

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

FACULTY OF EDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
HUMAINES, SOCIALES ET ÉDUCATIVES

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
CENTRE IN SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE
L'ÉDUCATION ET INGENIERIE ÉDUCATIVE

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
SCHOOL IN EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING



**APPRENTISSAGE DE LA LANGUE DE SIGNES FRANÇAIS
ET ADAPTATION SCOLAIRE DES ÉLÈVES DEFICIENTS
AUDITIFS : étude menée à ESEDA**

Mémoire présenté en vue de l'obtention d'un Master en Science de L'Education

Option : Handicap Physique Instrumental et Conseil

Présenté par :

APAFACK DONGMO Zita Laure

Licence en Psychologie du développement

Matricule 20V3713

Sous la Supervision de :

Mme AMANA Evelyne

Maître de Conférences



Janvier 2023

SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	i
DÉDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
DÉFINITIONS DES SIGLES	v
RÉSUMÉ.....	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	4
CHAPITRE 2 : SURDITE.....	21
CHAPITRE 3 REVUE DE LA LITTERATURE ET THEORIE EXPLCATIVE DU SUJET	40
CHAPITRE 4 : METHOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	74
CHAPITRE 5 : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES.....	89
CHAPITRE 6 : INTERPRETATION DES RESULTATS, DISCUSSION, PERSPECTIVES ET SUGGESTIONS.....	102
CONCLUSION	121
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	124
ANNEXES	131
TABLE DES MATIERES.....	147

DÉDICACE

À ma mère NDAGUE Edith Jeannette

REMERCIEMENTS

Ce mémoire a pu être réalisé grâce à l'encadrement et le soutien de plus d'une personne. C'est le lieu ici de remercier tous ceux qui, de près ou de loin ont contribué moralement ou matériellement à la réalisation de ce travail.

Nous remercions ainsi très chaleureusement le Professeure Evelyne AMANA, pour que nous puissions mener à bien l'étude d'un thème difficile à aborder, votre disponibilité, votre grande compétence et votre rigueur nous ont été d'un secours inestimable.

Nos remerciements vont également à l'endroit du professeur Vandelin MGBWA qui nous a permis de bien circonscrire notre problématique.

Ce mémoire, bien qu'il soit le fruit d'un travail personnel, est également le résultat de multiples soutiens et apports que nous avons reçus au rang desquels ceux des élèves déficients auditifs du primaire faisant l'objet de notre étude. A cet égard nous remercions les enseignants des trois salles choisis pour la recherche.

Par ailleurs, nous remercions tout particulièrement Madame la directrice de ESEDA ainsi que tout son personnel pour l'aide et leurs conseils avisés.

Toute notre reconnaissance va à l'endroit de Mme ANGUE EYI Francine Aurèlie, Directrice d'ESEDA, qui nous a donné l'autorisation de mener notre étude au sein de son établissement.

Nos remerciements vont enfin à la famille DONGMO pour le soutien moral et financier, aux camarades de notre promotion qui ont lu et relu une partie ou la totalité de ce mémoire.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Tableau synoptique des catégories, dessous catégories et indices de l'étude	71
Tableau 2 : Tableau récapitulatif du portrait des différents participants	80
Tableau 3 : Grille d'analyse des données.....	85

DÉFINITIONS DES SIGLES

ESEDA : Ecole Spécialisée pour Elèves Déficiant Auditifs

LSF : Langue de Signe Française

EPT : Education Pour Tous

ODD : Objectifs pour le Développement Durable

OMD : Objectif du Millénaire pour le Développement

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

EDA : Elèves Déficients Auditifs

ONG : Organisation Non Gouvernemental

MINESEC : Ministère de l'Education Secondaire

MINEDUB : Ministère de l'Education de Base

FNE : Fond National de l'Emploie

ROC : Reflexe D'orientation Conditionnée

OEAP : Oto-émissions Acoustiques Provoquées

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour L'éducation, la Science et la culture

RÉSUMÉ

L'objectif de cette recherche est d'analyser comment les mécanismes fondamentaux de l'apprentissage de la langue des signes rendent compte de l'adaptation scolaire des élèves déficients auditifs. En observant les élèves déficients auditifs d'ESEDA, l'on constate des difficultés de communication chez ceux nouvellement inscrits qui, s'expliquent par le fait que leur cadre de socialisation primaire (famille) dans lequel ils sortent n'ont pas toujours des compétences suffisantes des gestes de communication conventionnels. Or pour Philippe Séro-Guillaume (1990), la LSF est la langue de socialisation des personnes déficientes auditives. La question qui en découle est celle de savoir comment l'apprentissage de la langue des signes rend-t-il compte de l'adaptation scolaire des EDA ? La recherche s'inscrit dans un paradigme compréhensif et repose sur le devis qualitatif qui fait appel aux entretiens semi-directifs comme technique de collecte de données. Les données ont été recueillies auprès de trois, enfants en situation de handicap auditif. Elles ont été analysées à l'aide de la technique de contenu thématique. Les principaux résultats révèlent que : premièrement, l'apprentissage du geste par l'image au travers des photos, des mouvements des doigts et de la main, deuxièmement ,l'apprentissage du décodage de la mimique corporelles au travers des mouvements des lèvres, de la tête et du buste ,du langage corporelle et troisièmement l'apprentissage des paramètres de formation du signe au travers de la configuration , l'emplacement et l'orientation rendent compte de l'adaptation scolaire des élèves déficients auditifs. Ces EDA présentent des comportements de déviances et sont victimes de stigmates due au fait de leur mode de communication non conventionnel. Cependant lorsque ces mécanismes fondamentaux ne sont pas maîtrisés, les EDA présentent de sérieux problèmes d'adaptation scolaire. Partant de cette réalité, nous pensons qu'il est nécessaire pour les familles entendantes vivant avec des enfants sourds d'apprendre la langue des signes française enfin d'accompagner leurs progénitures dans leur vie scolaire. Une bonne collaboration entre parents et enseignants contribue à l'amélioration des compétences scolaires de ceux-ci.

