pour compenser ces lacunes-là. Et du coup le but, ce sera aussi d'aider les enseignants à pallier les lacunes des élèves pour qu'ils puissent quand même accéder à la compréhension écrite, et par ce biais-là accéder aux enseignements.

E2 : Ok.

JJ : est-ce que ça répond à tes interrogations ?

E2 : Oui, bah c'est ça le truc, c'est que comme tu parlais de compétences préalables, je me suis dit « si tu pars du principe qu'ils connaissent des trucs...

JJ : Non, justement, ce sont les compétences préalables à la lecture.

E2 : Non bah du coup par rapport à ça je n'ai pas plus. Juste un truc par contre, je n'ai pas parlé que des sourds hein dans ce que j'ai dit. Je ne voudrais pas que ça...

JJ : Oui bah de toute façon je suis bien consciente que tu as aussi des élèves qui ont des troubles « dys »...

E2 : Oui, parce que comme je n'ai pas été formé à la LSF et au code, en général, on me donne des élèves qui entendent quoi. Alors j'ai quand même des élèves qui ont des problèmes de surdités plus ou moins profondes et qui arrivent à oraliser plus ou moins. Mais du coup c'est juste, voilà, tout ce que je t'ai dit ne fonctionne pas forcément pour les sourds. Il y a des exemples que je t'ai donnés, c'est par rapport à des dyslexiques, pas des sourds.

JJ : Après, dans tous les cas, comme me disait un autre enseignant hier, parfois on retrouve les mêmes difficultés chez les élèves sourds et chez les élèves « dys », parfois les élèves sont complémentaires entre eux, voilà il y a toujours une hétérogénéité dans les classes, ça c'est normal, mais il y a aussi une certaine homogénéité dans les profils. Et c'est pour ça quand même qu'ils sont regroupés. Donc c'est quand même pertinent ce que tu m'as dit, même si ça ne concerne pas tout le temps les enfants sourds.

E2 : Ok, ça va alors.

JJ : Et oui, dans tous les cas, je suis consciente que j'observe une classe d'élèves pas tous sourds, j'interroge des enseignants qui n'ont pas que des élèves sourds, forcément que vos réponses ne concerneront pas aussi que les élèves atteints de surdité.

E2 : Bon après globalement, ce que j'ai dit, c'est vrai que ça va un peu pour tous.

JJ : En tout cas merci beaucoup pour le temps passé à me répondre.

E2 : Bah de rien.

3 Transcription entretien E3, étudiante en dernière année pour être enseignante spécialisée

JJ : Donc E3, toi tu es étudiante en master MEEF, est-ce que tu peux me dire un petit peu déjà dans quelles matières tu intervieni à l'INJS ?

E3 : je précise juste que je suis en master MEEF PIF, spécialité enseignement et surdité, donc ce n'est pas vraiment la même chose que master MEEF de l'Education Nationale. Et du coup, j'enseigne en Mathématiques, parce que c'est la filière dans laquelle je suis le plus à l'aise, j'ai fait une licence Maths, et on est obligés d'enseigner en Français quand on est professeur CAPEJS, parce que justement les jeunes sourds ils ont souvent des difficultés en Français, que ce soit à l'écrit ou à l'oral, et du coup quand on est professeurs spécialisés dans la surdité, on doit forcément enseigner le Français. Donc ce n'est pas forcément la matière dans laquelle je suis le plus à l'aise mais finalement, à force de l'enseigner, je me suis rendu compte que voilà, ça allait, j'arrivais à trouver aussi des choses qui marquaient les élèves dans mon approche du Français, du coup c'est intéressant. Sinon je fais aussi des temps de préparation au Brevet, donc là je vais plutôt faire de la surveillance d'examens de Sciences. Et je fais de la médiation, du coup avec les CP-CE1 et avec la classe adaptée (c'est une classe de primaire qui n'a pas vraiment de niveau bien défini). Après, là c'est assez libre donc je vois selon les besoins de mes collègues en Français et en Mathématiques.

JJ : Ok. Est-ce que tu peux me dire quel parcours tu as eu jusqu'à maintenant ?

E3 : Oui alors j'ai fait un lycée général. Donc j'ai eu un bac scientifique avec spécialité Mathématiques. Ensuite j'ai fait une licence Maths et j'ai étudié en parallèle la langue des signes, parce que ça m'intéressait beaucoup et ce serait intéressant pour mon métier. Et ensuite je suis allée travailler un an à Orléans en tant qu'éducatrice scolaire spécialisée. C'est un peu comme Interface de communication, je ne sais pas si tu vois ce que c'est.

JJ : Non.

E3 : En gros, c'est un peu comme une traductrice qui accompagne les élèves en classe et qui signe ce que l'enseignant de l'Education Nationale dit, mais ce n'est pas traducteur mot-à-mot où je vais juste traduire ce qui se dit : je vais m'adapter au profil de l'élève en face de moi, je vais reformuler, etc. Donc j'ai fait ça pendant un an à Orléans et j'avais aussi de la médiation, donc je retravaillais des cours en individuel, enfin en Géo avec les élèves que j'avais accompagné avant. Et du coup, après, j'ai travaillé un an à l'Institut National des Jeunes Sourds de Metz, en tant que professeur d'enseignement général, et du coup j'étais en Mathématiques et en Sciences (SVT, Physique-Chimie et Technologie) avec une classe, c'étaient les SIPP4, donc c'est aussi une préparation au Brevet. Et après, j'avais des services à côté en Français, en Maths, avec des lycéens notamment. Et ensuite j'ai été envoyée en formation, et là j'ai fait mes stages et voilà, je finis ma dernière année en stage aussi à l'institut.

JJ : Du coup est-ce que tu peux me dire à quoi ça correspond ton master MEEF PIF ?

E3 : Alors c'est le master MEEF mention Pratique et Ingénierie de la Formation, parcours Enseignement et Surdité.

JJ : Et qu'est-ce qui la rend spécifique, cette formation, en termes de cours, peut-être aussi d'expériences de stage ?

E3 : Alors nous on a déjà des cours de langue des signes, des cours de code, des cours de verbo-tonale, donc ça c'est pour l'aspect pratique. Et ensuite en théorie on a plein de cours en lien avec la surdité : la psychologie de l'enfant et de l'adolescent.

JJ : Donc la psychologie de l'enfant et de l'adolescent sourd, c'est ça ? Ou en général ?

E3 : Alors de manière générale et après spécifique à la surdité. Ensuite on a la construction de l'enfant et la construction de l'enfant sourd. On a des cours de pédagogie de manière générale. Ensuite on a des cours pour adapter notre pédagogie en Mathématiques, en Sciences, pour des élèves atteints de handicaps associés lourds...

JJ : Et ça, ce sont des choses qu'il n'y a pas forcément dans le master MEEF normal, c'est ça ?

E3 : Oui, c'est ça. Après on a des cours d'appareillage, donc on étudie justement les appareils auditifs qu'il y a en classe, etc. On a des cours de, je ne sais plus comment ça s'appelle, comment le son se propage, comment est-ce que l'oreille le capte, etc.

JJ : De physique acoustique peut-être ?

E3 : Oui, c'est ça. Des cours de physique acoustique. Après on a eu tellement de cours spécifiques...

JJ : Oui, j'imagine. En tout cas vous avez tout un bagage sur la surdité, sur l'enfant sourd, sur son développement et sur la façon de l'accompagner, c'est ça ?

E3 : Oui, c'est ça. Et après on a fait des stages et il y avait un stage en milieu ordinaire, en élémentaire et en maternelle, des stages chez un ORL et chez un audioprothésiste. Et évidemment, au sein de notre institut, on va aller voir l'ensemble des professionnels de l'institut. Donc là c'était vraiment, même si moi je suis spécialisée dans le secondaire, je suis allée voir des classes de primaire, notamment pour voir comment est-ce qu'ils apprennent à lire. Donc ici on utilise la méthode Aloé. Et j'ai vu aussi les professionnels de la santé pour voir un peu comment ça se passe un peu chez eux. Et du coup ça c'est pour la première année. Et la deuxième année, c'est vraiment que des stages pratiques dans la classe pour préparer aux examens. Donc effectivement, les master MEEF ordinaires n'ont pas toute cette spécificité de stages imposés, ils vont juste en milieu ordinaire.

JJ : Et du coup tes stages, tes cours, ta théorie, c'est des choses qui se font en plus ou est-ce que c'est un master MEEF, une formation qui est entièrement repensée, justement pour que vous puissiez accompagner des élèves sourds ?

E3 : Non c'est la formation qui est complètement différente, parce qu'on n'a pas du tout les mêmes cours que les masters MEEF normaux.

JJ : Ok. Donc c'est vraiment une formation qui te destine à travailler spécifiquement avec des élèves sourds, c'est ça ?

E3 : Oui. Après, les cours de pédagogie générale sont applicables au niveau ordinaire, mais c'est vraiment pensé pour qu'on accompagne les jeunes sourds. Donc tout ce qui est socio-constructivisme, des petits groupes, des activités... Après ce sont des choses qui sont de plus en plus conseillées dans le milieu ordinaire, mais nous on les utilise depuis plusieurs années. Mes collègues qui ont passé le CAPEJS il y a très longtemps l'avaient en cours déjà à l'époque.

JJ : Et du coup le master MEEF PIF donne le CAPEJS ?

E3 : Non le CAPEJS c'est un concours qu'on passe en plus : c'est l'équivalent du CAPES pour les professeurs de l'Education Nationale. Eux aussi ont leur master MEEF et le CAPES en plus. Et nous on a le master MEEF PIF et le CAPEJS à côté. Après on est plus ou moins obligés d'avoir les deux, mais c'est quand même deux choses différentes.

JJ : D'accord, et donc toi tu as passé le CAPEJS ou tu comptes le passer ?

E3 : Alors j'ai fini mes examens du CAPEJS, j'aurai mes examens en juillet, mais mon master n'est pas encore terminé puisque ma période de stage se termine mi-juin, et j'ai encore mes oraux du mémoire et du C212E à passer.

JJ : Ok, bon courage pour tout ça.

E3 : Merci.

JJ : Et sinon, tu parlais du fait que tu signais auprès des élèves, quelle connaissance tu as de la LSF ?

E3 : C'est une question assez vague...

JJ : Quel est ton niveau, à peu près, en LSF ?

E3 : Je ne sais pas, je pense que j'ai un niveau B2. Mais je ne suis pas sûre du tout parce qu'on n'a pas eu les résultats. Après je connais plusieurs expressions pi-sourdes, enfin spécifiques à la langue des signes, comme « pi » par exemple. Et à force de côtoyer des profs, j'ai eu quatre profs différents et à chaque fois les profs de langue des signes ce sont des profs sourds, donc on a à chaque fois des points de vue différents, des approches différentes. Et là, avec ma formation de Chambéry, ça a vraiment agrandi ma connaissance du milieu sourd. Parce que justement, notre prof on la côtoyait au moins huit heures par semaine je pense.

JJ : Ok, et est-ce que tu utilises souvent la LSF dans tes enseignements ?

E3 : Oui, parce que du coup je traduis tout ce que je dis en langue des signes, enfin en tout cas au maximum. Et après c'est à ma limite de connaissance de vocabulaire, mais sinon je peux me renseigner auprès de mes collègues sourds, qui proposent justement des temps d'échanges pour trouver des signes qui correspondent aux notions qu'on aborde, ou juste pour apporter du vocabulaire.

JJ : Et est-ce que tu es formée aussi au LPC ?

E3 : Oui j'ai été formée pendant ma première année où j'ai travaillé à Metz. J'ai eu deux cours pour apprendre juste les clés, après je me suis entraînée moi de mon côté. Et du coup sur Chambéry, pendant deux ans on a eu des cours de LPC. Et quand je suis rentrée ici pour mes stages, j'ai eu trois quarts d'heure de cours par semaine, jusqu'à mon examen.

JJ : Ok. Et est-ce que tu l'utilises dans tes enseignements ?

E3 : Oui je l'utilise, bah pareil que la langue des signes : à chaque fois que je parle, normalement, je code. Après, si c'est un message qui est assez connu par les élèves, comme par exemple « asseyez-vous » ou « silence », ce sont des choses qu'ils savent, ce n'est pas forcément utile de coder. Mais oui en général je code tout ce que je dis.

JJ : Et tu me parlais du fait que vous aviez des temps d'échanges avec tes collègues et notamment pour se renseigner sur le vocabulaire de la LSF, est-ce que tu as d'autres moments de collaboration avec des collègues, que ce soit du domaine pédagogique ou des autres champs de compétences de l'INJS ?

E3 : Alors du coup on n'a pas de temps spécifique. Donc il n'y a pas de temps dans l'emploi du temps lié à ça. Mais par exemple pour mes collègues au niveau pédagogique, comme on est tout le temps en co-enseignement, oui on se voit pour organiser les cours. Par exemple ce matin avec E2, on s'est vus pour justement préparer les Maths, comme on a un trou juste avant. Après en Français je vois mon collègue les jeudis. Et sinon, avec mes collègues éducateurs, on se voit souvent quand on prépare nos cours le matin. Mais il n'y a pas de... voilà c'est sur le coup, si on a besoin.

JJ : Ok. Donc si je comprends bien, avec les enseignants avec qui tu co-encadres une classe, vous avez des rendez-vous plutôt fixes, et par contre les éducateurs c'est au besoin, si vous avez besoin de communiquer à propos d'une situation ou d'un élève, vous pouvez le faire mais sans créneau fixe, c'est ça ?

E3 : Alors les créneaux fixes, c'est nous qui les avons fixés par nous-mêmes en fonction de nos habitudes : on a régulièrement des trous en commun donc c'est à ce moment-là qu'on travaille certaines choses. Mais peut-être que l'année prochaine ça sera très différent. On sait qu'avec E1 par exemple on faisait tous les jeudis jusqu'à mon examen, et maintenant c'est plutôt des envois de mails : « bah voilà j'ai préparé telles choses », enfin c'est beaucoup plus léger quoi.

JJ : Ok d'accord. Et sinon, est-ce que tu as aussi des collaborations avec les thérapeutes ?

E3 : Pas vraiment. Parce que souvent ils nous disent qu'il y a le secret médical et ils ne veulent pas nous transmettre des informations, ou alors c'est avec l'infirmière qu'on se voit de temps en temps quand j'emmené un élève. A ce moment-là on échange un petit peu, mais c'est très rapide.

JJ : Ok. Alors maintenant on va entrer plus en détails dans tout ce qui concerne la compréhension écrite. Donc déjà dans tes enseignements, tu dirais que la compréhension écrite prend une place nulle, faible, moyenne, importante ou centrale ?

E3 : En Mathématiques je dirais faible, parce que même s'il y a des consignes, on les réexplique de toute façon. Et souvent, quand on passe à la réalisation de l'exercice, certains restent immobiles devant leur feuille et on repasse en disant « bah alors, tu as bien compris ? » et c'est là qu'on voit que non, ils n'ont pas compris, et on doit réexpliquer la consigne : « bah alors tu as lu ce mot-là, il y a écrit quoi ? » et on leur fait nous-mêmes lire la consigne. Mais ça ne leur parle pas plus que ça. Et en Français, c'est plutôt central, puisque c'est l'objectif du Français : c'est de travailler aussi l'écrit. Alors après il y aura toujours les explications des consignes et des textes, mais on les laisse beaucoup plus en autonomie face à l'écrit. J'utilise souvent « on » parce qu'on est tout le temps en co-enseignement.

JJ : Oui bien sûr. Ok, et au niveau des supports écrits que tu utilises, comment est-ce qu'ils sont, que ce soit au niveau de la taille, au niveau du format ?

E3 : Alors on essaie d'avoir de l'Arial en taille 12 ou 13 avec un espacement étendu, et il y a un interligne 1,5. Donc ça c'est plutôt pour les « dys » qui en ont vraiment besoin pour que le texte soit clarifié. Et après, pour les sourds, on garde le même format parce que ce qu'on fait pour l'un, on le fait aussi pour l'autre.

JJ : Ok. Et quelle forme prennent tes documents du coup ?

E3 : Ça dépend beaucoup du thème abordé.

JJ : En classe par exemple j'ai vu que tu utilisais des fiches écrites à remplir par les élèves, le tableau, vous écrivez beaucoup au tableau, vous projetez aussi des documents au tableau pour les annoter vous-mêmes, vous utilisez des panneaux d'informations aussi... Est-ce que vous utilisez d'autres choses encore ?