Mots-clés : adaptation, mime, geste, apprentissage, langue des signes, communication, conventionnel

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze how the fundamental mechanisms of the training of the language of the signs account for the school adaptation of the auditive defective pupils. By observing the hearing impairment pupils of ESEDA, one notes difficulties of communication at those lately registered which, are explained by the fact why their framework of primary socialization (family) in which they leave always do not have sufficient competences of the conventional gestures of communication. However, for Philippe Séro-Guillaume (1990), the LSF is the language of socialization of the hearing impairment people. Does the question which results from this is that of knowing how the training of the language of the signs gift account to the school adaptation of the EDA? Research falls under an understanding paradigm and rests on the qualitative estimate which calls upon the directing semi-talks like technique of data acquisition. The data were collected from three, children in situation of hearing impairment handicap. They were analyzed using the technique of contents set of themes. The principal results reveal that: firstly, the training of the gesture by the image through photographs, movements of the fingers and hand, secondly, the training of the decoding of mimicry body through movements of the lips, head and bust, of language body and thirdly the training of the parameters of formation of the sign through the configuration, the site and the orientation account for the school adaptation of the hearing impairment pupils. These EDA present behaviors of deviances and are victims of marks due to the fact of their nonconventional mode of communication. However, when these fundamental mechanisms are not master, the EDA present serious problems of school adaptation. On the basis of this reality, we think that it is necessary for the families hearing alive with deaf children to learn how the French language of the signs finally to accompany their offspring in their school life. A good collaboration between parents and teachers contributes to the improvement of school competences of those.

Key-words: adaptation, mime, gesture, training, language of the signs, communication, conventional, hearing impairment

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Il y a un siècle, la naissance d'une personne déficiente auditive était perçue comme un drame. L'enfant née, était abandonné à lui-même et ne bénéficiait en aucun cas des mêmes avantages que les autres membres de la fratrie. En bref, c'était un laissé pour compte. Cependant, au fil des années, un souci manifeste de les intégrer voit le jour avec l'enseignement spécialisé (Lecture labial, langage des signes) et plus tard les écoles intégrées. Ces dernières les aident davantage à s'intégrer dans la société puisqu'il s'agit d'évoluer avec les entendants en partageant l'enseignement normal avec eux. Par ailleurs, l'éducation des enfants sourds va sur une base intégrative, c'est-à-dire l'école ne s'arrête pas seulement sur sa fonction d'instruction, de sa socialisation, mais va aussi sur celle de l'intégration par le travail à travers les formations professionnelles. En effet l'insertion sociale des personnes déficientes auditives reste l'une des préoccupations essentielles de la société camerounaise, d'autant plus que cette couche sociale contribuerait à relever le niveau des citoyens, à participer efficacement à la lutte contre la pauvreté et à établir l'équité et une justice sociale.

Toutefois, bien que l'intégration scolaire de jeunes personnes handicapées reste l'un des soucis majeurs de la nation, elle reste inopérante. L'approche intégrée des problèmes de la nation et de son développement implique une prise en compte en vue de l'intégration de toute la population dans la planification du développement socio-économique.

Les Nations Unies ont déclaré la décennie 1983-1992 comme étant celle des personnes handicapées. Et le gouvernement camerounais n'est pas resté en marge de cette crise mondiale des problèmes des personnes en situation de handicap en 1983, car la loi cadre N°83/0/3 du 21 juillet 1983 portant protection des droits des personnes en situation de handicap fut promulguée par le chef de l'Etat et en 1990, le décret N° 90/15/06 du 26 novembre 1990 fixant les modalités d'application de ladite loi fut signé. Ces dispositions engagées ont comblé ces attentes en faveur de personnes en situation de handicap au Cameroun.

Malgré cela, l'intégration des jeunes en difficulté d'apprentissage et d'adaptation scolaire semble être sous-estimé et négligé. Il existe des barrières entre des diverses institutions qui auraient pu faciliter la mise en œuvre des mécanismes pour une plus grande justice sociale en faveur des enfants inadaptés. Cependant, pour faciliter l'adaptation scolaire des élèves déficients auditifs, il naît dont la nécessité d'apprentissage d'une langue qui leur est propre pour

faciliter la communication. D'où l'apprentissage de la langue des signes française qui est le langage propre aux personnes déficients auditifs.

La Langue des Signes Française (LSF) a longtemps été méprisée, reléguée au simple titre de code de communication à l'usage d'une population « inférieure » : les sourds. Cette idée nous vient de loin puisque Platon lui-même affirmait que le langage est une faculté indispensable au développement de la pensée et donc de l'intelligence. Il met alors le sourd sur le même pied d'égalité que l'animal. Selon les scientifiques de l'époque, l'infériorité du sourd s'observait dans les domaines psychologiques, verbaux, sociaux, affectifs et sur le plan du développement moteur, de la mémoire, de la perception et enfin, de l'écriture (Le Capitaine, 2002).

Plus tard, c'est l'inverse qui s'opère puisque le sourd est « divinisé » et devient une créature exceptionnelle, sujette à toutes les attentions. Viendra alors le préceptorat et la tentative de faire oraliser les sourds, donnant naissance à plusieurs alphabets et méthodes de démutisation, plus ou moins inventives. En 1880, lors du Congrès de Milan, les sourds se voient interdire formellement l'utilisation de la LSF et toute autre langue signée. Cette interdiction durera plus d'un siècle. Aujourd'hui, bien que la LSF soit reconnue dans les textes de loi comme langue officielle à part entière, les réticences persistent et le débat de l'éducation des sourds par la démutisation semble resté encre dans les mœurs ceci dit la LSF est actuellement en plein essor et beaucoup d'établissement spécialisé l'utilise pour faciliter l'éducation des élèves déficients auditifs. CUXAC (2000) affirme qu'il aurait autant d'entendant que de sourds à la pratiquer. Cependant, la LSF reste une langue gestuelle fonctionnant différemment de la langue française.

Aussi a-t-il été jugé utile, voire indispensable pour nous de mener une étude en vue d'explorer les conditions et les modalités de prise en charge de l'enfant déficient auditif en milieu scolaire et de dégager les difficultés d'ordre psychosocial, linguistique. Pour nous il est évident que la non maîtrise de la LSF peut conduire à des difficultés de communication et d'adaptation scolaire. L'observation de la projection des sujets révèle que le sentiment de permanence en milieu scolaire chez les enfants porteurs de handicap auditif est construit à travers leur propre vécu, mais aussi à partir de l'image renvoyée par l'autre. Il est possible de remarquer une forte corrélation entre le discours d'ensemble et la souffrance narcissique identitaire chez les sujets qui se préparent à entrer dans la période scolaire.

Lors de notre formation à ESEDA, nous avons pu observer que ces enfants restent isolés, timides et renfermés à l'école ne levant presque jamais la main en classe. Sachant que la plupart

des sujets atteints de surdité sont caractérisés par leur mode de communication, la question qui nous vient à l'esprit est celle de savoir : « comment l'apprentissage de la LSF chez les élèves porteurs de handicap auditif détermine t'elle leur adaptation scolaire ? ». Autrement dit, comment l'apprentissage du geste par l'image que les déficients auditifs se font de leur corps au travers de l'apprentissage, du décodage de la mime et leur apprentissage des paramètres de formation du signe contribue à leur adaptation scolaire ?

Cependant, notre investigation n'est pas orientée sur l'adaptation aux apprentissages, mais adaptation à l'environnement social et physique du milieu scolaire. Il s'agit en effet dans ce travail de l'épanouissement et de la capacité de chaque enfant à communiquer en LSF,   être autonome autant dans son comportement que dans ses apprentissages, à travailler en équipe, à respecter ses camarades, à apprendre à se connaître, à exprimer ses émotions, à gérer ses conflits, à respecter les règles et le fonctionnement de la classe, à échanger, à coopérer, à acquérir la confiance en soi et la motivation nécessaire. La question formulée ci-dessus, nous amène donc à nous interroger à partir de la recension des récits de vie de chaque cas de l'enquête, de l'observation et de l'entretien, sur les pratiques pédagogiques du terrain.

Pour tenter de répondre à ces questions, un plan de travail articulé autour de six chapitres a été conçu. Le premier est consacré à la problématique de l'étude, aux questions de recherche, aux objectifs de l'étude et à la délimitation (du champ spatial, temporel et thématique de l'étude). Le second présente la définition des concepts, ensuite la revue de la littérature ou la recension des travaux qui ont été fait dans le domaine de l'apprentissage de la LSF chez les déficients auditifs et celui de l'intégration des enfants à besoins spéciaux et les théories explicatives. Dans le quatrième nous présentons la méthodologie, dans le cinquième nous présentons et analysons les données, et enfin le dernier chapitre, constitue l'interprétation des résultats et émettre quelques suggestions.

CHAPITRE 1 :
PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

Le présent chapitre consacré à la formulation du problème de recherche. Les principales opérations pour son élaboration sont entre autres : le contexte et la justification de l'étude ; la formulation et la position du problème ; les questions objectives ; les hypothèses de recherche ; l'intérêt de l'étude ; la délimitation de l'étude.

1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE

Les problématiques des personnes en situation de déficience auditive dans le monde deviennent de plus en plus un sujet préoccupant pour les gouvernements, les organisations internationales, les professionnels du handicap et les chercheurs. A cet effet, les gouvernements et organisations internationales ont développé de nombreuses stratégies pour améliorer les conditions scolaires des enfants vivant avec un handicap auditif. Parmi ces mesures, un certain nombre de lois, de conventions et de normes a été voté pour encadrer les personnes en situations de handicap ou de vulnérabilité. Le préambule de la constitution du 18 janvier 1996 consacre le principe de protection des droits de l'Homme et de l'enfant. Aussi, la loi N° 83/13 du 21 Juillet 1983 avec son décret d'application N°90/1516 du 26 Novembre 1990 relative à la protection des handicapés dispose en son article 1^{er} : « l'éducation des enfants et adolescents handicapés est assurée dans les écoles ordinaires et dans les centres d'éducatons spécialisées ».

Il convient de relever que le Cameroun, membre des Nations Unies est signataire de plusieurs conventions internationales relatives à la protection des droits des enfants notamment la convention des Nations Unies sur les droits des handicapés signée le 13 décembre 2006 et en cours de ratification. Cette convention impose aux États signataires l'obligation de veiller au renforcement du respect des Droits de l'Homme, des libertés fondamentales et de la diversité humaine. En outre, elle dispose qu'aux fins de l'exercice de ce droit, les Etats Parties veillent à ce que les personnes handicapées ne soient pas exclues sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement général. L'article 24 de la convention sus-évoquée dispose que les États partis reconnaissent le droit des personnes handicapées à l'éducation. Ledit droit s'exerce sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances. En substance, la convention a pour finalité de promouvoir un système éducatif qui favorisant l'insertion scolaire des déficients auditifs à tous les niveaux de leur vie. Elle leur offre tout au long de la vie, des possibilités d'éducation qui visent : le plein épanouissement du potentiel humain et du sentiment de dignité et d'estime de soi.