E3 : Bah déjà il y a le code-couleur qui est hyper important. On utilise beaucoup le code-couleur pour passer essentiellement par le canal visuel. Après, je sais que pour moi, les tableaux c'est plus clair. Donc souvent j'utilise des tableaux ou des choses qui ont des cadres, pour délimiter les activités. Après, voilà, ça dépend. Mais j'aime beaucoup aussi les faire manipuler. Donc souvent sous forme d'étiquettes à déplacer ou à associer à certains tableaux ou entre elles. C'est aussi pour stimuler leur mémoire kinesthésique.

JJ : Ok. Et à propos des difficultés en compréhension écrite de tes élèves, est-ce que tu penses qu'elles sont un frein aux apprentissages ? Pas du tout, un peu, moyennement, en grande partie ou entièrement ?

E3 : En grande partie. Je ne sais pas si c'est entièrement, mais oui c'est vrai que c'est un frein puisque l'écrit, on en a quand même beaucoup. Et par exemple pour réviser on est obligés de passer par de l'écrit, même si on incorpore des images de signes dans le cours. Et voilà du coup il y a quand même beaucoup d'écrit. C'est pour ça que je travaille dessus aussi avec mon mémoire.

JJ : Ok. Et du coup tu me dis que ce serait plutôt un frein aux apprentissages, en quoi est-ce que ça constitue un frein justement ? Qu'est-ce que tu observes toi, concrètement, dans tes enseignements ?

E3 : Déjà, on est obligés de réexpliquer à chaque fois les consignes, donc du coup pour travailler en autonomie c'est beaucoup plus difficile, ou alors ils doivent attendre qu'un professeur vienne les voir, qu'un professeur vienne leur expliquer ce qu'il faut faire. Donc déjà c'est un frein au niveau du temps parce que nous, en tant qu'enseignants, réexpliquer... Même si on le fait en commun, c'est quand même plus accessible quand on vient en individuel. Et après, pour les révisions : comment réviser si on a des difficultés en compréhension de l'écrit, étant donné que la majeure partie des cours sont écrits ?

JJ : Et selon toi, pourquoi est-ce que les enfants sourds ont des difficultés en compréhension écrite ?

E3 : Parce que justement ils ont un retard dans la, enfin ça dépend lesquels, mais souvent ceux qui sont en institut ont un retard dans l'appropriation du langage. Après ils ne perçoivent pas forcément non plus tous les phonèmes vocaux et forcément le son c'est quelque chose d'abstrait pour eux, donc associer un son à une lettre... Enfin l'écrit c'est quand même vachement basé sur l'oral. Et après, une fois qu'ils ont assimilé les phonèmes aux mots écrits, ils mélangent souvent, parce qu'en français il y a beaucoup de mots qui se ressemblent, et je pense qu'ils ont plutôt une vision globale du mot et qu'ils ont moins l'habitude de le décortiquer. Et ils n'ont pas eu de bain lexical quand ils étaient petits, du coup leur lexique est assez pauvre. Après ça dépend de la famille, de comment ils sont accompagnés, de la personnalité du jeune, etc.

JJ : Ok. Et toi, est-ce que tu te sens compétente pour répondre aux difficultés de tes élèves en lecture ? Pas du tout, un peu, moyennement, en grande partie ou entièrement ?

E3 : Je vais mettre « en grande partie ». « Entièrement », je ne pense pas. Déjà, parce que j'ai été formée à leurs difficultés, donc je connais, je sais pourquoi est-ce qu'ils ont du mal. Je peux anticiper aussi, donc soit esquisser le problème, soit rentrer dedans de front et leur expliquer, enfin le préparer en amont justement : avoir le matériel, les outils, savoir comment faire comprendre une notion. Des fois, on se loupe, mais on pourra se rattraper à la séance d'après. Et après, bah parce que j'ai un peu de pratique, et du coup j'ai un peu l'habitude quand même.

JJ : Oui, il y a aussi l'expérience qui joue. Et justement, est-ce que tu peux me parler des stratégies de compensation que tu mets en place pour pallier les difficultés de compréhension écrite de tes élèves ?

E3 : Je me base beaucoup sur la décomposition du mot : étudier les différents morphèmes qui composent le mot pour arriver au sens dans le contexte de l'exercice. Et sinon, je vais chercher des mots proches, qu'ils puissent connaître, donc faire du lien. Je fais beaucoup de liens avec leur vécu. Ou alors je leur montre des images ou je fais des dessins aussi. Et souvent c'est de la mise en commun, donc ce sont les jeunes qui se répondent entre eux.

JJ : Tu dirais que la co-construction de connaissances est importante du coup dans tes enseignements ?

E3 : Oui. On nous conseille toujours de penser nos cours pour qu'ils soient dans le mouvement socio-constructiviste. Et après, on fait autour de ça, mais c'est toujours, l'objectif c'est toujours de co-construire la notion avec les jeunes.

JJ : Ok. Et du coup, est-ce que tu mets en place des stratégies de compensation des difficultés en compréhension écrite : jamais, un peu, parfois, souvent ou toujours ?

E3 : Toujours. Enfin ça dépend de si on prend un exercice tout fait ou de si on le fait nous-mêmes. Quand je crée, je mets le verbe d'action en gras et en bleu, comme ça ils repèrent l'action à faire. Et après on l'explique à l'oral : « qu'est-ce que ça veut dire ? ». Et voilà, il y a souvent des codes-couleurs quand même.

JJ : Ok donc en fait tu as ritualisé l'entrée dans les textes ou dans les questions ?

E3 : Ce n'est pas que moi, c'est le corps enseignant, on a l'habitude...

JJ : Oui c'est une méthode que vous avez en commun avec les autres enseignants ?

E3 : Oui. On essaie d'avoir des supports assez similaires, pour que les jeunes ne soient pas perdus d'une matière à l'autre.

JJ : Ok. Est-ce qu'il y a d'autres stratégies que tu mets en place pour faciliter leur compréhension écrite ?

E3 : Par exemple, si je mets « cocher la réponse », en-dessous de cocher je mets une petite image avec une case cochée et un stylo, pour qu'ils comprennent vraiment. Ou « surligner », le verbe sera surligné, etc. C'est souvent, ça passe par l'image ou le signe, si j'en ai.

JJ : Donc tu t'appuies vraiment sur les supports visuels pour les aider à comprendre.

E3 : Et la réexplication, on fait souvent réexpliquer à un jeune, aux autres : « alors, qu'est-ce que tu as compris, qu'est-ce qu'il faut faire ? ». Et souvent, il le dit avec ses mots et nous on le reformule, en partant de ce qu'il vient de dire. Ce qui est très difficile, c'est qu'on ne peut pas vraiment faire de communication élèves-élèves, comme ils n'ont pas les mêmes modes de communication. Par exemple, si je demande à une sourde-signante d'expliquer la consigne aux autres, ceux qui ne signent pas du tout ne pourront pas accéder au message. Et inversement : si c'est un oralisant qui va traduire, le sourd ne va pas forcément comprendre ce qui est dit. Donc on est obligés d'intervenir en tant qu'interfaces.

JJ : Et du coup, par rapport à ça, quand tes élèves sont en autonomie mais qu'ils peuvent travailler en petits groupes, est-ce que tu dirais qu'ils arrivent à travailler ensemble ou est-ce que c'est plutôt les élèves signants qui vont travailler d'un côté, les élèves « dys » d'un autre côté ?

E3 : Les élèves signants sont très souvent ensemble, donc c'est B. et A. Et nous, on est en soutien donc, forcément, un professionnel qui est avec elles, pour passer à l'écrit ou comprendre l'écrit. Et sinon les autres sourdes peuvent travailler avec les « dys », il n'y a pas de souci. Souvent c'est mélangé d'ailleurs. Il y a G. aussi qui travaille souvent seul.

JJ : Ok. Et toi, à ce stade, quels seraient tes besoins, si tu en as, en termes de connaissances sur l'accès à l'écrit des enfants atteints de surdité ? Est-ce que tu as des besoins déjà ou est-ce que tu te sens suffisamment armée ?

E3 : Je pense que j'en aurai toujours : en tant que professionnels, on a toujours besoin de se former. Mais comme ça, de but en blanc, je n'ai pas d'idée.

JJ : Après c'est vrai que là tu es encore en train de te former, tu es encore en train d'acquérir de nouvelles compétences et de t'ajuster de mieux en mieux aux élèves, et tu es sur une bonne voie pour prendre en compte toutes leurs difficultés. Donc c'est vrai que cette question-là, c'est peut-être plus difficile d'y répondre, sachant tous les acquis que tu as eus ces derniers temps.

E3 : Oui, enfin je sais que de toute façon on a toujours à apprendre, donc je ne dirai jamais que je sais tout.

JJ : D'accord. Alors, du coup pour la partie entretien, c'est fini. Merci beaucoup pour ta participation. Maintenant je vais te présenter un protocole de recherche élaboré par un groupe de recherche du conseil scientifique rattaché à cet INJS, pour que tu me dises un peu ce que tu en penses, si tu le trouves réalisable ou non.

E3 : D'accord.

[Lecture de la présentation du protocole de recherche envisagé par le GR-CS de l'INJS]

E3 : Diversifier les modes d'identification des mots, ça veut dire quoi ?

JJ : En identification de mots écrits, tu peux passer soit par l'assemblage soit par l'adressage. Et pour les identifier aussi au niveau sémantique, ça peut passer par le fait de donner une définition, le signe, de coder le mot avec le LPC pour faciliter la lecture labiale... C'est tout ce qui va permettre de faciliter la reconnaissance d'un mot en compréhension écrite.

E3 : D'accord.

JJ : Du coup, après avoir lu cette présentation du protocole de recherche, qu'est-ce que tu en penses ?

E3 : Je pense que c'est vraiment une bonne idée. Après, ce qui me m'inquiète un peu, c'est de baser tout sur le visuel. Après, si c'est destiné juste aux sourds, c'est une bonne idée, mais il faut savoir que les sourds ne sont pas forcément, n'ont pas forcément un profil d'apprentissage visuel. Et du coup, il faut vraiment penser à stimuler les autres sens.

JJ : Oui, tu parlais par exemple de stimuler la mémorisation kinesthésique tout à l'heure ?

E3 : Oui, tout à fait. La mémorisation kinesthésique ou auditive. Donc ça paraît un peu bizarre, mais ce que j'entends par auditive, c'est plutôt oral, donc le fait de verbaliser certaines choses : par eux-mêmes, réexpliquer les notions. Des fois on est obligés de passer par là. Après globalement je suis entièrement d'accord avec ce qui est dit. Dans le fait justement d'analyser comment est-ce qu'un texte est construit, d'anticiper les notions qui vont être abordées, etc. Ça c'est sûr que c'est l'idéal. Mais de jouer tout sur le visuel, je trouve que ça peut être dangereux.

JJ : Ok. Après, c'est aussi s'appuyer sur le visuel pour accéder à la compréhension, mais ce n'est pas « passer uniquement par le visuel ». C'est plutôt une aide, sachant qu'il y a beaucoup de sourds quand même qui ont beaucoup plus accès à des éléments et informations visuels, comme les signes, ça peut aussi être la mémorisation de ce qui s'est dit en lecture labiale plus LPC...

E3 : Du coup ça je le prends comme dans l'auditif, c'est pour ça que je dis ça. Pour moi c'est de l'auditif.

JJ : Ok. Après tu parlais aussi de verbaliser par eux-mêmes, du coup là ce serait vraiment de l'auditif, mais quand c'est vu sur quelqu'un ?

E3 : Oui enfin auditif pour moi c'est oral, donc c'est en lien avec la langue orale plutôt. En fait c'est particulier parce que la langue des signes c'est une langue. C'est visuel c'est sûr, mais ça stimule quand même les zones du cerveau de la parole.

JJ : Oui, les aires du langage.

E3 : Donc après c'est sûr que si c'est ce genre de supports qui sont envisagés, ça dit quoi aussi. Après, c'est sûr que de passer par un logiciel, on est assez bloqués par rapport à tout ce qui est kinesthésique, sensations de l'oral, tout ça.

JJ : Après, tout ce qui est logiciel, c'est l'objectif à long terme et ce serait vraiment pour favoriser leur autonomie. Mais par contre le protocole, ce ne serait pas par un logiciel mais ce serait vraiment une démarche qu'on pourrait proposer aux enseignants pour qu'ils aient un outil en plus dans leurs enseignements. Et du coup est-ce que ça te semble envisageable, quand tu lis cette présentation ?

E3 : Envisageable, oui, après ça demande beaucoup de travail, d'avoir une banque de données hyper importante. Et je pense qu'au niveau du code, ça doit être un peu délicat. Ça dépend, je pense qu'il faut poser des contextes. Par exemple, avant de commencer le texte, on donne un certain contexte pour par exemple les expressions françaises, ou alors enregistrer au préalable certaines expressions. Après, à voir comment ça se réalise, mais je pense que c'est réalisable.

JJ : Je n'ai pas bien compris ce que tu voulais faire par rapport aux expressions françaises.

E3 : Par exemple, les expressions françaises c'est assez délicat parce qu'il y a beaucoup de mots à double-sens. Et du coup c'est dans ce sens-là qu'on dit, je ne sais pas, « je suis verte de jalousie », le mot « vert », il faut qu'ils l'associent à autre chose que la couleur.

JJ : Ok donc il y aurait un travail de la polysémie des différents mots selon leur contexte, c'est ça ?

E3 : Oui.

JJ : Donc oui, pour toi ce serait envisageable, mais ça demanderait du temps au préalable à l'enseignant pour pouvoir préparer des séances incluant cette démarche ?

E3 : Oui.

JJ : Ok. Est-ce que tu avais d'autres remarques sur ce protocole ?

E3 : Non, pas spécialement.

JJ : Ok, du coup merci beaucoup pour cet entretien.

E3 : Mais de rien.

4 Transcription entretien E4, enseignante spécialisée

JJ : Alors déjà, est-ce que tu peux me dire dans quelle matière tu enseignes ?

E4 : Moi je suis enseignante dans les matières littéraires, mais ma formation de base c'est vraiment les lettres. C'est-à-dire que je fais du Français et de l'Histoire-Géo, mais je suis plus spécialisée au niveau des lettres, donc du Français.

JJ : Ok. Est-ce que tu peux me parler un peu de ton parcours, avant d'arriver ici ?

E4 : Alors moi, je suis sortie de fac, il n'y avait pas de master encore à l'époque. J'ai été embauchée ici, j'ai passé le CAPES quand même, de lettres, mais sachant que je voulais travailler ici. J'ai été à l'oral, à l'époque. Mais j'ai continué à travailler ici. Et j'ai été embauchée d'abord pour un remplacement en Français pendant six mois, et ensuite ils m'ont appelée pour m'embaucher sur une année en tant que contractuelle. Et à la suite de cette année-là je suis partie en formation. Donc c'était assez rapide.

JJ : Ok. Et donc en formation pour avoir le CAPES, c'est ça ?

E4 : C'est ça. Mais du coup je suppose que mes collègues t'ont déjà expliqué comment ça se passait pour avoir le CAPES.

JJ : Oui j'ai notamment fait un entretien avec E3 qui est en plein dans les études, donc je vois bien maintenant ce que c'est. Au niveau de ta collaboration avec les autres professionnels, est-ce que tu peux m'en parler un peu ?

E4 : Ça évolue au fil du temps, parce que moi ça fait quinze ans que je travaille ici. On va dire que déjà, à la base, quand on arrive ici, on est tutorés. C'est-à-dire qu'on a des professeurs qui nous encadrent pour la formation, pour réussir justement à avoir les épreuves du CAPES au niveau des inspections. Donc du coup à la base on travaillait déjà avec d'autres professeurs. Et on est en cours avec eux, on fait cours et on a des retours sur ce qu'on peut faire, etc. Et donc moi, j'ai suivi le chemin. Après j'ai été diplômée, un an après j'ai passé la titularisation donc je suis devenue fonctionnaire, j'ai eu le concours. Et dès la première année après mon diplôme, je crois, j'étais encore en train d'être titularisée que j'étais déjà tutrice. Et depuis je n'ai quasiment pas arrêté, j'ai fait douze ans je crois de tutorat sur mes quinze ans. Je n'ai juste pas été tutrice quand j'ai eu mes deux filles. Donc du coup en fait on travaille déjà avec ceux, moi je suis beaucoup sur former les jeunes qui arrivent. Ça demande juste à être à la page sur tout ce qui se fait, ce qui doit se faire, etc. J'ai été tutrice dans tous les domaines : la pédagogie, Français, Histoire-Géo et la Parole chez les grands et chez les petits. Parce que moi j'ai été aussi enseignante au SAFEP, c'est-à-dire chez les tout petits. Donc là c'était plus le versant parole.

JJ : Ok. Et en dehors du tutorat, est-ce que tu collabores, que ce soit avec les enseignants, avec les thérapeutes ?

E4 : Bah en fait, que ce soit avec les thérapeutes, avec les éducateurs, en fonction des besoins. C'est-à-dire avec les thérapeutes c'est souvent en ce qui concerne les élèves, c'est plus individuel. Et avec les éducateurs c'était plus sur la classe, sur l'ambiance de classe, sur les projets mais aussi sur les élèves. Mais au fil du temps il y a de moins en moins de collaboration.

JJ : Ok. C'est dû à quoi à ton avis ?

E4 : A une ambiance de l'institut, à une ambiance générale, au fait qu'il y a des services qui ne sont pas forcément, voilà, au fil du temps ça se modifie... De la mécontente je pense entre certaines personnes qui fait qu'ils ne travaillent plus ensemble, des choses comme ça. Mais bon moi, la priorité c'est les élèves, s'il y a des besoins je vais voir les gens qui sont concernés et voilà.

JJ : Ok. Est-ce que tu peux me parler un peu des modes de communication que tu utilises avec tes élèves ? Donc déjà, est-ce que tu es formée à la LSF, au LPC ou autre chose ?

E4 : A la LSF, au LPC et à toute autre forme de communication qui peut marcher. C'est-à-dire que déjà dans notre formation de départ, on code et on signe. Donc ça voilà, c'est quotidien. Et après j'ai déjà eu toutes les classes de second degré, j'ai eu des classes par exemple avec des enfants qui avaient quinze ans et qui n'avaient même pas l'alphabet et qui ne savaient ni lire ni écrire. Donc là on va être dans une communication qui va être, comme avec des primo-arrivants qui n'ont pas une langue : on va être sur beaucoup de visuel. Donc c'est faire accéder au sens de la manière la plus simple possible.

JJ : Ok. Et donc tu me dis, de manière générale, tu utilises la LSF et la LPC en classe ?

E4 : Bah du coup le français plus la LPC, et en second temps la LSF. Je dis « en second temps », c'est du simultané en fait, ça se fait dans cet ordre-là.

JJ : Maintenant on entre plus dans le sujet de la compréhension écrite. Déjà, dans tes enseignements, la compréhension écrite prend une place nulle, faible, moyenne, importante ou centrale ?

E4 : Centrale.

JJ : Et quels supports tu utilises ? Donc j'ai vu en classe que vous utilisiez beaucoup de photocopies préremplies pour les élèves, que vous utilisiez aussi le tableau, est-ce qu'il y a d'autres formes de supports que tu utilises ?

E4 : Alors moi je suis très friande de tout ce qui est pictogrammes, pour faciliter l'accès au sens en fait. Parce que l'écrit, alors là je parle, c'est un second temps en fait, parce que dans un premier temps on va les confronter à l'écrit. Je vais prendre un exemple : on a un texte, il y a plein de vocabulaire qui ne va pas, etc. Ils sont dans une incompréhension. Donc effectivement, on va les confronter à l'écrit mais il faut les laisser se confronter avec cette difficulté-là, parce qu'ils peuvent pallier sans comprendre, comme nous quand on lit un texte en anglais et ce n'est pas notre langue maternelle, il y a plein de mots qu'on ne comprend pas. On essaie d'avoir accès au sens de cette manière-là déjà. Ensuite on interroge les élèves, ensuite on aiguille un peu sur le vocabulaire, donc un peu par tâtonnements si on veut. Et après voilà, il y a certains élèves qui n'auront pas accès au sens, on peut les aider avec des définitions, avec des supports qu'on appelle « fiches-outils » : c'est-à-dire qu'à côté on met les définitions des mots compliqués, des pictogrammes ou des images, tout ce qui peut faire sens en fait. Et si vraiment, on peut encore passer des vidéos aussi s'il y a des choses qui ne sont pas... Voilà, on a quand même à l'heure actuelle une facilité au niveau des moyens qui sont utilisés. On a internet dans les salles de classe, on a des vidéoprojecteurs. Enfin je veux dire, s'il y a une incompréhension, on tape sur internet et il y a tout ce qu'il faut. Après, donc là je suis plus sur tout ce qui est surdité hein. La majeure partie de nos élèves sont quand même « dys », dysphasiques pour la plupart. Cette année j'ai utilisé Google Lens, c'est un logiciel de Google. Quand on le prend en photo ça capte le texte et en fait il y a une dictée, ça peut être dicté, c'est-à-dire qu'il y a quelqu'un qui lit le texte. Je l'ai utilisé on va dire depuis cinq, six mois avec les élèves, je les autorise avec leurs écouteurs à avoir le logiciel et en fait ça les aide beaucoup. Parce qu'on se rend compte que pour les « dys » c'est pas du tout un accès au sens qui est compliqué parce qu'ils n'ont pas de vocabulaire, et donc un problème de langue pure comme chez les sourds, on va dire que c'est parce que la lecture ne fait pas sens. Ils savent lire, ils peuvent avoir le vocabulaire, mais il va y avoir écrit « voiture » et ils ne voient pas du tout écrit « voiture ». Donc en fait, si quelqu'un leur lit le texte, on pallie une difficulté qui est due à leur problème neurologique. Donc ça nous évite, nous, d'être lecteurs de quatre enfants différents dans la classe.

JJ : D'accord. Après mon mémoire se centre vraiment sur les enfants sourds. Donc c'est vrai que ça, ce sont des outils qu'on ne peut pas vraiment mettre en place avec eux.

E4 : Mais du coup si c'est purement sourd, j'utilise beaucoup de pictogrammes. Pictogrammes, schémas, codes-couleurs, enfin tout ce qui peut faire sens. Codes-couleurs, très importants chez les sourds.

JJ : Ok. Et au niveau de l'écrit, des textes que tu peux donner à tes élèves, ils ont quel format ? Est-ce qu'ils sont plus ou moins longs...

E4 : Alors ça va dépendre, pas de la classe mais du niveau global des élèves. Et en fonction du niveau global, j'évalue la longueur du texte. Parfois, s'il y a vraiment un passage qui est trop compliqué, où c'est des abstractions, des choses qui ne sont pas intéressantes pour l'étude du texte ou pour la notion qui est abordée ce jour-là, j'enlève un petit morceau on va dire. Alors je ne dénature jamais les textes. Il peut m'arriver d'écrire des textes mais c'est rare. Je ne dénature jamais des textes mais j'enlève. Je peux enlever des passages par contre. Et j'essaie d'agrandir, que ce soit le plus simple possible.

JJ : Ok. Et les difficultés en compréhension écrite de tes élèves sont-elles un frein dans leurs apprentissages ? Pas du tout, un peu, moyennement, en grande partie ou entièrement ?

E4 : En grande partie. Bah oui puisque c'est l'un des freins majeurs, on va dire. C'est un peu un cercle vicieux parce que, ce qu'il faut bien comprendre, c'est que s'il y a des difficultés de compréhension du message écrit, forcément ces élèves-là ne vont pas lire. Et on sait très bien que plus on lit, plus on accumule aussi du vocabulaire et on l'utilise. Donc en fait c'est un peu un cercle vicieux aussi quoi. Mais c'est aussi une question de dédramatisation de l'écrit ? Chez les sourds, souvent ils voient de l'écrit, j'ai eu des sourds profonds qui refusaient totalement l'écrit, qui étaient dans le rejet total de l'écrit, qui ne voulaient même pas avoir le texte sous les yeux. Et pour eux ça faisait peut-être référence à de mauvais souvenirs d'enfance, quand ils ont appris à lire, ça peut être une référence à des difficultés auxquelles ils ne veulent pas se confronter... Bon après les causes psychiques, psychologiques, je ne les ai pas toutes. Mais du coup il y en a qui étaient vraiment dans ce refus total de l'écrit et qui étaient que dans la langue des signes et dans la production en LSF.

JJ : Ok. Et selon toi, pourquoi est-ce que les enfants sourds ont des difficultés en compréhension écrite ?

E4 : Alors là, on est à la base des difficultés de l'enfant sourd. A la base, l'enfant sourd a une construction de la langue qui est différente d'un enfant entendant, qui va construire sa langue oralement. Un petit de deux, trois ans, il n'écrit pas. Donc on est bien d'accord que la langue se construit oralement, à la base, par mimétisme. Les enfants sourds qui n'ont pas de boucle audio-phonatoire, ils ne s'entendent pas et n'entendent pas les autres, ils ne vont pas engranger le vocabulaire de base comme les enfants entendants. Donc voilà, à la base, c'est la réception de la langue. Donc un enfant qui va être sourd profond par exemple, qui va se construire dans la langue des signes, il va recevoir l'écrit français comme une langue étrangère : comme si nous on parlait français et qu'on devait lire du chinois quoi. Donc là ça fait une double-tâche pour l'enfant sourd dans la réception de l'écrit. Je parle de sourds profonds signants hein. Après, quand il y a un accès à la langue écrite assez tôt, avec un bon lien avec la langue orale, l'enfant va commencer, il va réussir à lire, etc. Ça c'est vraiment dans l'apprentissage, quoi. On en a des sourds profonds signants qui sont lecteurs, qui ont accès au sens, il n'y a pas de souci. Et du coup ça se fait en parallèle.

JJ : Ok. Est-ce que tu vois d'autres raisons de l'accès difficile à la langue écrite ?

E4 : Bah déjà c'est une double-tâche, enfin c'est deux langues différentes. Ce qu'on appelle les classes bilingues : quand on est sur le français écrit et la langue des signes. Donc on est quand même sur deux versants quoi, deux langues différentes. Et en plus il y a le fait que le français a une structure qui est totalement différentes de la langue des signes qui a une structure imagée : on pose le décor, etc. C'est une autre manière de penser. Et un enfant sourd a une manière de penser qui est déjà différente, puisque le référent et le référent ne sont pas présents de la même manière chez un enfant sourd et chez un enfant entendant. On rentre dans des sujets très précis de la construction mentale des choses, mais à la base, c'est pour ça aussi qu'il y a parfois des mésententes, une communication qui peut être différente, et un humour même qui est différent entre les sourds et les entendants. Parce qu'on a une construction de la pensée qui est aussi différente.

JJ : Ok. Et est-ce que tu te sens compétente pour répondre aux difficultés en lecture de tes élèves sourds en classe ? Pas du tout, un peu, moyennement, en grande partie ou entièrement ?

E4 : En grande partie. Parce que je ne mets pas « entièrement », parce qu'il y a toujours des choses qui sont... Alors ça fait très longtemps que je n'ai pas eu de classe que de sourds. Parce que ça aussi il faut le savoir, mais à la base j'ai commencé que des sourds. Mais j'étais moins formée, j'avais moins d'expérience. Mais la difficulté n'était pas du tout la même. Là, avec des classes mixtes, il y a ça aussi qui fausse l'objectif de l'enseignement. Là on est sur des classes qui ont des profils différents : même si les méthodes mises en place vont sur les deux, on reste quand même sur des profils qui sont différents. Et les méthodes utilisées ont fait leurs propres quoi, ça marche : tout ce qui est visuel, tout ce qui est définitions : à partir du moment où l'enfant a une communication et une langue qui est développée, c'est surtout ça qui est très important. Si la langue est développée, le sens sera là. Là où le sens ne pourra vraiment pas être

là, ce sera avec des enfants qui n'auront pas développé l'une ou l'autre des langues, qui seront très moyens en français et seront très moyens en langue des signes, là on va avoir des problèmes d'accès au sens. Mais donc là c'est dès tout petit que ça commence. Donc ce qu'il faut à l'enfant c'est une langue, une communication efficiente.

JJ : D'accord. Et du coup tu m'as déjà parlé un peu des stratégies de compensation que tu mets en place dans tes classes : le fait de souvent les interroger, de vérifier leur compréhension, de passer par du visuel, etc. De manière générale, est-ce que tu mets en place des stratégies de compensation des difficultés de compréhension écrite de tes élèves sourds : jamais, un peu, parfois, souvent ou toujours ?

E4 : Toujours. En fait, notre enseignement c'est déjà une compensation en soit. Après ça dépend, il y en a peut-être qui ne signent pas. Mais rien que le fait de signer c'est être dans la langue d'accueil de l'enfant. Et je pense que j'ai une explication des termes qui est constante, dès qu'il y a une incompréhension. Mais par recherche, parce qu'ils mémorisent mieux de nouveaux termes quand on leur demande d'abord. On ne leur donne pas d'emblée, il faut leur demander : « c'est proche de quel mot ? Ça ressemble à quoi ? ». Voilà, pour qu'en fait il y ait un cheminement de pensée qui se fasse et que ce terme-là, quand ils le rencontrent une autre fois, « ah oui c'est vrai, c'était ce mot-là qu'on avait cherché. Parce que de donner tout de suite la réponse, ça n'aide pas. Et il y a plein de stratégies : voilà, un pictogramme, une couleur, une définition, plein de choses. Même ça peut être une chanson pour leur faire rappeler un texte, une image mentale pour qu'ils s'en souviennent, des choses mnémotechniques, juste les premières lettres de certaines choses pour retenir l'ensemble de la chanson... Donc plein, plein de choses. Un poème entièrement dessiné pour le retenir, des choses comme ça.

JJ : Et en termes de connaissances sur l'accès à l'écrit des enfants atteints de surdité, est-ce que tu as des besoins en formation ?

E4 : Bah en fait il y a toujours des besoins, dans le sens où il faut toujours se mettre à la page, et il y a toujours de nouvelles techniques, des nouvelles recherches scientifiques qui ont été faites au niveau de la compréhension. Après, au niveau de la surdité, il ne faut pas oublier qu'avec le temps il y a de moins en moins de sourds, vu qu'il y a de plus en plus de progrès au niveau de l'appareillage. Donc du coup même des enfants sourds profonds maintenant – pas tous, il y a quand même toujours des sourds profonds, mais avec des parents qui ont une volonté d'écouter, d'audition pour leurs enfants, qui vont les faire implanter, ils vont avoir un rétablissement de l'ouïe et du coup ils vont être plus dans le langage oral et écrit après. Du coup voilà, il y a moins de sourds profonds on va dire, avec ce genre de difficultés. Par exemple, tu as été en classe SPC2, on a A. qui va être sur une surdité profonde, les signes vont beaucoup apporter et tout, mais elle a beaucoup de stratégies de compensation. Mais autour, les sourds sont tous dans l'oral. Donc du coup je pense qu'il y a de moins en moins de difficultés, vu qu'il y a de moins en moins de sourds. Mais oui bien sûr, en fait moi je suis toujours ouverte à toute formation, ne serait-ce que pour remettre au goût du jour certains points qu'on peut oublier dans notre pratique de tous les jours en fait. On ne va pas tous les jours dans ses classeurs de formation se dire « tiens je vais relire ça ». Et je pense que voilà, on prend des habitudes aussi, et que peut-être ce serait bien des fois de repenser des choses en ayant certaines choses qu'on aurait oublié...

JJ : Ok. Déjà merci beaucoup pour toutes ces réponses. Maintenant, soit je te lis la présentation du protocole envisagé par un groupe de recherche qui travaille pour l'INJS, soit je te le donne à lire, c'est comme tu préfères.

E4 : Je vais le lire.