Les Etats Partis se doivent d'aménager des mesures d'accompagnement aussi bien individuelles que collectives pour une meilleure intégration des déficients auditifs : notamment en leur donnant la possibilité d'acquérir les compétences pratiques et sociales nécessaires de façon à faciliter leur pleine et égale participation au système d'enseignement et à la vie de la communauté. À cette fin, les États Partis devraient prendre des mesures appropriées, pour faciliter l'apprentissage de la langue des signes et la promotion de l'identité linguistique des personnes sourdes. Ceci n'est possible qu'à travers la mise en place des conditions favorisant l'apprentissage dans la langue qui convient aux déficients auditifs et en employant des enseignants qui s'expriment en ces langues.

Faisant suite à la convention du 13 décembre 2006, la loi N°2010/002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées dans ses articles 30 et 31 dispose que les enfants et adolescents frappés d'un handicap de quelque nature que ce soit, bénéficient des conditions d'éducation et d'apprentissage adaptées à leur état et bénéficient des mesures particulières comme la mise à disposition d'un matériel didactique adapté et les enseignants spécialisés.

Dans le cadre de l'implémentation des conventions et lois sur le handicap, deux lettres Circulaires conjointes des ministres en charge de l'enseignement secondaire et des affaires sociales sont à mettre en relief :

- La lettre N° 34/06 LC/MINESEC/MINAS du 02 AOUT 2006 relative à l'admission des enfants handicapés et ceux nés de parents handicapés indigents dans les établissements publics d'enseignement secondaire ;

- La lettre N°283/07/LC/MINESEC/MINAS du 14 AOUT 2007 relative à l'identification des enfants handicapés et ceux nés des parents handicapés indigents inscrits dans les établissements publics d'enseignement secondaire et à leur participation aux examens officiels.

- Les circulaires dont il s'agit prescrivent des mesures particulières permettant aux personnes avec un handicap de surmonter des difficultés d'ordre pratique pendant leur scolarisation.

- Les déficients auditifs en milieux scolaire ordinaires doivent bénéficier d'un accompagnement et d'un suivi adapté que devrait garantir l'ensemble du personnel éducatif à savoir les enseignants. Aussi, il est question de procéder au suivi permanent de ces cibles en

vue de leur intégration harmonieuse dans la communauté éducative, dans un esprit de solidarité nationale, de tolérance et de respect.

Par ailleurs, au Cameroun, l'éducation est une priorité de l'Etat. Ce dernier a ratifié plusieurs textes avec l'UNESCO en faveur du développement durable dans les années 1990 c'était à Jomtien (en Thaïlande) et ces textes ont été consolidés à Dakar dans les années 2000. L'éducation pour tous s'est fixée un certain nombre d'objectifs visant à offrir une éducation à chaque citoyen dans chaque société.

Selon l'UNESCO (2005) dans son document sur les principes directeurs pour l'inclusion :

Assurer l'accès à « l'éducation pour tous », des ½ milliard de personnes handicapées dans le monde ,80% se trouve dans les pays en voie de développement. Des objectifs fixés dans l'EPT ; il ressort qu'en 2015, tous les apprenants auront accès à une éducation de qualité au moins dans l'éducation primaire.

Ces objectifs sont capitaux dans l'atteinte des objectifs du Millénaire pour le développement (OMD). L'éducation est la locomotive dans l'amélioration de la santé, dans la protection de l'environnement, et est surtout une significative contribution à l'éradication de la pauvreté ainsi que de la faim. Vu l'importance que revêt l'éducation dans l'atteinte des OMD, l'agenda Education 2030 met l'accent dans son 4e objectif de développement durable (ODD4) sur l'éducation comme agent de transformation de vie. Cet objectif se propose d'*assurer une éducation inclusive, équitable et de qualité, et de promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous*" (UNESCO, 2006). L'engagement des participants à cette déclaration en 2015 porte sur les changements nécessaires en matière de politiques éducatives sur les efforts pour les défavorisés, en particulier les personnes handicapées, afin que nul ne soit laissé pour compte.

Le Cameroun qui fait partir des pays ayant ratifié les conventions de l'UNESCO sur l'éducation pour tous est aussi appelé à l'inclusion des personnes en situation de handicap. Il doit veiller sur chacune d'elles dans sa communauté. Selon le 3^e recensement général de la population d'avril 2010 au Cameroun, il y a environ 2910000 personnes en situation de handicap : 38,8% sont des déficients auditifs, 14,3% sont atteints de mutités. Soit 1.129.080 personnes atteintes de surdité et 416.130 personnes atteintes de mutité. De ces déficients auditifs au Cameroun, uniquement $\frac{3}{4}$ parviennent à l'enseignement secondaire d'après ledit

recensement. La scolarisation des élèves malentendants ou sourds en milieu scolaire ordinaire correspond à une politique éducative qui est désormais celle de l'inclusion.