[Lecture de la présentation du protocole de recherche envisagé par le GR-CS de l'INJS]

E4 : c'est un peu dans ce qui, il n'y a rien qui me semble totalement éloigné de ce que j'ai pu te dire quand tu me posais des questions, dans le sens où j'étais dans, faut les confronter aux textes, dédramatiser l'écrit, mettre du visuel... Après oui, au niveau des compétences, là je suis dans les préalables, les compétences cognitives, métacognitives qui sont indispensables, c'est là aussi où on a des soucis en fait. La théorie de l'esprit, on ne l'a pas toujours. Chez les sourds, on va avoir beaucoup de confusions entre fiction et réalité, même tout ce qui est notions auteur, narrateur, personnages, parce que tout ça pour eux c'est confus. On est sur des personnes qui disent des choses, qui, quand, quoi... Abstraction, implicite, voilà, tout ce qui est compréhension de second niveau, c'est compliqué pour eux. Mais sinon oui, la démarche est bonne. Oui ça c'est vrai aussi : les textes sont des images. Moi, en fait quand je mets le texte, je mets le texte et je ne dis rien. Et là on les laisse, je dis toujours « voilà, allez-y, lisez... » pour qu'en fait ça dédramatise, ils sont toujours face à un bloc, alors qu'en fait il n'y a rien de grave derrière tout ça. Mais c'est vrai que l'écrit leur fait peur. Et élaborer des hypothèses, c'est ce qu'on disait. Extralinguistique ?

JJ : C'est ce qui ne va pas être langagier mais autour, donc toutes les connaissances du monde par exemple.

E4 : Ah, tout ce qui peut impacter la compréhension, pas direct sur le texte.

JJ : Oui.

E4 : Sur la compréhension de l'enfant sourd, c'est le fait, la culture est différente pour chaque enfant sourd. Du coup, effectivement, au niveau du vocabulaire, ça on le voit, ça joue quand même beaucoup. Un enfant qui ne sort pas, qui n'a jamais vu... ce qui peut se faire à l'extérieur, voilà il y a des enfants qui sont quand même assez recroquevillés sur eux, sur leur monde, sur leur chambre, voilà. Ils ne développeront pas la langue de la même manière que l'enfant qui a accès à une culture plus étendue. Donc en FLE, à l'époque j'avais déjà utilisé des démarches de FLE pour certains enfants sourds.

JJ : D'accord. Du coup quel est ton avis, est-ce que tu penses que cette démarche pourrait aider des enseignants ?

E4 : Donc ce serait d'adapter en fait une méthode de FLE, c'est ça ?

JJ : En fait ce serait de partir des méthodes de FLE, mais vraiment d'adapter ça aux enfants sourds et à leurs difficultés, en reprenant toutes les étapes décrites dans le déroulement.

E4 : Bah je pense que oui, à la base c'est une bonne idée. Mais moi j'ai souvent été prendre des démarches en fait même. Sachant que oui, une personne qui a une langue étrangère, elle a quand même l'acte de lecture, donc ça biaise un peu certains trucs. Mais au final, si on s'appuie sur ce qui est pris en compte, oui après il faut tester. C'est comme toute démarche : il faut tester, après il faut faire le bilan des choses. Mais oui c'est une bonne idée.

JJ : Oui, mais déjà est-ce que ça te semble faisable ? Par exemple dans tes enseignements, est-ce que tu te verrais suivre ce genre de protocole ?

E4 : Bah ce qui va être le plus compliqué, c'est de faire le listing, si je me rappelle bien ce qu'il y avait écrit : de faire le listing des compétences : métacognitives, etc. Parce qu'en fait il y a des enfants, des fois, un jour il y a des choses qu'ils ont l'autre jour il y a des choses qu'ils n'ont plus.

JJ : Après ça, c'est vraiment des idées générales pour aider les enseignants...

E4 : Mais ça oui [montre les principes]. S'inspirer de démarches de lecture d'apprenants, bon on va imaginer, on s'inspire, après on anticipe pour chaque texte à travailler les lacunes dans les compétences préalables... Après, anticiper, ça suggère pallier, pour tel élève ou tel élève, c'est ça ?

JJ : Anticiper, c'est déjà repérer en amont ce qui peut poser problème.

E4 : Ça on le fait tous normalement, dès qu'on a un texte on est censés le faire, et dire « ce mot-là, ils ne l'ont pas ». Parce que le vocabulaire, on ne va pas le prendre au hasard, on va se dire « ça ils ne l'ont pas, ça ils ne l'ont pas, ça ils ne l'ont pas... ». Voilà, si le texte il est au futur et qu'ils n'ont pas vu le futur... Donc en fait tout ça, c'est déjà normalement pris en compte quand on fait du Français avec des sourds. Rassurer en ritualisant la démarche l'entrée dans les textes, ça je suis entièrement pour et je pense que ça fait en fait une grande partie. Diversifier les modes d'identification des mots, ça, ça va être utiliser différents supports pour l'accès au sens, ça paraît bien. Exploiter maximale la modalité visuelle pour la construction du sens, bah voilà, là on va avoir recours aux images, pictos, codes-couleurs, ok. Mais dédramatiser, je pense qu'en fait on sous-estime ça, mais en fait nan, parce que l'acte de lecture il naît aussi d'une volonté : qu'on ait trois ans ou sept ans, ou dix ans, ou même nous adultes, c'est une volonté. On n'est pas passifs dans un acte de lecture. Et donc du coup, il suffit de pas grand-chose pour enlever cette volonté à quelqu'un. Et les élèves, quand ils sont face à un texte, ils vont soupirer, ils ne vont pas avoir envie... Parce que forcément il y a quelque chose : pour certains il y a un tabou, pour certains ça fait peur, parce qu'ils sont face aux difficultés, etc. Mais là, dédramatiser, il faudrait finalement qu'on ait une espèce de petit rituel. Donc ça c'est à penser – comment dédramatiser, quoi. Donc rassurer en ritualisant la démarche d'entrée : comment, ça, ça m'intéresse.

JJ : D'accord. Est-ce que tu avais d'autres commentaires à faire ?

E4 : Non, que la démarche, elle est intéressante, qu'effectivement il faut revenir aux fondements, peut-être qu'il faudrait s'intéresser à l'acte d'apprentissage de la lecture chez l'enfant sourd, pour savoir comment il a acquis la lecture ou pas acquis, ou moyennement, enfin voilà, quelles sont les problématiques au niveau de la lecture aussi. Parce que l'accès au sens, voilà, nous-mêmes entendants, je veux dire, on a tous un acte de lecture qui est différent et une compréhension qui est différente. Donc déjà à la base, il y a autant de compréhension d'un message qu'il y a d'individus. Donc chez l'enfant sourd, ça va être plus des problématiques liées à l'accès au sens mais il y aura quand même des différences de compréhension. Mais non la démarche elle est bien. Après il faut s'intéresser à l'acte de lecture, mais ça c'est un vaste débat aussi. Mais c'est intéressant.

JJ : Ok. Merci d'avoir pris le temps de me répondre.

E4 : De rien.

5 Transcription entretien E5, enseignante spécialisée

JJ : Déjà merci d'avoir accepté cet entretien. Est-ce que tu peux me dire dans quelles matières est-ce que tu enseignes ?

E5 : Alors les matières scientifiques, donc les Maths, les Sciences Physiques, la SVT et la Technologie – qui au départ n'était pas du tout ma spécialité, mais bon on apprend.

JJ : Ok. Et tu me disais que tu faisais aussi des groupes de Parole, c'est ça ?

E5 : Oui exactement. Donc principalement, pour ma part, ce sont des séances de Parole individuelles. Pour être honnête, la séance de Parole collective, j'en ai fait dans le cadre de ma formation, mais à l'époque il n'y avait pas d'examen sur cette parole collective. Mais on en faisait pour savoir ce que c'était.

JJ : D'accord. Est-ce que tu peux aussi me parler de ton parcours ?

E5 : Mon parcours est complètement atypique. J'ai un BAC technique : Sciences Techniques de Laboratoire. Ensuite j'ai un BTS d'industrie agro-alimentaire. C'est génie biologique et fermentaire donc en fait si tu veux je faisais du vin, du fromage, de la bière, voilà, tout ce qui tourne autour de la biologie et des fermentations – et je tenais compte des micro-organismes utiles. Après les circonstances de la vie ont voulu que je me réorienter et j'ai toujours été portée vers le monde de la surdité. Moi-même, quand j'étais enfant, j'ai été opérée pour une transmission d'enclume. Donc en fait ils ont changé l'enclume de mon oreille gauche et m'ont fait aussi une tympanoplastie. Donc tu vois j'ai toujours été baignée dans ce domaine de l'ORL et de la surdité. Mais je me suis dit, ça ne suffit pas avec un BTS agro-alimentaire, donc j'ai fait une licence de Sciences Humaines – à l'époque c'étaient les Sciences de l'Éducation, via le CNED, pendant que je travaillais, comment ça s'appelait ? J'étais aide-éducatrice dans une école en ZEP. Et après j'ai travaillé dans, à l'époque c'étaient les UPI – les Unités Pédagogiques d'Intégration. C'était un niveau 2 et c'était avec des enfants déficients intellectuels et troubles cognitifs. Donc je pouvais avoir un gamin qui avait une tumeur au cerveau, etc. Donc là j'étais, je ne sais plus quel était le terme exact, peut-être aide-éducatrice collective ? Je ne sais plus, ça fait longtemps. Et en fait j'avais déjà cette fibre, puisque la prof de la classe me faisait faire beaucoup de choses. Et en fait j'ai écrit par trois fois à l'institut pour rentrer en tant que prof contractuelle. La première fois, j'ai eu une lettre comme quoi il n'y avait pas du tout de place. La deuxième fois, ils ont dit « ah bah tient cette dame nous dit quelque chose, on va quand même lui répondre ». Donc ils m'ont répondu, j'ai eu un appel : « ça fait deux fois que vous nous écrivez, sachez qu'il n'y a pas de place, mais si vous le souhaitez vous pouvez passer un entretien, et si on a besoin de quelqu'un, comme ça on l'aura déjà passé ». Parfait : je savais qu'il n'y avait pas de place, je suis quand même allée passer l'entretien. Et donc en effet je suis restée un an. Et j'ai écrit une troisième fois, et là ils m'ont dit « on se souvient de vous, revenez » donc j'y suis allée un quart d'heure. Ils avaient besoin d'un prof en CAP menuiserie, APR et CSI – Conduite des Systèmes Industriels. J'ai fait deux ans et je suis partie en formation au bout de 2 ans : en 2010.

JJ : Ok. Et du coup depuis 2010 tu travailles à l'INJS ?

E5 : Oui, où tu vois, j'ai eu des classes du lycée professionnel, en même temps d'avoir des services – à l'époque on disait des SEFIS, maintenant c'est plus dans l'enveloppe du SESSAD, on sépare plus. Donc avec des petits du primaire ou alors des grands qui étaient déjà en essais professionnels en terminales. J'ai même eu lycée général. Par contre, par honnêteté, et je le dis toujours, je préfère avoir des élèves du lycée professionnel plutôt que du lycée général : il y a des collègues beaucoup plus compétents que moi, au niveau des Maths notamment. Donc Thomas, si je sais que j'ai un élève de terminale, je vais lui demander de faire un échange. Je ne veux pas mettre les élèves en difficultés parce que j'aurais un doute sur certaines choses. Et depuis que je suis sortie de formation, je suis en responsabilité, donc c'est prof principale quoi.

JJ : Ok. Donc tu me disais que tu échangeais avec les autres enseignants, notamment pour savoir quels jeunes chacun va suivre. Est-ce que tu peux me parler un peu des autres façons dont tu collabores avec tes collègues, que ce soient tes collègues de l'enseignement, les éducateurs ou les thérapeutes ?

E5 : Alors les éducateurs. La première des choses, j'échange déjà avec les collègues enseignants. Mais les éducateurs, je trouve que c'est une chose très importante, pour la connaissance de l'élève. Par exemple nos deux élèves qui sont internes ici, c'est important de voir quelle réaction ils ont par rapport à tel événement, notamment un qui a du mal dans la gestion des émotions, que ce soit en classe par rapport à un échec, etc. C'est une situation qui peut se retrouver dans la vie courante, donc c'est super important de parler avec les éducateurs. Avant on avait la chance que les éducateurs encadrent les devoirs – maintenant ce sont les profs qui le font, je ne pense pas que ce soit forcément bien mais ce n'est qu'un avis. Parce qu'on voit que, eux, ils ont une habitude de travail : parce que justement en 6^e, 5^e ils étaient suivis par des éducateurs, dont deux éducatrices de la vieille école qui les faisaient bosser et réviser. Donc ça, déjà au niveau des éducateurs, je trouve que c'est bien de communiquer autour de la connaissance de l'enfant : « attention j'ai eu tel problème, until n'était pas bien en classe, tu verras il m'a parlé d'un événement qui s'est passé dans la famille, est-ce que tu peux voir avec lui ? » Tu vois, rien que pour ça. Et après, avec les collègues professeurs, c'est quand ils ont eu les élèves par exemples l'année d'avant, pour faire un lien : « attention, il n'est pas à l'aise dans la géométrie, dans le domaine du numérique... » tu vois, pour essayer de trouver des stratégies d'enseignement. Et puis d'autre part aussi la connaissance de l'enfant et la connaissance du dossier. Et je trouve qu'il est important aussi, la connaissance de la famille et du rapport au parent. Parce que par exemple il y a une maman qui est très omniprésente, ça tournerait presque des fois au harcèlement pour un oui ou pour un non, et d'autres qui ne contactent pas du tout les profs ni les éducateurs. Et puis si vraiment des fois ça t'arrive, il y a des choses qui ne passent pas dans une séquence, tu te dis « punaise comment ils ont fait les collègues ? ». Donc tu vois, l'autre jour, avec Thomas, on parlait « comment t'as fait toi pour le théorème de Pythagore ? ». Donc lui, passe par la construction des triangles, etc. Donc tu vois, pour des échanges de pratiques en fait. D'ailleurs ça devrait se faire plus souvent à mon goût. Mais ça veut dire encore des réunions, et puis les collègues n'en veulent pas forcément. Voilà, c'est ça. Et par rapport aux professionnels, c'est comme ça. Et bien entendu, toujours échanger avec les profs de ta classe. Parce qu'on retrouve des difficultés dans toutes les matières. On échange beaucoup beaucoup beaucoup sur nos élèves, c'est vraiment primordial. Et aussi forcément avec les collègues du collège, puisqu'on est en classe inclusive et qu'au niveau des enseignements – SVT, Techno, on est obligés : préparer les séquences, les résultats, etc. Et les adaptations que je fais pour mes élèves, ça peut aussi servir pour les autres.

JJ : Ok. Et est-ce que tu travailles aussi avec les thérapeutes de l'INJS ?

E5 : C'est compliqué, parce qu'il y a moins de thérapeutes et mes élèves ne sont pas suivis, et je ne suis pas en responsabilité de la classe de 6^e, donc je me sens moins légitime au niveau de la classe de 6^e pour aller voir par exemple l'orthophoniste, même si je le croise et que des fois on en parle. Mais quand on est en responsabilité de classe, oui c'est super important. Quand un élève a un suivi psychologique, je fais des liens. L'année dernière il y a eu un événement très grave au collège, un élève a menacé un prof avec un couteau. Moi, en tant que responsable de classe, pour cet événement on a mis en place un soutien psychologique. Et là c'est important, tu communique beaucoup avec les collègues. Après, c'est vrai qu'ils n'ont plus eu de suivi. L'année dernière j'étais en responsabilité de la classe de 3^e, un élève était suivi par un psychologue, j'avais beaucoup d'échanges avec lui.

JJ : Ok. Maintenant, est-ce que tu peux me parler un peu des modes de communication auxquels tu es formée et que tu utilises en classe ?

E5 : Alors formée, forcément, la LSF et ensuite l'outil LPC. On utilise la communication bimodale : tu as bien vu que des fois on tombe dans la LSF oralisée : c'est comme tu disais un peu entre guillemets du français signé. Cependant, on veille toujours, normalement je signe et je n'oralise pas. Je code et après je signe. Et quand je vois par exemple qu'ils ont compris dès que je code, qu'ils ont compris la situation, je ne repasse pas par le soutien de la LSF. Par contre je ne code pas à chaque fois, tu sais à chaque fois on a notre petit rituel : « rappelle-moi la séance précédente », ça je ne code pas, pas forcément, ou je ne signe pas forcément. Après c'est un entraînement à la lecture labiale. Par contre je code toutes les consignes.

JJ : J'ai vu aussi que tu codais et que tu signalais pour le vocabulaire nouveau, le vocabulaire important.