L'inclusion scolaire a pris son essor depuis la proclamation de la déclaration de Salamanque (UNESCO ,1994) ,où 92 pays et 25 organisations internationales se sont engagés pour la première fois à œuvrer pour le développement d'écoles plus inclusives .Cette déclaration recommande dans son article 3 « à tous les gouvernements d'adopter en terme de législation ou de politique (...) le principe de l'éducation « inclusive » et « de travailler vers une école qui intègre tout le monde » Garel ,(2010) Ce travail vers une école plus inclusive ,qui accepte tout le monde a fait son chemin et en 2015 ,la déclaration d'Incheon s'attelle à préciser que l'école doit lutter contre toute forme d'exclusion de marginalisation, et quel que soit le résultats d'apprentissage.

La mise en place de l'inclusion dans un groupe- classe avec les apprenants sourds pose en effet un problème au niveau de l'accès, de la participation et des résultats d'apprentissage, bref sur le plan pédagogique. En effet, la déficience auditive est particulièrement invalidante : elle affecte le langage qui est transversal dans l'acquisition du savoir et des connaissances. Elle demande des conditions et des formes d'accessibilité dans la salle de classe pour que la scolarisation soit possible ; elle a un fort impact sur la communication, facteur d'apprentissage, mais aussi de scolarisation, d'intégration et d'épanouissement personnel. La surdité, est une déficience invisible qui interpelle tous les professionnels de la scolarisation Golaszewski, (2011). La scolarisation en milieu ordinaire dépasse la stigmatisation et doit intégrer les apprenants à besoins spéciaux comme partie à part entière de l'ensemble des élèves. Et ceci doit se faire, dans un système éducatif qui en a le sens de la responsabilité, qui cultive le respect de la différence, la tolérance, de la légalité et de l'égalité des chances.

Le développement intellectuel de l'individu est fonction des moyens mis en œuvre par sa culture pour lui permettre de se développer, et par ricochet son potentiel intellectuel. Chaque individu est génétiquement lié à ses ascendants entendants qui lui ont transmis un potentiel intellectuel identique au sien et par conséquent aux filiaux de la même génération qui sont entendants. Les difficultés de communication avec les personnes atteintes de surdi-mutité ne sont donc pas une limitation dont ils sont à l'origine, mais plutôt dont l'environnement est à l'origine : Bruner précise ceci :

Ce qui est unique pour l'homme est que son développement, en tant qu'individu, dépend de l'histoire de son espèce ; pas de l'histoire qui est reflétée dans une culture qui est à l'extérieur de sa vie et qui dépasse la capacité de chaque individu... Les limites du développement intellectuel dépendent, en effet, de la manière dont la culture aide un individu à utiliser le potentiel intellectuel qu'il peut posséder. Bruner, (1971), cité par Barth, p.48

C'est donc l'environnement qui handicape les personnes à déficiences auditives plus que leur incapacité. Jusqu'en 1970, au Cameroun les enfants déficients auditifs étaient considérés comme une malédiction pour les familles. Ils étaient vraiment considérés comme des improductifs dans un contexte où la main d'œuvre comptait pour beaucoup dans la survie du groupe. L'ignorance et l'inertie du gouvernement faisait que cette frange de population était fortement marginalisée et lésée.

La mise en place des institutions comme ESEDA (École Spécialisée pour Déficients Auditifs) dès 1970 et des structures d'accueil et d'encadrement des sourds dans tout le pays (CESROM par exemple) édifient sur la surdité, la mutité avec leurs causes et conséquences. Ces structures utilisent la langue des signes (langue de signes française ou l'American sign language pour communiquer avec les apprenants. Ainsi, les potentialités réelles des apprenants se trouvent développées dans un encadrement.

Désormais, les enfants atteints de surdité et/ou de mutité peuvent aller dans les centres spécialisés. Certains parviennent au secondaire. Ceux qui résident dans la ville de Yaoundé sont de plus en plus accueillis dans les établissements comme le CETIC communal, ou dans certains lycées et collèges de la ville :

Nkol-Eton, lycée d'Anguissa, collège adventiste. Dans ces établissements secondaires ordinaires, il ya des nouvelles réalités qui les attendent. Ce sont des réalités que Cuxae (1983) évoquait déjà parlant de la société française dans les années 1980, mais qui reste encore d'actualité dans notre société camerounaise malgré les efforts d'adaptation aux nouveaux paradigmes de l'éducation inclusive. Il affirmait :

La réussite ou l'échec d'une politique globale d'intégration sociale des personnes handicapées dépend en premier lieu du ou des modèles d'éducatons adaptées pour chaque type de handicap. Ainsi, dans le cas de la pédagogie appliquée aux enfants sourds, si toutes les méthodes d'éducation se proposent la même finalité, à savoir une intégration optimale des sourds adultes dans la société, l'adaptation de l'enseignement en fonction d'handicapé n'en fait pas moins problèmes. Cuxae (1983, p.1).

Selon Laffon et al (1985), on constate à la naissance une surdité pour 3000 dans la population ordinaire ; une pour 2000 chez les prématurés sans pathologie ; et une pour 100 dans diverses pathologies périnatales. Au total, nous comptons 0,6 surdités pour 1000 enfants. Mais près de la moitié des surdités dites *congénitales* n'existent pas à la naissance. Le dépistage systématique néonatal pratiqué en France pendant plusieurs années a montré qu'un bon nombre de surdités considérées comme congénitales s'installent au cours des dix-huit premiers mois, soit après un épisode infectieux banal, soit sans cause pathologique apparente. Les observations cliniques notant l'apparition d'une surdité chez des enfants contrôlés régulièrement en cliniques en raison du risque familial connu sont nombreuses Périer, (1987). Une partie des déficiences auditives génétiques ne se manifeste donc pas dès la naissance, mais seulement 18 mois après. Vers dix-huit mois, le nombre de surdités sévères et profondes s'élève donc à 1,2 pour 1000 enfants. Ce phénomène n'est cependant jamais pris en compte par les chercheurs. Les statistiques diffèrent selon les degrés de surdité, comme ci-dessous