E5 : Absolument, c'est obligatoire, bien sûr. Et tu as vu, en Mathématiques ils ont plus, parce qu'il faut savoir que les probabilités que j'ai faites, on les a déjà abordées en 4^e, il y avait des restes. Par contre M., elle m'a épatée avec son expérience aléatoire ! Je ne sais pas où elle est allée la chercher mais ça fait plaisir. Par contre en effet tu as vu en remédiation, moi-même, donc là tu vas sur Elix, parce que tu as beau dire, même toi tu réfléchis : quand tu n'utilises pas tous les jours un mot, parfois tu oublies le placement de la main. Donc voilà, c'est important vraiment de poser le vocabulaire, de donner les signes. Et tu as vu par rapport aux syllabes aussi tout à l'heure, avec ingestion et injection. Là du coup j'ai fait un peu de Verbo-Tonale, des gestes de rappel. Donc oui c'est très important, et c'est là que tu comprends pourquoi on attend, entre guillemets, pas de retard, parce que je n'assimile pas ça à du retard : ce qu'ils ont appris, normalement ils doivent le maîtriser. Mais on a du retard par rapport à la progression de la classe ordinaire.

JJ : D'accord. Maintenant on va parler un peu plus de compréhension écrite. Déjà, dans tes enseignements, la compréhension écrite prend une place nulle, faible, moyenne, importante ou centrale ?

E5 : C'est central. Quelle que soit la matière, l'enseignement dans lequel tu te trouves. C'est primordial de savoir ce qu'est une relation entre deux grandeurs, ce qu'est... tu vois ? Donc c'est primordial, oui.

JJ : Ok. Et est-ce que tu peux me parler un peu des supports que tu utilises ?

E5 : C'est varié. Il y a le livre de la classe, qui est choisi par l'établissement. Donc celui-ci par exemple, en Mathématiques, c'est un livre qui est là depuis trois ou quatre ans je crois. Bah des supports que je fabrique moi-même par rapport à des choses que je trouve, notamment sur les sites entre guillemets qui sont institutionnalisés, que tout le monde connaît, genre Sésamaths... Après, j'utilise des sites plus vieux, mais je trouve qu'il y a des activités qui sont pas mal sur Maths en ligne, mais bon c'est très dur et ce n'est pas toujours mis à jour. Sinon, les livres qu'on reçoit en début d'année : moi j'utilise tout ce qui est livre Magnard, Hachette. Belin c'est plus en SVT. Après c'est selon la présentation des activités, et sinon tu fais des activités toi-même, comme ce matin, tu improvises des fois. Quand tu vois qu'il y a des choses qui ne passent pas, tu te dis « tant pis je fais un exercice improvisé », tu prends une feuille blanche, « tracez-moi les trois médiatrices du triangle-là », et puis voilà.

JJ : Ok. Et tu me disais que tu utilisais aussi le tableau, que ce soit pour faire des rappels ou pour co-construire le cours avec les élèves.

E5 : Oui, c'est vrai. Tout le temps le tableau. Et si tu as remarqué, par contre c'est vrai que je prends une place importante, et c'est un rappel que l'inspecteur pédagogique et technique m'a fait, c'est que normalement les affichages, on les enlève quand la séquence est finie. Cependant les élèves ont besoin de ça. Et donc du coup je les laisse. Il y en a que j'ai enlevés, mais je prends une place importante dans les affichages, c'est très important. Donc affiche, il y a des choses qu'ils construisent eux-mêmes et il y en a que j'apporte, que j'ai construits. Voilà, les affichages c'est important. Et aussi, ils ont les traces écrites mais je leur fait aussi des fiches-outils, tu sais les cartes mentales. Et c'est ce que je t'avais expliqué : les cartes mentales, normalement c'est l'élève qui doit la construire de lui-même en fonction de ce qu'il a retenu de la séquence. Cependant j'aime bien leur en donner une. Il y en a qui sont très bien faites, je ne vais pas m'en priver.

JJ : D'accord. Et concernant tes élèves sourds, est-ce que les difficultés en compréhension écrite sont un frein dans leurs apprentissages ? Pas du tout, un peu, moyennement, en grande partie ou entièrement ?

E5 : Moi je dirais « en grande partie ».

JJ : Et quels freins tu verrais justement ?

E5 : Tu as vu, la polysémie des mots, le mauvais décodage... Qu'est-ce qu'on pourrait dire d'autre ? Voilà, quand tu n'as pas eu de bain de langage en français, c'est compliqué quand même. Et tout ce qui est syntaxique aussi, tu sais, ça reste compliqué aussi. En tout cas, quand ils sont en classe, par exemple en SVT, et qu'ils doivent faire une activité seuls, qui souvent est notée, tu as vu ils sont quatre, donc je ne peux pas forcément les prendre les quatre ensemble. Quand je vois que c'est trop galère, je les prends dans une classe à part et on décède le texte avec le vocabulaire et « ah c'est bon, ça va mieux, je comprends maintenant, je peux travailler tout seul ». Mais sinon, quand je reste dans la classe inclusive, je vais de l'un à l'autre. Bah des fois,

ceux qui sont tout seuls ne peuvent pas trop avancer. Tu as vu le vocabulaire en SVT : phagocytose, machin, ce sera mercredi prochain mais ça va être compliqué je pense. Mais au moins ils auront une petite image : « ah oui je me souviens, la bactérie s'approche du macrophage, après le macrophage... », tu vois ? Voilà. Et tu sais, quand tu n'as pas aussi le plaisir de la lecture, parce qu'ici, comme dans tous les établissements, il y a « Silence on lit ». Donc ils prennent un livre par imitation. J'en ai une, c'est dans l'autre classe, elle prend des gros livres toutes les semaines. Je lui dis « mais tu lis ? » « Non ». Donc tu la vois fixer la page. Mais on apprend plein de choses dans les livres, c'est dommage.

JJ : Du coup, en causes de ces freins, tu m'as dit qu'il y avait un manque de bain de langage dès tout petits, parfois des difficultés de syntaxe et une absence de plaisir de lire qui n'amène pas les jeunes à aller d'eux-mêmes vers l'écrit. Est-ce que tu vois d'autres explications ?

E5 : Non, c'est vraiment ça. Parce que j'ai des difficultés, je n'aime pas lire. Et tu sais, il y a aussi quand même, ils procèdent par imitation : si dans la famille il n'y a pas d'adulte qui lit... On avait une formation une fois je crois, c'était une dame qui était venue, elle disait « je sais, je suis sourde, mon gamin est sourd, mais pour autant je prends quand même toujours un livre, on regarde et on essaie de lire les mots ». Tu vois, tu essaies de suivre un truc, et puis après tu signes, etc. C'est ça, mais tu as plein de gamins, tu leur dis « papa, maman, ils lisaient une histoire avant d'aller au lit ? » « Non ». Ne serait-ce que regarder des images, ça te donne quelque chose. Ça représente trop de difficultés pour eux, donc ça ne peut pas être un plaisir. C'est comme moi, courir dix kilomètres, je n'ai pas envie de souffrir quoi, donc je ne cours pas.

JJ : Et du coup tu dirais que tes élèves ont des stratégies d'évitement par rapport à la lecture ?

E5 : Alors dans le contexte de la classe, je dirais non, parce qu'ils savent que, entre guillemets, ils n'ont pas le choix. Mais à la maison... Alors pareil, en Mathématiques je leur donne souvent plusieurs exercices et chacun en fait autant qu'il le peut ou qu'il le souhaite. Et des fois, il y en a où, ça peut arriver, « je n'ai pas fait du tout parce que je n'ai pas compris ». Mais donc en effet ça pourrait être dans ce contexte-là un évitement. Mais sinon en classe je ne pense pas, en tout cas pas avec le profil de ces élèves-là.

JJ : Oui, c'est vrai qu'ils sont volontaires.

E5 : Bien sûr, pas avec eux. Ce sont des supers gamins.

JJ : Et toi, est-ce que tu te sens compétente pour répondre aux difficultés de tes élèves sourds en classe, concernant la compréhension écrite ? Pas du tout, un peu, moyennement, en grande partie ou entièrement ?

E5 : Si, je me sens quand même compétente, de par la formation que j'ai eue. Je ne dirais pas quand même « entièrement », parce qu'on ne peut pas être parfaits, ça n'existe pas. Mais je pense que « en grande partie », oui. Tu vois, tu as le système des marguerites, on fait de l'étiologie, de la polysémie. Donc on connaît à force des petites choses. Mais je ne suis pas une spécialiste du tout. Tu sais, le prof, c'est un chercheur en devenir – c'est ce qu'on dit tout le temps. Et jamais rien n'est acquis. S'il y avait le prof parfait, ils sauraient tous lire et écrire, ce serait formidable. Donc tu vois, si tu avais un truc entre moyennement et en grande partie, j'aurais choisi ça.

JJ : D'accord. Et justement, tu dis que l'enseignant est un chercheur en devenir, que vous avez toujours besoin de vous former. Toi, si tu avais le choix entre certaines formations, est-ce que justement tu vois des besoins en connaissances particulières que tu aimerais approfondir ?

E5 : Alors tu vois, j'avais posé la question l'année dernière pour faire le DU TSL, il y en a un à Nancy, et justement j'en ai parlé avec Thomas, lui il a fait celui de Suresnes et apparemment c'était pas mal. Donc ça, ça m'intéressait bien. Et sinon, quelque chose que je souhaiterais faire, c'est la formation en Mathématiques qui se fait à Metz, c'est sur trois ans et c'est sur le logico-maths. Celle-là m'intéresserait vraiment beaucoup.

JJ : C'est sur trois années complètes ?

E5 : Non, en fait c'est sur des vacances et des samedis, donc c'est peut-être un samedi par trimestre et peut-être deux jours pour les vacances. Mais ça, ça m'intéresse beaucoup, mais il faut s'inscrire longtemps à l'avance parce qu'il y a peu de places.

JJ : Oui, tu sens que ça pourrait t'apporter notamment pour tes cours de Maths avec tes élèves ?

E5 : Exactement. Tu vois, par exemple par rapport à une situation de départ et des activités de découverte, est-ce que les activités que je propose sont vraiment en adéquation avec les objectifs que je veux atteindre ? Par exemple là il y a une question sur une activité, tu fais ton activité, des fois ça passe tout seul, et puis là tu vois que c'était dur quand même. Donc je ne veux pas les faire ramer plus donc la dernière, même s'ils ont été compétents hein, tu as vu ! Mais tu voyais que L. c'était un peu difficile. Donc tu dis « tant pis, la dernière question on ne la fait pas aujourd'hui, on reviendra dessus : on fera un petit rappel, souvenez-vous... ». Ça te réinterroge sur les activités que tu fais, en te disant « j'ai toujours fait comme ça et il ne fallait pas du tout faire comme ça ». Donc c'est dans ce sens-là que ça m'intéresse.

JJ : Et est-ce que c'est une formation spécifique aux enseignants ?

E5 : Non, elle est ouverte à tout le monde. Parce que je sais justement qu'il y avait des orthophonistes dedans. C'est pour ça que les places sont chères. Mais apparemment, on m'en a déjà parlé X fois, notre chef de service avait été remplacé l'année dernière pour une période de trois mois par l'ancienne chef de service de la Malgrange, et j'en ai parlé avec elle, elle m'a dit « il faut la faire ». Donc voilà.

JJ : Ok. Et plus spécifiquement par rapport à la compréhension écrite, est-ce que tu aurais des idées de choses qu'il te manque, qui t'interrogent dans ta pratique ou que tu aimerais approfondir ?

E5 : La méthode de lecture que nos collègues utilisent au CP, bah j'aimerais bien la maîtriser : la Méthode Distinctive, moi je ne connais pas. Donc si ça se trouve, j'aurais une formation à ce niveau-là par exemple pour les élèves qui entrent en 6^e, peut-être que ça pourrait m'aider par rapport à ces problèmes de compréhension et de lecture. Parce que là, j'ai un élève en 6^e, c'est compliqué. Il est non-lecteur, on peut le dire. Donc je pense que oui, peut-être ça.

JJ : Ok. Et par rapport à tes stratégies de compensation pour pallier les difficultés de tes élèves sourds en compréhension écrite, est-ce que tu en mets en place : jamais, un peu, parfois, souvent ou toujours ?

E5 : J'essaie souvent d'en mettre. Donc tu as vu, tu passes par le support images, ou par le support expérience, par l'intermédiaire d'un élève qui peut expliquer la situation à l'autre. Mais en effet, tu passes souvent par la mise en situation concrète. Et par contre, tu as vu, j'avais oublié mon jeu de cartes, donc ça c'est vraiment le truc à ne pas oublier quand tu prépares tes cours.

JJ : Oui, de manière générale, tu aides tes élèves à ce que la leçon ne soit plus abstraite, à la rendre concrète et imageable ?

E5 : Exactement. Et c'est pour ça, je ne sais pas si tu as fait attention, mais j'avais apporté deux dés différents.

JJ : Oui, et puis sinon j'ai vu que tu mettais beaucoup de codes-couleurs.

E5 : Alors il faut savoir une chose, je n'utilise pas forcément toujours le même code-couleur. Mais la couleur, c'est vraiment pour distinguer les choses. Mais en effet, le code-couleur, c'est très important. Et même les gamins, ils te le disent : « là madame il faudrait mettre du rouge ».

JJ : Donc tu sens que c'est un support pour tes élèves.

E5 : Oui bien sûr, c'est même un besoin. Et tu sais quoi ? Donc cette méthode que j'utilise en co-enseignement, les élèves de la classe inclusive s'en servent aussi. Et du coup je fais beaucoup d'étymologie pour les miens, les autres en profite. Donc voilà, ça sert à tout le monde.

JJ : Oui, et c'est vrai que dans les stratégies de compensation, il y a aussi tout le vocabulaire que tu vérifies, que tu aides à maîtriser...

E5 : Toujours, exactement. Et je ne sais pas si tu as fait attention, tout à l'heure, quand M. m'a dit « c'est une expérience aléatoire », du coup L. m'a signé l'expérience en Chimie. Donc tu vois, ça pareil, il faut que je revienne dessus. Mais si tu devais t'arrêter à chaque truc qui ne va pas, ce n'est plus possible. Donc des fois tu choisis, tu avances, il n'y a pas le choix.

JJ : Ok. Est-ce que tu voyais d'autres stratégies que tu mets en place avec tes élèves pour qu'ils puissent mieux accéder à la compréhension ?

E5 : Bah tu as vu, là par exemple en remédiation, tu utilises des fois la vidéo, ou si tu as du sous-titre, tu as le mot qui va avec l'image. Donc ce n'est pas forcément moi qui les fais mais ça reste un support imagé, donc ça reste dans le même domaine. Mais tu peux utiliser la vidéo avec le sous-titre dessous, ça peut servir. Et je parle de Canopé, je ne parle pas de YouTube et tout, parce qu'il n'y a pas de fautes. Des fois ça arrive, les collègues des classes inclusives passent des vidéos et tu es obligé, t'as pas de sous-titres, donc c'est généré par YouTube.

JJ : Oui, c'est vrai que ce matin, on avait une vidéo d'une pièce de théâtre : c'était super de pouvoir voir l'illustration de la pièce, donc là pour le coup ça aidait à comprendre le texte, mais le problème c'est que les sous-titres en fait étaient tellement déformés que finalement, peut-être que ça gênait la compréhension.

E5 : Exactement. Donc il faut vraiment, et c'est pour ça que je te disais « un site institutionnalisé ». Donc voilà, Canopé c'est super. Il y a l'UMNI aussi, c'est l'ensemble France 2, France 4, France 5. Mais YouTube c'est vraiment exceptionnel : quand tu trouves que la vidéo est bien. Mais moi je leur dis « vous vous détachez du texte, enfin vous ne mettez pas les sous-titres, vous regardez l'image ». Ça peut déjà aider.

JJ : C'est vrai que ça aide à la fois à comprendre la vidéo grâce aux sous-titres et à comprendre les sous-titres grâce à la vidéo : ça co-construit le sens.