- Les déficiences auditives légères et moyennes représentent 3% de la population, soit trois cent mille parmi les enfants âgés de 3 ans à la fin de la scolarité normale. Ces données sont confirmées par des statistiques américaines selon lesquelles 3 à 6% des enfants en âge scolaire souffriraient d'hypoacusies légères et modérées. La fréquence élevée et le diagnostic souvent tardif de ces déficiences auditives demanderaient plus de vigilance chez les praticiens. Dans une étude réalisée à partir de 46 cas, (Colin & Hélias ,1997) ont montré que 56,5% des enfants déficients auditifs moyens présentent un retard de langage et de parole et 10,8% des problèmes scolaires sans retard de langage. Il est souligné que 30,3% des enfants seulement ont

été dépistés avant l'âge de 5 ans. Les auteurs préconisent une prise en charge comparable à celle qui est réalisée pour des déficiences auditives profondes afin de pouvoir réduire, et même faire disparaître, les retards de langage observés malgré la mise en œuvre des

- Rééducations orthophoniques.

- Les déficiences auditives sévères et profondes représentent deux pour mille de la population, c'est-à-dire vingt-cinq mille cas dans la population comprise entre la naissance et l'âge de dix-huit ans. Parmi les trois cent trente-six cas de déficiences auditives sévères et profondes fréquentant son centre d'éducation précoce à Paris, Moatti (1987) recense 28% de surdités sévères, 36% de surdités profondes du premier groupe, 24% du deuxième groupe et 12% de surdités profondes du troisième groupe, groupe dont les restes auditifs sont pratiquement inexistantes.

Cependant, il convient de rappeler les limites de l'audiométrie tonale, celle-ci n'apportant qu'une image truquée de l'audition résiduelle des sujets et des aspects qualitatifs de celle-ci

Pour Périer (1987), cette audiométrie ne rend pas compte de l'utilisation qu'un sujet peut faire de la voix et de la parole humaine ; bien plus essentielle dans la communication que la perception de sons purs. Borel-Maisonny en 1957 soulignait déjà le fait que certains enfants discernent des sons « qu'ils ne devraient pas entendre ». Ce fait est attesté par nos nombreuses observations cliniques. Notre habitude à considérer l'oreille à travers les audiogrammes et les courbes de seuil d'audition nous fait oublier « qu'entendre et percevoir n'ont rien de commun avec l'analyse parcellaire d'un organe périphérique » Lafon (1973, p. 86). Dans le contrôle audiophonatoire, le comportement psychologique du sujet, l'expérience acoustique résultant d'un entraînement à l'écoute, joue un rôle déterminant. Le problème est complexe. L'audiogramme tonal seul ne peut être un indicateur suffisant de l'utilisation de l'audition résiduelle et du développement de la parole. Il ne rend pas compte de l'utilisation auditive que le sujet peut faire de la voix et de la parole humaine. Il existe en effet des différences interindividuelles très importantes dans l'utilisation même de l'audition. De nombreux auteurs ont montré que des sujets possédant une sensibilité auditive similaire peuvent avoir des habiletés de perception et de parole très différentes Lingn (1976) et Osberger (1990). La classification suivante de Lölhe (1991) est plus linguistique, le rôle des aides apportées par les prothèses auditives est pris en compte.

Efouba (2008), dans un article intitulé Performances scolaires des déficients auditifs au Cameroun, a présenté les résultats d'une enquête menée auprès des élèves, parents d'élèves et enseignants de l'Ecole Spécialisée des Enfants Déficiants Auditifs de Yaoundé (ESEDA). L'analyse des données recueillies au cours de cette enquête révèle que « lorsqu'un cadre de concertation entre parent et enseignant fait défaut, l'intégration scolaire de l'enfant en difficulté devient difficile. » Efouba relève ainsi l'importance d'une collaboration entre les parents d'élèves sourds et le corps enseignant spécialisé. Il s'agirait donc de la nécessité d'une participation de ces parents à tous les niveaux du processus éducatif de leur progéniture. Notamment par les visites pédagogiques, les correspondances parents-enseignants, l'encadrement à la maison etc. Aussi ces travaux démontrent que « l'enfant inadapté, n'est pas celui qui manque de soins ou d'encadrement, mais celui qui n'a pas été préparé à affronter la réalité dans le processus d'insertion sociale ».

En revanche, *Handicap et intégration du sourd : approche pédagogique basée sur l'image, l'écriture et l'interaction*, est un article publié par Manto Jonte (2008). L'auteur y présente une approche pour l'intégration du sourd à l'Institut Polyvalent Moyopo grâce aux outils spécifiques tels le téléviseur, le DVD, l'ordinateur et le vidéo projecteur. Il est question de l'éducation inclusive avec un accent mis sur des outils susceptibles de faciliter l'apprentissage des déficients auditifs. L'accent est également mis sur la mémoire visuelle, l'écriture et les échanges. La présente recherche a pour but de montrer l'ascendance que peut avoir l'aide de l'enseignant sur le niveau d'adaptation scolaire du déficient auditif sur les plans langagiers, et affectif. Enfin, nous avons les travaux de Ngonu qui ont porté sur *l'étayage de l'éducation et niveau d'adaptation des déficients auditifs en milieu scolaire* : étude menée auprès des élèves du lycée bilingue de Nkol-éton.