E5 : Exactement – pour moi, après je ne sais pas comment font les collègues. Justement, dès fois ce serait intéressant comme tu dis de faire des fiches de pratiques. Et après, un autre truc que j'ai déjà fait – c'est dommage, je n'en ai pas là, donc c'est vrai, quand tu veux bien faire, tu prends du temps : tu mets des petits, pour les séances de rappel – donc moi je mets des mots, pas forcément des phrases, tu les plastifies et tu mets un scotch aimanté, et puis ils sont dans une enveloppe et je tire. Donc ils prennent chacun un mot de cette enveloppe, ils le mettent au tableau, « donc je vais expliquer ce mot-là ». Je le fais beaucoup au début de l'année, par exemple avec les 6^e : « qu'est-ce que c'est qu'un centième, qu'est-ce que c'est qu'un dixième, qu'est-ce que c'est qu'un millième ? ». Et après, cette méthode-là, je peux l'utiliser aussi pour la construction de phrases. D'ailleurs on m'avait demandé, est-ce que c'est à fin Mathématiques ou à fin du Français ? Je dis « non, là c'est vraiment l'écriture, c'était syntaxique ». J'avais coupé des morceaux de phrases et il fallait faire des constructions. C'est là que tu vois qu'ils ont vraiment des difficultés. Donc là par exemple, si tu veux, je pourrais faire pour le prochain cours, donc j'imprime « expérience aléatoire », « événement », « issue », « événement incertain », « événement impossible ». Op, je leur fais tirer dans une enveloppe un mot, ils viennent l'aimanter, ils restent au tableau, ils doivent expliquer aux autres ce que c'est. Voilà, et je trouve que des fois c'est bien et ça les fait bouger, ça les met en scène et ça les conforte dans « vous avez vu, moi j'ai bien appris ma leçon et je sais ». Je t'assure, c'est bien de les mettre en réussite.

JJ : C'est vrai qu'en plus c'est dynamique et ils sont vraiment acteurs du cours.

E5 : Exactement. Mais pareil, j'utilise beaucoup, quand on commence à avoir du repérage, pour avoir axes des abscisses, axes des ordonnées, c'est pour fixer le vocabulaire aussi.

JJ : Et pour ça aussi tu fais beaucoup de schémas, de ce que j'avais vu.

E5 : Exactement. Alors par contre tu as vu je suis une piètre dessinatrice, donc je trouve des schémas... Donc voilà, on improvise comme on peut des fois, mais sinon j'essaie de les préparer avant.

JJ : Et oui d'ailleurs, dans les supports que tu prépares, j'ai l'impression que tu prépares aussi beaucoup de supports à trous pour que les élèves aient juste à noter le vocabulaire important ?

E5 : Alors tu sais, il y a des inspecteurs qui détestent ça, qui détestent ce qu'on appelle les textes lacunaires. Parce que ce n'est pas comme ça qu'on construit le langage à l'écrit, il faut qu'ils écrivent des phrases. Une phrase commence par une majuscule et elle se termine par un point, dedans tu as un sujet, un verbe et un complément, etc. Cependant, t'as vu déjà le temps qu'on prend sur l'explication du vocabulaire. Donc voilà, si je fais aussi des textes lacunaires, c'est pour gagner du temps par rapport à la rédaction de la trace écrite.

JJ : Et ça te laisse plus de temps pour revoir le vocabulaire...

E5 : Bien sûr, et c'est ce que je te disais tout à l'heure : attention des fois je n'ai pas les mêmes objectifs. Là je voulais qu'ils comprennent les probabilités. Et par contre, dans la suite de ma séquence, ils vont vraiment m'écrire « la probabilité de l'événement obtenir un nombre pair est égal à... ». Mas ça, ça se retrouve aussi dans les classes de normo-entendants, ce n'est pas spécifique non plus : des fois il y a des collègues qui ne demandent que la réponse et d'autres qui demandent une réponse rédigée.

JJ : Ok. Est-ce que tu voyais d'autres choses à rajouter par rapport à ça ?

E5 : Non.

JJ : Du coup pour la partie sur ta pratique c'est fini, donc déjà merci beaucoup pour tes réponses. Maintenant si tu as le temps, je vais te présenter le protocole de recherche du groupe de recherche du conseil scientifique de l'INJS.

E5 : Alors vas-y, dis-moi.

[Lecture de la présentation du protocole de recherche envisagé par le GR-CS de l'INJS]

E5 : C'est ce dont je te parlais tout à l'heure, du bain de langage. Et ça, c'est quand tu travailles dans un collège comme celui-ci, les profs : tu sais, tu fais une réunion d'information en début d'année, tu leur dis « bah oui, nos élèves sourds, ils n'ont pas de bain de langage ». Mais le bain de langage, ce n'est pas forcément que de parler en famille, etc. C'est aussi « quand je suis dans la voiture de papa, j'entends la radio, quand je vais dans un magasin j'entends des chansons, quand je marche dans la rue, au purée, papa, il y en a un, il a dit à l'autre que c'était un gros con, c'est quoi un gros con ? ». Non mais je t'assure, c'est ça aussi parfois. Ce n'est pas forcément que dans la famille, pour moi j'entends tout. Et voilà, c'est ça, une expérience du monde du livre, pour s'appuyer sur la régularité des textes écrits.

JJ : D'accord.

E5 : Sinon, on m'a demandé des textes à visée scientifique, tu sais : ce qui avait été proposé en textes brutes et moi ce que j'avais adapté, c'était pour ça.

JJ : D'accord.

E5 : Systématisation de l'identification et la mémorisation des mots et expressions, oui. Et c'est pour ça que tu vois, en fait le mot « couleurs », le mot « figures », tu le retrouve dans différentes situations. Tu vois, quand tu dis « activité de compréhension », c'est ça : tu peux avoir différents supports. Là c'est un support mathématique.

JJ : Ok. Du coup, est-ce que tu peux me dire un peu ce que tu penses de ce protocole ?

E5 : Sincèrement, c'est beau sur le papier. En effet, ça paraît un travail tellement démentiel. Tu te rends compte, toutes les étapes qu'ils doivent faire avant d'avoir une compréhension du texte ? C'est surtout ça, quoi. Tu vois, la première étape de prélecture, ensuite tu as l'étape d'observation, ensuite tu as la reconstitution, enfin voilà, ça fait beaucoup de choses. Mais du coup, je m'interroge, à quel niveau on fait ça ? A quelle classe d'âge, est-ce que c'est systématiquement, à chaque activité ?

JJ : En fait on me l'a présenté comme un protocole un peu systématique, à adapter selon les activités, selon les besoins en fonction du texte.

E5 : Mais tu imagines le boulot, toi ?

JJ : Du coup tu penses que ça prendrait trop de temps ?

E5 : A mon point de vue, si vraiment on fait ça... Et puis après, comment on travaille en classe inclusive ? Ça demande un travail de dingue.

JJ : Oui, même pour les enseignants, vous n'avez pas assez d'heures pour préparer vos enseignements ?

E5 : Oui, à chaque fois, le manque d'heures... Nous, on nous demande de travailler en co-enseignement, on n'a pas assez d'heures de concertation avec nos collègues d'ici. Donc c'est compliqué de construire des séquences en concertation. Et là en plus, il faudrait faire le travail sur la lecture. Donc en effet, des fois on squeeze et tu passes par l'image, par la paraphrase...

JJ : Oui, du coup ce n'est pas un protocole qui serait adapté à ta pratique ?

E5 : Je ne sais pas, il faut voir. Je ne sais pas si Thomas se sent de montrer comment lui il ferait, pourquoi pas. Après, il faut appliquer, c'est comme tout : il faut des modèles. Les gamins, tu leur fais un exemple et puis ils essaient d'appliquer, bah nous il nous faut un exemple, c'est pareil. Là, sur le papier, pour le moment ça me paraît, pas compliqué mais ça me paraît lourd. Voilà, c'est simplement ça. Nan mais il faut voir. Moi je ne dis pas non à tout, c'est-à-dire qu'on a prouvé qu'il y a des méthodes qui fonctionnent, donc voilà. Mais il faut voir des exemples.

JJ : Ok. Et est-ce que tu vois quand même certaines idées qui rejoignent ce que tu fais ou qui te parlent ?

E5 : Bah là, c'est ce que je te disais par rapport au vocabulaire, etc. Mais oui, bien entendu. Et là, quand on te dit « mobiliser des connaissances de tous ordres (lexicales, grammaticales, extralinguistiques, etc.) », il y a des formules en effet, qui se retrouvent dans l'écrit, quels que soient les supports textuels. Donc non, c'est important. Bien sûr, il y a des choses, voilà. Et tu vois, ça c'est vrai, « nous associons donc à cette démarche générale des activités permettant de systématiser l'identification et la mémorisation des mots et expressions ». Compte tenu des différents profils linguistiques des élèves, c'est certain. Mais la mémorisation des mots et expressions, c'est super important. Tu vois, tout à l'heure, N., je te donne un exemple, c'était en séance de Parole, il devait présenter sa fiche métier. On lui dit, avec ma collègue qui était là, « pourquoi tu choisis de présenter le métier de constructeur de décor ? » « Parce que mon beau-père est constructeur de décor ». Je savais de qui il parlait, je lui dis « ton beau-père, tu sais ce que c'est qu'un beau-père ? C'est par exemple le père de ta femme ou de ton compagnon, ou alors c'est le nouveau compagnon de ta maman ? ». Et là il dit « Bah non c'est ma sœur, papa ma sœur ». Donc tu vois, c'est juste pour te dire, une expression, enfin voilà.

JJ : Ok. Est-ce que tu avais d'autres choses à ajouter ?

E5 : Non.

JJ : Ok. Eh bien merci beaucoup pour ta participation.

E5 : De rien, c'était avec plaisir.

Annexe 4 : Transcription de l'entretien d'un orthophoniste de l'INJS Metz

JJ : En tant qu'orthophoniste, est-ce que tu peux m'expliquer ton rôle dans la structure ?

O1 : Au niveau de la fiche de poste, on est mandatés pour tout ce qui est bilans, évaluations et prises en charge des enfants qui sont notifiés : les sourds, TSL et autres. Parce que des fois on a des notifications un peu... originales.

JJ : Ok. Et est-ce que tu peux me dire quel parcours tu as eu jusqu'à ton embauche à l'INJS ?

O1 : En fait ici c'était mon premier poste. Et le choix de l'institut était lié au fait que je ne pouvais pas m'installer directement en libéral, puisque j'étais encore sous le coup du service militaire. Donc j'ai dû attendre que Jacques Chirac supprime le service militaire pour donner ma démission. Et ensuite je suis parti en libéral, avant de revenir en 2012 pour convenance personnelle : ce n'était pas un choix par rapport à la population, juste par rapport aux congés scolaires.

JJ : Et est-ce que tu as fait des formations en dehors de ton diplôme d'orthophonie ?

O1 : En fait, les formations continues, on en a en permanence ici. C'est l'avantage du salariat : il y a des formations collectives qui sont organisées chaque année pour les différents services voire des formations communes. Donc oui, des formations, on en fait. On est formés en continu à la langue des signes, ça à Nancy c'est Visuel qui s'occupe de nous former, nous les professionnels. Il y a tous niveaux en fait : y a des groupes par niveau. Et donc la LSF c'est obligatoire pour tout le monde, ça fait partie du projet de l'établissement. Et tout le reste après c'est des formations diverses et variées.

JJ : Et est-ce que vous avez, au même titre que la LSF, des formations au LPC ?

O1 : En fait la formation au LPC est initiale. Ça veut dire que pour tous les nouveaux qui arrivent, il y a une présentation des clés, du code, et puis après roulez jeunesse ! Comme ce n'est pas une langue, il suffit juste de s'exercer en fait ! Il y a la monitrice LPC qui prend sur deux ou trois sessions les nouveaux arrivants, qui leur explique comment ça fonctionne. Après, libre à chacun de s'entraîner en fluidité. Elle donne des supports aussi je crois : des petites phrases, où après les gens peuvent s'exercer chez eux. Ils ont un support parce que c'est vrai que sinon, si tu prends n'importe quel bouquin et que tu y vas direct... Donc là, l'avantage, c'est qu'elle a les phrases par niveau de difficulté avec plus ou moins de mots et plus ou moins de clés différentes.

JJ : Ok. Et ça veut dire que tu te sens capable de t'exprimer en LSF ou en français oral plus LPC avec les patients, c'est ça ?

O1 : oui, bah il vaut mieux d'ailleurs. Mais effectivement ce n'est pas le cas de tous les professionnels qui sont dans l'établissement. Après, le LPC, on l'utilise, ça ne veut pas dire que les enfants en font quelque chose. Parce que justement, ce sont plus les enfants qui sont à l'extérieur qui en profitent. Donc en fait, la codeuse elle travaille qu'avec des enfants en service. Les rares interventions qu'elle fait ici c'est pour les nouveaux arrivants : pour les professionnels. C'est pas pour les enfants d'ici.

JJ : Par contre tu me disais hier que les professionnels ici interviennent beaucoup en extérieur, dans des collèges et écoles...

O1 : Alors il y a plus de la moitié des effectifs qui est à l'extérieur. Donc effectivement, après il y a collège et école ordinaire, mais il y a aussi autres établissements d'accueil : IME, IEM, IMPro... Donc des enfants qui ont un handicap supérieur à celui de la surdité et qui se retrouvent dans un autre établissement : ce n'est pas un établissement pour sourds parce qu'ils ont un handicap autre et estimé par la MDPH comme prévalent sur la surdité.

JJ : Au niveau de ta collaboration avec les autres professionnels, comment est-ce que vous travaillez ensemble, dans l'équipe thérapeutique comme avec les autres champs de l'INJS ?

O1 : Alors nous, c'est simple, dans les trois champs il y a des réunions. Dans les autres champs ils appellent ça réunions métiers, nous on appelle ça réunions de service. Donc on a des réunions en ce qui nous concerne qui sont hebdomadaires, en ce qui concerne les autres champs - éducatif : hebdomadaire, pédagogique c'est moins régulier mais on va dire qu'ils ont au moins deux réunions métiers par période. Et ensuite il y a tout ce qui est réunions pluridisciplinaires, donc en règle générale il y a un champ qui fait la demande, parce qu'il y a un souci avec un enfant. Elles concernent systématiquement, ce sont des réunions de cas en fait : c'est par rapport à un cas en particulier. Et on s'arrange pour faire ça le jour où il y a les médecins. Donc ce sont des réunions qui ont lieu le jeudi, qui sont normalement prévues, programmées par le cadre de santé, et qui amènent de fait à un échange entre professionnels, mais surtout à la recherche de solutions.

JJ : Ok. Et plus particulièrement, dans le champ de la compréhension écrite et de la lecture en général, est-ce que tu collabores avec des enseignants autour de certaines problématiques de tes patients ?

O1 : On peut en parler, on en parle lorsqu'on fait les PIA. Mais en classe c'est compliqué parce que la plupart des enfants qui ont un réel accès à la lecture, c'est souvent des enfants qui sont dans les unités externalisées, donc avec des enseignants qu'on croise peu. Les enseignants qu'on croise le plus, c'est ceux qui sont en intra et donc surtout pour des gamins qui ont un accès fort limité à la lecture. Donc oui, ceux avec qui on pourrait collaborer le plus, c'est ceux qu'on voit le moins.

JJ : D'accord. Mais du coup il n'y a pas de réunions pluridisciplinaires avec les équipes ?

O1 : Il y a des réunions, mais les réunions qu'on a avec les autres équipes, c'est par rapport aux PIA et à l'évaluation du PIA. Donc là effectivement on va parler du niveau en Français, comme on va parler du niveau en Maths, comme on va parler de l'orientation du gamin. Mais en soit on fait un constat. On a des objectifs, parce que dans le PIA il y a des objectifs, mais à la base, quand on fait l'évaluation du PIA, on fait le constat : il en est où le gamin et on aimerait qu'il en soit où ? Il n'y a pas de solution, on ne va pas discuter de comment on va procéder ou autre.

JJ : Et toujours par rapport à la compréhension écrite, dans tes prises en soin tu dirais que ça prend quelle place ? Nulle, faible, moyenne, importante ou centrale ?

O1 : Je suis obligé de dire centrale, parce que j'utilise beaucoup l'écrit, y compris pour travailler l'oral. Mais dès qu'il y a du déchiffrement, systématiquement je passe par l'écrit. Systématiquement. Que ce soit avec les enfants sourds ou les TSL, j'ai toujours un support écrit, parce qu'on travaille avec des enfants qui ont de grandes difficultés par rapport à la lecture. Et on a des enfants qui ont besoin de lire, de lire et de lire. On a des enfants qui ont de gros problèmes de stock lexical et moi j'ai des grands, j'ai des collégiens. Et même chez les collégiens, quand on fait des études sur des textes ou autres, tu te rends compte que leur niveau de vocabulaire est largement en deçà de ce qu'on pourrait attendre d'un enfant du même âge. Et ça, c'est valable pour les sourds mais aussi pour les TSL. Alors je dirais, peut-être un peu plus pour les sourds qui ont vraiment pour le coup de gros problèmes de lexique. Mais même chez les TSL, ça se retrouve avec des confusions sur les mots proches... Dès qu'un mot ressemble à un autre, il est pris pour un autre. Alors en termes de compréhension, ça pose déjà des soucis à l'oral, mais alors à l'écrit, c'est multiplié. Et puis ce sont des jeunes qui ne savent pas faire une recherche dans le dictionnaire, ils ne sont pas autonomes. C'est-à-dire que s'il n'y a pas l'adulte à côté, ils ne s'en sortent pas. Mais ils peuvent faire illusion : il y en a qui déchiffrent plutôt bien donc les parents sont contents, ils se disent qu'ils savent lire, mais quand tu interrogés sur le texte tu te rends compte qu'en termes de compréhension il n'y a rien quoi. Et puis il y a l'inverse : on a des enfants qui rament un peu en lecture et qui au final ont un accès à la compréhension qui est étonnant. Parce que si tu n'as pas le texte sous les yeux tu ne comprends rien quand l'enfant lit, mais à la fin quand tu l'interroges, il ne s'est pas trop mal débrouillé parce qu'il en fait quelque chose. En fait on a de tout. Et après, pour chaque gamin, on aménage. Mais moi je passe beaucoup par des supports visuels. Dès que je peux en fait, dès qu'il y a ne serait-ce que du déchiffrement, je passe par un support visuel. Après le but ce n'est pas non plus de mettre les enfants en difficulté et de leur proposer de la lecture quand ils n'ont pas accès ne serait-ce qu'au déchiffrement.

JJ : Et ces difficultés de compréhension écrite sont-elles un frein dans leurs apprentissages ? pas du tout, un peu, moyennement, en grande partie, entièrement ?

O1 : En grande partie. Je peux pas dire entièrement parce qu'en Mathématiques ils vont utiliser d'autres choses que la compréhension écrite : la manipulation, les jetons... Donc même s'ils n'ont pas accès à la lecture, ça ne va pas les empêcher d'avoir accès aux Sciences et aux Maths.

JJ : Et est-ce que les difficultés de langage écrit de tes patients ont des répercussions sur d'autres de tes objectifs thérapeutiques ?

O1 : Non, mais ça m'oblige à changer mes objectifs. C'est-à-dire qu'un gamin qui n'a vraiment vraiment aucun accès à l'écrit, je vais pas du tout lui proposer de chose écrite pour aller travailler l'oral avec lui. Donc il y a des gamins à qui je ne propose absolument pas de supports visuels parce qu'ils sont déjà en difficulté à l'oral. Si en plus je rajoute une difficulté en proposant de l'écrit, sachant pertinemment qu'ils sont non-lecteurs, même pas déchiffreurs, ça sert à rien. Non seulement je les mets en double tâche mais en plus je les mets en double-difficulté. C'est la double-peine.

JJ : Et du coup tu m'as parlé de difficultés de déchiffrement et de difficultés de vocabulaire, est-ce que tu vois d'autres difficultés qui pourraient être un frein à la compréhension écrite ?

O1 : Bah après on a tous les classiques qu'on peut retrouver en libéral. Y a les confusions visuelles, évidemment avec les sourds des confusions auditives plus plus, il y a toutes les difficultés qu'on retrouve chez un dyslexique tout venant. Et idem pour l'orthographe, on a des difficultés qu'on retrouve chez les dysorthographiques tout venant, en particulier chez les TSL. Mais même chez les sourds : forcément comme il y a une déficience auditive, les confusions auditives elles sont plus que fréquentes, la correspondance phonème-graphème se fait mal ou pas. Donc c'est compliqué oui pour eux.

JJ : Et est-ce que tu vois d'autres choses qui pourraient expliquer les difficultés des enfants sourds ?

O1 : Alors, j'essaie de me projeter par rapport à ceux qui sont à l'extérieur quand même parce que j'en ai... Alors on a quelques sourds qui n'ont pas accès à l'oral en fait. C'est des sourds qui sont implantés, parfois même bi-implantés, qui ont un bon gain, donc ce n'est pas au niveau technique qu'il y a des difficultés particulières. Mais ils ne font rien en fait qui signifie qu'ils récupèrent. Et là forcément l'accès à l'écrit, à la lecture, c'est très hypothétique. Et ce sont des gosses, quand tu regardes leurs audiogrammes, ils sont à trente, quarante décibels avec leur implant. Alors l'explication, y a souvent des suspicions de surdité centrale. C'est compliqué, le diagnostic de surdité est facile à poser, mais après, voir réellement ce qui pose problème... Et forcément, quand il n'y a pas d'oral, le passage à l'écrit est plus que complexe. Ce sont des gosses en fait ils ne font rien des sons qu'ils entendent, donc qu'est-ce que tu veux qu'ils fassent une correspondance ? Puisque de toute manière il n'y a pas d'oral...

JJ : Et est-ce que ce sont des jeunes qui sont quand même entrés dans une langue, comme par exemple la LSF ?

O1 : Alors oui, il y a un mode de communication, souvent... Alors je ne sais pas si on peut parler vraiment de la LSF, plutôt des signes de la langue des signes, mais là je pense en particulier à deux enfants au niveau du primaire, leur langue maternelle devrait être la langue des signes puisque leurs parents sont sourds et ne font que des signes. Et quand le plus grand est arrivé vers six, sept ans, il avait aucun langage - y compris la langue des signes, alors que c'est censé être sa langue maternelle, il aurait dû tout déposer quoi, puisque ses parents communiquent comme ça avec lui. Et il n'avait rien. C'est des enfants qui ne sont pas dans la communication. Son frère, c'est différent parce que lui serait plutôt TSA, et d'ailleurs les parents s'en inquiètent puisqu'ils se rendent bien compte qu'il est différent. Et pour le plus grand qui est un peu plus dans la communication, ne pas utiliser les outils que ses parents lui donnaient, c'est quand même un petit peu particulier quoi. C'est pour ça que la population qu'on a ici, elle est particulière : ce ne sont pas des jeunes qui pourraient être dans le milieu ordinaire. Ce sont des jeunes qui du coup bénéficient réellement de tous les outils qu'on peut leur apporter, parce que c'est pas dans l'Education Nationale qu'ils peuvent apporter... Dans les IME ils sont un peu formés au

Makaton, mais ça veut dire qu'il y a quelques signes de la langue des signes, et puis ça ne fait pas de toi un signant. C'est un peu comme les EJE qui travaillent en crèche et qui font un peu du baby sign, elles s'imaginent en rentrant à la maison qu'elles savent signer parce qu'elles connaissent les couleurs et trois animaux, c'est vrai que ça ne fait pas de toi quelqu'un qui signe.

JJ : Oui ça ne remplace pas une langue.

O1 : Ce n'est pas une langue déjà, parce que juste apposer des signes, bah ce n'est pas la langue des signes. Et ça, c'est d'ailleurs l'écueil qu'on peut faire ici : on a des enfants qui sont sourds et qui finalement font du français signé, ou font du mauvais français signé, c'est-à-dire qu'ils juxtaposent des mots, mais on revient un peu aux mots-phrases de l'enfant à retard de langage. Et c'est aussi parce que c'est un peu la population d'ici. Il ne faut pas imaginer que c'est global. Parce que toi forcément tu vas voir les enfants qui sont en institut mais tu ne vas pas voir ceux qui sont en service, donc la vision des enfants que tu pourras voir en institut... En plus là finalement, sur la classe sur laquelle tu es en plus, sur les SPC2, je n'ai pas l'effectif en tête mais ce sont déjà des plus grands, on n'est pas chez les plus petits. Ce qui aurait été bien, c'est que Thomas puisse te proposer un petit passage peut-être par le CP-CE1 ou quelque chose comme ça, faudra qu'il s'arrange avec les enseignants de cette classe-là parce que ce sont des enfants qui ont déjà huit, neuf ans, qui ont fait deux CP – le CP ici se fait en deux ans. Et donc quand ils arrivent en CP-CE1 ils devraient être lecteurs : à huit, neuf ans tu es censé être lecteur. Et ça aurait été bien qu'il puisse te proposer quelque chose dans cette classe-là, ne serait-ce que de l'observation : que tu voies un peu comment les enfants se débrouillent sur une séquence de Français. Et que tu voies aussi comment les enfants se débrouillent sur une séquence de Maths, parce qu'en Maths aussi il y a de la lecture. Et ça pourrait être bien qu'il t'organise ça pour ta deuxième session.

JJ : Oui, ça pourrait être intéressant.

O1 : Comme ça, ça lui laisse la semaine pour voir avec les enseignants de CP-CE1. Et à la base, des enfants qui ont huit, neuf ans, je peux t'assurer pour avoir une petite fille de sept ans à la maison qu'ils ont déjà des textes dans leurs livres de lecture qui font une page entière, et en CE1. Donc en théorie ça reste de la compréhension de textes. Alors effectivement ce sont des textes basiques avec du vocabulaire simple, mais ça reste de la compréhension de textes et, quand tu as des non-lecteurs et que tu leur proposes un truc qui tient sur une page voire une page et demie voire deux pages, tu imagines la souffrance que ça doit être. C'est ça qu'il faut imaginer : le fait qu'ils soient non-lecteurs c'est un souci pour eux, c'est un souci pour nous, mais le fait que derrière ils se retrouvent dans une école où on leur propose malgré tout de lire parce qu'il y en a qui n'avancent pas au même rythme, c'est ça qui est délicat en fait. Bon ici c'est vrai que la Méthode Distinctive est relativement à la mode, c'est la méthode qui est la plus utilisée au niveau du CP donc les enfants s'appuient beaucoup sur les gestes – c'est la méthode Aloé. Et en fait ça aide effectivement à déchiffrer, ok. Une fois qu'ils sont dans le déchiffrement, ils ne sont pas dans la compréhension. Donc ça fait plaisir aux parents, parce que pour eux c'est bon leur enfant sait lire : quand il rentre avec ses phrases à lire et ses machins bah il lit puisqu'il déchiffre. Parfois effectivement les parents sont même contents parce qu'ils ont l'impression que leur enfant a compris quelque chose de ce qu'il a lu, sauf que ce sont des phrases qu'il a déjà lues à l'école et qu'on lui a déjà expliquées. Finalement, il connaît déjà l'histoire quoi, donc ce n'est pas ce qu'il vient de lire qui lui permet de raconter l'histoire, c'est ce qu'on lui a expliqué en classe. Donc y a des gosses comme ça qui font illusion auprès des parents, et quand on explique après aux parents les difficultés qu'ont leurs enfants, ils ont du mal à comprendre, c'est compliqué.

JJ : Et selon toi justement, qu'est-ce qui permettrait de passer du déchiffrement à la compréhension écrite ?

O1 : Bah faut bien appuyer déjà sur tout ce qui est enrichissement lexical et il faut vraiment adapter le matériel qu'on utilise aux enfants qu'on a. C'est-à-dire qu'à la base on ne veut pas les mettre en difficultés, c'est-à-dire que ça ne sert à rien de leur proposer des textes avec X astérisques à côté de mots compliqués qui renvoient à la ligne avec la définition du mot, c'est déjà les placer en difficulté. Qu'ils commencent au moins à comprendre des choses simples, et après effectivement pouvoir enrichir au fur et à mesure le vocabulaire en proposant une étude d'un mot ou d'une famille de mots de la même famille... Mais je crois qu'il faut vraiment qu'on travaille avec du matériel adapté, que ce soit pour les TSL ou les sourds. Donc on a l'habitude d'adapter pour les TSL, eh bah on fait exactement la même chose pour les sourds. C'est-à-dire qu'il ne faut pas prendre les trucs de l'Education Nationale.

JJ : Et ça, tu dirais que c'est valable surtout pour les enfants de l'institut ou aussi pour les enfants à l'extérieur ?

O1 : Alors le problème des enfants à l'extérieur, c'est qu'ils sont en inclusion, donc en inclusion il n'y a pas le choix, il faut qu'ils suivent le mouvement. L'institut ne peut pas s'amuser à proposer un support pour le sourd et un support différent pour les autres enfants. Donc ça c'est le principe même de l'inclusion, c'est qu'il n'y a pas d'adaptation possible en fait, tu proposes la même chose à tous tes gamins. Et puis tu en as trente, et puis il n'y a pas que le sourd qui a des difficultés. Quand tu es dans une classe ordinaire, une classe de CP ou de CE1 ordinaire, tu as des enfants qui n'ont aucun trouble sensoriel et qui sont en difficulté, qui vont d'ailleurs souvent chez l'orthophoniste ou autre. Parce que voilà, ça n'entend pas, ça ne perçoit pas. Ce sont souvent des difficultés d'origine sociale, parfois il y a du bilinguisme, enfin y a des gamins qui font que les gosses, ils rament. Et donc l'institut, il n'a pas le choix, il a sa méthode de lecture, on voit ça dans toutes les écoles. Alors il va passer un peu plus de temps avec les gamins qui sont en difficulté parce que les autres avancent tout seuls mais c'est tout. Donc non, je pense que c'est plutôt à l'intra, où on a des classes de maximum 11 gamins, où c'est facile d'adapter les supports, de ne pas utiliser exclusivement... bon bah tiens on va prendre la méthode T'choupi, et puis la méthode T'choupi on va la faire toute l'année... Bon bah oui mais non, parce que dans ces cas-là le gosse, la méthode T'choupi il peut la faire aussi en inclusion. Donc c'est là où il faut être vigilant, c'est-à-dire que pour les gosses en inclusion, on ne peut pas demander aux enseignants d'aller adapter les supports exclusivement pour certains de ces gamins, alors qu'ici on peut. Donc faisons-le ! Nous on a la chance, on est orthophonistes, donc on a du matériel qui est déjà adapté – du matériel soit Ortho Edition, machin, donc normalement c'est plus ou moins adapté. Après il y a des choses qu'on va proposer, d'autres qu'on ne va pas proposer parce que ce n'est pas du niveau de l'enfant ou autre, mais nous on a déjà du matériel adapté. Mais au niveau de l'éducation, du pédagogique, s'ils prennent les trucs de l'Education Nationale, forcément ça ne collera pas. Tu peux y pomper des idées, c'est d'ailleurs ce que fait Thomas : quand il prépare ses cours, évidemment il va pomper des idées à droite, à gauche, et après il fait ses propres supports. Il a ses codes-couleurs, enfin il t'en parlera mieux que moi.

JJ : Et est-ce que toi, tu te sens compétent du coup pour répondre aux difficultés des enfants en compréhension écrite, mais spécifiques aux enfants sourds ? Un peu, moyennement, en grande partie, entièrement ?

O1 : En grande partie, je n'aime pas mettre les extrêmes. Bah oui moi ça ne me pose pas de problème, mais en même temps ça fait vingt ans que je bosse avec des sourds.

JJ : Et du coup tu parles de ton expérience aussi qui te donne beaucoup de compétences mais, si tu te revois en sortie de formation, est-ce que tu te sentais aussi à l'aise pour répondre à ces difficultés ? Quand tu as commencé à travailler ici par exemple...

O1 : Alors en fait, le problème c'est que ce n'est pas comparable. Parce que quand j'ai commencé à bosser ici, je n'avais que des gamins en intégration, donc déjà que des gamins qui oralaient, il n'y avait pas de LSF, donc au final c'était plutôt confortable. Par contre si j'étais jeune orthophoniste, que je postulais à l'institut et que je me retrouvais face à des enfants sans moyen de communication, juste après la formation initiale, non ce n'est juste pas possible. Là je ne me sentirais pas à l'aise. Parce qu'on a des enfants qui ne sont absolument pas dans la communication. Donc si tu n'as pas de langue des signes, si tu n'as jamais utilisé le pictogramme ou fait de cahiers de communication, avec des enfants lourdement handicapés, tu ne t'en sors pas. Donc en fait, dans mon parcours, j'ai eu du bol parce que j'ai commencé avec des enfants plutôt faciles. Et en contrepartie j'ai eu toutes les formations qui allaient bien pour apprendre la langue des signes. Même si je ne l'utilisais pas puisque je m'en servais qu'ici au final, pour discuter avec mes collègues sourds. Mais après quand je suis revenu, ça m'a permis d'avoir déjà toutes les connaissances qui m'ont permis de pouvoir attaquer dans le vif du sujet avec des enfants qui avaient de plus grandes difficultés. Et je pense effectivement que pour un orthophoniste qui n'est pas expérimenté, un premier poste ici à l'intra, ça me paraît compliqué. Comme dans un IME d'ailleurs : si tu travailles dans une section avec que des gamins qui sont non-communicants... Alors évidemment dans votre formation initiale vous en entendez parler du Makaton. Est-ce que vous l'avez fait ? Bah non. Vous savez que la méthode existe, il y en a d'autres hein. Donc voilà vous en entendez parler, c'est purement théorique. Après quand tu es dans le vif du sujet avec des enfants qui parfois peuvent être aussi violents, agressifs, ou qui bavent, ce n'est pas pareil.