Pour Fonkoua (2008), la scolarisation des déficientes sensorielles présentes des freins liés à une difficulté de prise en charge pédagogique. En effet, la déficience dont ils sont victime provoque des situations handicapantes plus ou moins importantes, qui peuvent se constituer en obstacle dans leur acquisition des connaissances. Les élèves déficients auditifs présentent de façon particulière ces déficiences secondaires qui peuvent évoluer en milieu scolaire comme étant des troubles spécifiques de l'apprentissage. Elles affectent principalement certains aspects d'ordre physique, psychologique et social des élèves sourds. Un regard plus net sur le discernement des conséquences de ces troubles, mais surtout sur la façon de neutraliser ceux-ci, est donc nécessaire afin d'assurer une scolarisation plus épanouie des EDA. Cette action

reposerait par exemple, sur la connaissance de certaines méthodes pédago-didactiques spécifiques ; dont l'application de celle-ci pourrait améliorer le processus d'apprentissage chez ces élèves.

1.2 FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME

Bursztejn (1990), souligne que « le langage est le principal vecteur de la communication mais est aussi un support de la pensée, en lien avec les processus de symbolisation ». (p.1) Les messages que le langage transmet ne sont pas seulement des informations ou des demandes puisqu'il sert aussi à communiquer des sentiments, des impressions, des angoisses. Il prend une structuration du fonctionnement psychique, dans son ensemble.

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

Le développement du langage suit un déroulement fixe d'un enfant à l'autre. Selon Bursztejn (1990), le développement du langage se distingue selon deux phases distinctes : « une phase pré linguistique et une phase linguistique ».

Lors de **la phase pré-linguistique** : compétences précoces 0-2mois, le nouveau-né va montrer un intérêt privilégié pour la voix humaine et va être capable de différencier des phonèmes. Les cris vont d'ailleurs être les premières productions vocales de l'enfant. Ces cris vont se diversifier dès les premières semaines en fonction des états de l'enfant et vont entrer petit à petit dans un premier système de communication avec les personnes de l'entourage. Au cours du deuxième mois, les vocalisations vont se diversifier et devenir un jeu sensori-moteur, source de plaisir pour l'enfant. Puis, progressivement, ils vont s'enrichir et devenir après le 6^{ème} mois, un jeu interactif avec l'environnement.

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

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

Au cours de la 3^{ème} année, l'acquisition du vocabulaire va s'intensifier. L'enfant perfectionne l'articulation des différents phonèmes. La syntaxe progresse également. Le langage adulte de base, correctement articulé, est acquis entre 3 et 5 ans. Au-delà, le langage continue d'évoluer. Vers 6 ans, l'enfant est prêt pour l'apprentissage du langage écrit. La lecture est acquise en une année scolaire et continuera de progresser par la suite.

Pour Maelys (2021) l'enfant malentendant, la perte auditive va perturber sa boucle audio-phonatoire (processus de rétrocontrôle de la voix) et donc son langage oral. Le développement du langage oral de l'enfant avec une déficience auditive suit les mêmes étapes de développement du langage de l'enfant, avec un retard dans différentes étapes.

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

La compréhension du message orale reste difficile, même si l'enfant est appareillé et qu'il réceptionne une grande partie du message. Les éléments syntaxiques seront les premiers touchés. L'enfant sourd devra sans cesse compenser son manque d'audition et ce qu'il n'a pas perçu, en utilisant le contexte, la « suppléance mentale » et le recours aux autres sens. En effet, l'enfant peut avoir recours à la vue pour analyser les gestes, les mimiques, les actions et la lecture labiale de son interlocuteur. Pour l'auteur, la compensation permanente demande beaucoup d'effort et entraîne de la fatigue pour l'enfant malentendant. Les difficultés de compréhension seront encore plus importantes dans des lieux bruyants, lors des conversations de groupes ou quand il est impossible d'avoir recours aux indices visuels. La prise en compte de ses particularités, conséquence de leur surdité ne devait nullement être un handicap à leur développement cognitif. Maelys (2021).

Dans la pédagogie de l'inclusion, le processus d'enseignement –apprentissage doit s'adapter à l'élève de façon à lui permettre une participation optimale aux activités de la classe et à soutenir sa réussite dans le contexte (Nootens et Debeurme, 2010). La pédagogie de l'inclusion dans sa pratique fait donc appel à la pratique d'enseignement inclusive. Les enseignants ont le défi de rendre leur interaction avec le groupe classe de plus en plus inclusif en respectant les différences humaines au lieu d'exclure certains apprenants à besoins spécifiques dans l'acquisition des connaissances et dans leur développement cognitif.

Le développement cognitif met en exergue les capacités mentales de l'individu dans les situations d'acquisition des connaissances. La cognition est cette capacité et ces processus mentaux qui, au moyen d'un traitement de l'information, engendrent, transmettent, modifient utilisent, conservent ou consistent en la connaissance : sensori-motricité, perception, mémoire, compréhension et production langagière, représentation des connaissances, ou encore raisonnement. Il dérive d'ailleurs du latin « *cognitio* » qui signifie connaissances, ou encore raisonnement. Ces procédures et ces opérations se réalisent dans le cerveau des apprenants lors de l'acte d'apprentissage (Ayirir 2011, P.46). Bruner décrit le développement cognitif à partir de l'évolution de trois modes de représentations des connaissances : le mode inactif qui passe par l'action et concerne les savoirs faire ; le mode iconique qui passe par l'image et le mode symbolique qui est la traduction de la représentation iconique en une représentation abstraite des mots ou des codes divers ne faisant appel au langage ou aux mathématiques. Barth, (1985). Le développement cognitif ici va du concret à l'abstrait.