JJ : Et tu me disais aussi que la LSF au début te servait beaucoup pour échanger avec tes collègues sourds, est-ce qu'il y a beaucoup de tes collègues justement qui sont sourds et qui pratiquent la LSF ?

O1 : Alors à l'époque justement il y en avait plus, parce que en fait on avait déjà toutes les femmes de ménage, c'étaient des sourdes, évidemment les moniteurs LSF, ça a toujours été des sourds, mais il y avait plus effectivement de personnel sourd et sourd-signant. Dès qu'on a commencé à externaliser le ménage, on a perdu, enfin, les sourds peuvent prendre leur retraite comme toutes les personnes handicapées à cinquante-cinq ans donc il y a aussi beaucoup de personnes qui sont parties en retraite, et qui n'ont pas été remplacées poste pour poste par du personnel sourd. Donc moi, quand j'ai commencé ici, au niveau des services techniques, il y avait beaucoup de sourds et il y a toujours eu des moniteurs LSF, ça a toujours été des sourds, mais il y avait plus d'occasion de pratiquer la LSF puisque tu croisais, ne serait-ce que la femme de ménage : si tu avais un truc à demander à la femme de ménage, bah si tu ne parlais pas la langue de signes pour lui dire que tu as besoin par exemple d'un truc pour essuyer ton tableau, tu étais mal barré. Donc il y en a moins mais ce n'est pas une volonté institutionnelle : la volonté institutionnelle en fait c'est d'externaliser un certain nombre de services et c'est déjà bien qu'on ait des personnels titulaires au niveau des services techniques. Mais même ça, dans toutes les boîtes maintenant on externalise tout, même avant on avait notre propre lingerie, mais maintenant c'est une société de nettoyage qui nous lave le linge. Parce qu'on a tous les draps, dès que tu as un internat tu es obligé d'avoir une lingerie, bah là maintenant tout ça c'est externalisé.

JJ : Ok. Et sinon, est-ce que tu mets en place des stratégies de compensation des difficultés en compréhension écrite en séance rééducation ?

O1 : Oui, bah en séance forcément, tu essaies toujours de compenser. En fait le but c'est quand même de ne pas laisser l'enfant en échec. A la fin, s'il ne comprend vraiment pas, bah tu lui expliques, je veux dire tu ne le laisses pas sur une incompréhension. Donc oui, dans tous les cas tu vas compenser d'une manière ou d'une autre. Moi j'utilise par exemple un truc qui est complètement con, mais là je sais qu'on a un ordinateur dans mon bureau, j'utilise énormément Google image. Parce que c'est pareil, des fois les sourds ils sont un peu butés hein, si pour eux une coccinelle c'est forcément rouge avec des points noirs, ce sera forcément rouge avec des points noirs, ce n'est pas orange avec des points noirs. Et si c'est forcément petit comme ça, ça ne peut pas être un peu plus gros ni un peu plus petit. Pourtant la coccinelle, elle est comme n'importe quel être vivant : quand ça naît c'est tout petit. Et puis après ça grandit. Donc dès fois les sourds, ils ont un peu de mal comme ça.

JJ : Tu te sers justement de supports visuels, de Google image pour élargir leurs représentations ?

O1 : Enormément, et ce n'est pas quelque chose que j'anticipe. Dès fois il y a des jeunes qui, sur le plan du lexique, ont une incompréhension mais d'un mot qui nous paraît tellement évident, et en fait non il ne l'a pas. Donc je n'ai pas anticipé, je n'ai pas prévu avant, je n'ai pas ouvert la fenêtre Google avec l'image du truc. Je suis obligé de la faire en direct parce que je n'ai pas anticipé qu'il ne comprendrait pas. Tu vois, à mon avis on aura le cas quand on sera en séance, où je serai obligé d'ouvrir un onglet Google et de montrer le truc, et montrer que ça peut avoir différentes formes : ce n'est pas forcément toujours la même chose.

JJ : Et du coup de manière générale dans un texte, est-ce que tu penses qu'il y a quand même certaines difficultés de vocabulaire qui peuvent être anticipables, ou la plupart du temps tu t'adaptes au fur et à mesure ?

O1 : En fait il y a des choses qui sont anticipables. Je travaille avec les adolescents, je travaille beaucoup avec Textzados de chez Ortho Edition, où je sais très bien que, sur certaines terminologies, certains enfants vont être complètement à la ramasse. Donc dans ces cas-là, comme c'est souvent avec des enfants qui sont à l'extérieur, je me prépare psychologiquement, c'est-à-dire que je branche bien mon téléphone avant pour être sûr d'avoir de la batterie : pour avoir Google et le dictionnaire à portée de main. Et un dictionnaire où tu as tout de suite la définition, parce que si tu commences, dans une séance d'une demi-heure, à sortir le Larousse et à dire au gosse « vas-y tu cherches le mot là-dedans », je veux dire on ne s'en sort pas. En une demi-heure tu n'as rien fait, tu as cherché trois mots dans le dictionnaire. Et en fait, l'anticipation, c'est que je choisis librement les textes en fonction des gamins. Tu verras avec le prochain patient, j'ai choisi des textes en me disant qu'il va comprendre la situation. Donc je ne vais pas faire tout Textzados, je vais en choisir certains où je me dis que la situation va lui parler et qu'il va pouvoir en faire quelque chose.

JJ : Et est-ce que tu mets en place des stratégies de compensation de leurs difficultés en compréhension écrite : jamais, un peu, parfois, souvent, toujours ?

O1 : Souvent.

JJ : Et quels sont tes besoins en termes de connaissances sur l'accès à l'écrit de enfants atteints de surdité ? Est-ce que tu as encore des domaines dans lesquels tu aimerais te former à ce propos ?

O1 : Non. Après, moi je suis toujours demandeur : si d'un coup d'un autre on développe une nouvelle méthode de lecture avec de nouveaux gestes ou autres... Par exemple on a été formés à la Méthode Distinctive et c'est celle qui est employée ici. Donc si   un moment ou un autre les enseignants changent leur fusil d'épaule et utilisent un autre truc, oui il faudra qu'on soit formés : si le code-couleur change... Mais être formés, c'est d'abord les enseignants, et ensuite nous dans un deuxième temps, s'ils utilisent d'autres supports, parce qu'il faut qu'on utilise la même chose.

JJ : Et du coup il y a quand même un réel travail d'équipe sur les méthodes utilisées ?

O1 : C'est à-dire que l'enseignant, il nous dit : « voilà, moi cette année je vais prendre la Méthode Distinctive ». Quand ils nous ont dit ça on a dit « ok tu nous balances tout ». Ils nous ont tout balancé, on a regard  à quoi ça ressemblait pour les gestes, pour les couleurs, et puis du coup on s'est adaptés, on a essayé de présenter les choses de la même manière à l'enfant ou de l'aider avec les gestes. Mais parce qu'on les avait : si on ne nous les avait pas donnés, tu ne peux pas faire toi ta méthode de ton côté et toi ta méthode de l'autre, ça ne sert à rien. On avait des enseignants qui étaient un peu d'une autre génération, qui utilisaient beaucoup les gestes de Borel, bah du coup tu t'adaptes : si les enfants les connaissent tu fais la même chose.

JJ : D'accord. Maintenant, on va passer à la présentation du protocole d'entrée dans les textes du groupe de recherche du conseil scientifique de l'INJS.

[Lecture de la présentation du protocole de recherche envisagé par le GR-CS de l'INJS]

JJ : Qu'est-ce que tu en penses toi, en tant qu'orthophoniste ?

O1 : Déjà, il n'y a aucun neurologue qui chapote tout ça ? Ou un neuropédiatre ?

JJ : Non.

O1 : C'est peut-être la seule personne qu'il manque. Associer un neuropédiatre à la démarche aurait été pas mal, mais bon c'est déjà bien que la démarche existe.

JJ : Qu'est-ce que tu penses qu'un neuropédiatre pourrait apporter justement au groupe de recherche ?

O1 : Un neuropédiatre mais qui connaît les sourds je pense. Donc un neuropédiatre qui travaillerait par exemple dans un INJS ou qui aurait déjà travaillé dans un INJS ou un IJS. Je pense que c'est important parce que je prends P. par exemple, c'est vrai qu'elle est très sensibilisée sur tout ce qui est TSL, mais des fois c'est vrai que les sourds rencontrent des difficultés qui sont un peu en rapport avec, enfin en tout cas au début. Les outils qu'on utilise avec de enfants aphasiques ou dysphasiques pourraient être relativement adaptés pour des enfants sourds. Et en fait, ce n'est pas pour rien que les instituts de sourds prennent en charge les enfants TSL. Il y a des ponts entre les deux. Donc oui je pense qu'un médecin neurologue ça pourrait servir. Mais bon c'est qu'un avis personnel. En tout cas je trouve ça bien qu'on associe des spécialistes de la LSF dans le projet, parce que, je pense en particulier au public qu'on accueille ici et pas au public en inclusion,  a paraît indispensable.

JJ : Et est-ce que tu penses qu'un orthophoniste pourrait aussi être membre de ce genre de groupe de recherche ?

O1 : Je pense que c'est bien qu'on y associe le pédagogique. Après, est-ce qu'un orthophoniste pourrait être utile ? Un groupe, il ne faut pas que ce soit trop, ce n'est pas plus on est de fous plus on rit. Un groupe de travail, il faut quand même limiter le nombre de participants. Non, je pense qu'un neurologue aurait tout à fait sa place, plus qu'un orthophoniste. Après ça n'empêche pas de solliciter de manière ponctuelle un orthophoniste, pour voir ce qu'il en pense. Mais une fois que le travail est déjà avancé. Et je pense qu'à la base, avant de travailler de manière collégiale, c'est déjà bien de restreindre le nombre de participants, et ensuite le groupe présente les avancées et les gens s'expriment sur ce qu'ils en pensent, sur ce qui pourrait être amélioré. Et après le groupe retravaille dessus en fonction des commentaires qu'on fait, et voilà il y aura présentation d'une autre mouture : une version 1, une version 2, une version 3, une version 4, jusqu'à ce qu'il y ait un consensus.

JJ : Ok. Et sur le contenu du protocole, qu'est-ce que tu en penses ? Est-ce qu'il y a des choses que tu aurais enlevées, rajoutées, ou pas forcément faites comme ça ?

O1 : Je pense qu'il faut voir déjà une ébauche de mouture avant de se prononcer. Là comme  a, ça me paraît bien, mais c'est très théorique. Il faudrait voir concrètement une présentation de l'utilisation, et après c'est plus facile de critiquer, quand tu es vraiment dedans. Quand c'est théorique, on ne peut trouver que ça bien, le fait que des gens réfléchissent pour améliorer le quotidien des enfants sourds à l' cole.

JJ : Et par contre  a te semble quand même réalisable, au moins de ce que je t'ai présenté ?

O1 : Oh oui, je pense que oui, il n'y a aucune raison de ne pas à la fin arriver à... Le fait que ce soit très visuel, qu'on apporte du vocabulaire, qu'on réfléchisse avant sur la thématique, enfin tout ça, ça me paraît normal quoi... Ne serait-ce que pour savoir si tu ne vas pas planter le gosse quoi, si le thème ça ne lui parle pas du tout et qu'il n'est pas du tout dans ce sujet-là. On a quand même des gamins, il faut imaginer, j'ai le souvenir de gosses, c'étaient des grands, des ados, qui en passant à côté d'une usine nucléaire, en voyant la fumée qui s'échappait de la cheminée, sont allés dire que c'était une usine à nuages. Ce sont des ados, je veux dire, le cycle de l'eau, ils l'ont vu. Ils doivent bien savoir que les nuages ça ne sort pas des usines. Tu vois ? Il n'y a pas d'usine à nuages. Eh bien quand tu as un gamin de seize ans qui te dit ça mais très sérieusement, tu te dis que si tu lui présentes un texte qui parle du nucléaire, qu'est-ce qu'il va en faire ? Pour lui ce sont des usines à nuages, pas des usines à électricité, puisqu'elles fabriquent des nuages. Comme quoi des fois, tu vois, on a des surprises. Quand tu as des jeunes de seize, dix-sept ans qui te sortent des énormités comme ça, si tu veux leur proposer des textes, il y a intérêt à ce que ce soit à leur portée, ou à ce que tu aies travaillé en amont dessus.

JJ : Oui, pour leur apporter justement les connaissances du monde nécessaires à l'appropriation.

O1 : Oui, même quand ça a déjà été travaillé, parce que tu te dis qu'à seize, dix-sept ans, le cycle de l'eau tu l'as vu et revu hein, et que non les nuages, ça ne vient pas d'usines. Voilà, et c'est pour ça que c'est bien que, chez nous, on ait des petits groupes, parce qu'il y a tous les niveaux et des fois on est surpris, dans un sens comme dans l'autre : ou des connaissances, ou des méconnaissances de nos gamins. Et au sein d'un groupe, c'est vrai qu'il y a des enfants qui, sur un plan social, ont des parents qui sont curieux, qui aident les enfants à l'être, et qui répondent aux questions des gamins... et puis il y en a d'autres qui n'ont pas cette chance là et qui collent les gosses devant la télé, qui n'apprennent rien.

JJ : D'accord. Est-ce que tu avais d'autres choses à ajouter ?

O1 : Non.

JJ : Ok, merci beaucoup pour ta participation.

JOYEUX Juliette

Améliorer la compréhension textuelle des enfants sourds : quels principes didactiques ?

Résumé : Les élèves sourds rencontrent fréquemment des difficultés de compréhension écrite, qui impactent toutes les disciplines scolaires. Or, leurs enseignants évoquent parfois des difficultés d'accès à des méthodes et outils permettant à leurs élèves de pallier ces difficultés. Face à ce constat, le Groupe de Recherche du Conseil Scientifique de l'INJS de Metz a élaboré un protocole d'entrée dans les textes au service des élèves sourds. Nous avons réalisé une étude auprès d'enseignants, via des entretiens semi-dirigés et des observations en classe, pour étudier en quoi ce protocole pourrait améliorer la prise en charge des activités de compréhension écrite pour les élèves sourds. Les résultats suggèrent certaines lacunes dans les connaissances des enseignants sur les difficultés de compréhension écrite de leurs élèves sourds et des stratégies enseignantes ne permettant pas toujours de répondre aux besoins des élèves. Ce protocole pourrait ainsi apporter des connaissances et des moyens concrets pour aider les enseignants à répondre aux difficultés de leurs élèves. Face à ces résultats encourageants, de nouvelles études sont souhaitées afin d'aboutir à des résultats statistiquement représentatifs.

Mots-clés : surdité, enseignement,  ge scolaire, compréhension, langage écrit

Improving written comprehension in deaf school-age children: which didactic principles?

Abstract: Deaf children often have difficulties in written comprehension, impacting all school lessons. Moreover, it can be hard for teachers to find methods and tools to compensate these difficulties. Consequently, at the INJS of Metz, a research group in a scientific council recently developed a protocol to help children understand school texts. We conducted a study with teachers, by semi-structured interviews and classroom observations, to determine to what extent this protocol contributes to help deaf children in their written comprehension activities. Results suggest gaps in teachers' knowledge about deaf children's written comprehension difficulties, and teacher's strategies that not always respond to the children's needs. This protocol could provide knowledge and concrete resources to help teachers in supporting deaf children's written comprehension. In the light of these encouraging results, new studies are needed to lead to statistically representative results.

Keywords: deafness, teaching, school-age, comprehension, written language