Les apprenants sourds sont des apprenants à besoins spécifiques classés dans la catégorie des personnes en situation de handicaps sensoriels. La déficience auditive entraîne des limitations et des incapacités restreignant leur apprentissage et leur développement. D'où les difficultés de communication et de socialisation Nootens et Debeurme, (2010, p.132). Les processus d'apprentissage qu'ils développent sont différents de ceux des apprenants qui n'ont pas cette déficience. Leur apprentissage est donc abordé en inclusion en prenant en compte cette réalité. Pour Margaux Cloix, (2010), la déficience auditive est l'expression d'une altération de la matière blanche du lobe temporal. Ce qui entraîne une accélération de l'atrophie cérébrale avec une réduction considérable du volume du cerveau. Cette atrophie est accentuée dans le gyrus temporal supérieur, médian et inférieur. Ce sont les zones où ont lieu les processus auditifs et qui sont également utilisées dans plusieurs activités cognitives. Dans certains cas ,le volume de la matière grise n'est pas seulement réduit dans le lobe temporal où le cortex auditif primaire

est localisé ,mais aussi dans les structures impliquées dans le contrôle des fonctions cognitives de niveau supérieures à l'exemple du cortex préfrontal dorsolatéral ou de la région du cortex antérieur (Helzner et al.,2017).La déficience auditive est donc associées à une altération cérébral dont les implications sur développement cognitif sont certains .La déficience auditive altère d'ailleurs le développement de la littérature, diminue les capacités académiques et le développement sociale émotionnel de l'apprenant .

Pendant notre stage d'imprégnation sur l'accompagnement des personnes en situation de handicap, nous avons constaté que les enfants déficients auditifs éprouvaient des difficultés de communication surtout ceux de la déficience auditive. Nous avons constaté que ceux-ci ont des capacités à communiquer avec les gestes qui ne sont pas conventionnels. Ceci s'explique par le fait que, la plupart de ces enfants sortent fraîchement de leur lieu de socialisation premier (la famille), où ces gestes étaient compris par leurs proches. Ces enfants font face à des problèmes de communications lors de leur scolarisation, car le milieu scolaire utilise des signes conventionnels (langue des signes française) pour communiquer. Pour faciliter leur adaptation scolaire et même sociale, il est nécessaire de convertir ces gestes en signes conventionnels. D'où ressort notre thème, l'apprentissage de la langue des signes française et adaptation scolaire des élèves déficients auditifs.

1.3. QUESTION DE RECHERCHE

La question de recherche est le point sur lequel on a des connaissances imparfaites et qu'il convient d'examiner ou de discuter. Au regard de l'analyse qui précède, notre recherche comprend une question qui est cruciale, essentielle et constitue le fil conducteur du travail.

1.3.1 Question principale de recherche

Comment l'apprentissage de la langue des signes française rend-t-il compte de l'adaptation scolaire des élèves déficients auditifs ?

1.3.2 Questions spécifiques de recherche

- Comment l'apprentissage du geste par l'image rend-ils compte de l'adaptation scolaire des élèves déficients auditifs de ESEDA ?
- Comment l'apprentissage du décodage de la mime corporelle rend-t-il compte de l'adaptation scolaire des élèves déficients auditifs de ESEDA ?

- Comment l'apprentissage des paramètres de formation du signe rendent-ils compte de l'adaptation scolaire des élèves déficients auditifs de ESEDA ?

1.4. HYPOTHESE DE RECHERCHE

La démarche scientifique exige que tout travail de recherche ait des hypothèses. Il est donc question de faire ressortir d'une part, l'hypothèse générale de cette étude, et d'autre part les hypothèses spécifiques.

1.4.1 Hypothèse générale

Par ses mécanismes fondamentaux l'apprentissage de la langue des signes français rend compte de l'adaptation scolaire des élèves déficients auditifs

1.4.2 Hypothèse spécifiques

- L'apprentissage du geste par l'image rend compte de l'adaptation scolaire des élèves déficients auditifs de ESEDA.
- L'apprentissage du décodage de la mime corporelle rend compte de l'adaptation scolaire des élèves déficients auditifs de ESEDA.
- L'apprentissage des paramètres de formation du signe rend compte de l'adaptation scolaire des élèves déficients auditifs de ESEDA.

1.5. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

La démarche scientifique exige que tout travail de recherche ait des objectifs. Il est donc question de faire ressortir d'une part, l'objectif général de cette étude, et d'autre part les objectifs spécifiques.

1.5.1. Objectif général de l'étude

Analyser les mécanismes fondamentaux de l'apprentissage de la langue des signes rendent compte de l'adaptation scolaire de l'élève déficient auditif. En d'autre terme, examiner l'adaptation scolaire des élèves déficients auditifs selon les mécanismes fondamentaux de l'apprentissage de la langue des signes française.

1.5.2. Objectifs spécifiques de l'étude

- Examiner l'adaptation scolaire des élèves déficients auditifs selon l'apprentissage du geste par l'image.

- Examiner l'adaptation scolaire des élèves déficients auditifs selon l'apprentissage du décodage de la mime.
- Examiner l'adaptation scolaire des élèves déficients auditifs selon l'apprentissage des paramètres de formation du signe.

1.6. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE

Notre travail revêt un triple intérêt (social, pédagogique et scientifique).

1.6.1. Intérêt social

Au plan social, la recherche que nous menons contribue à la réduction des échecs scolaires des enfants atteints de surdité et / ou de mutité ; à la diminution de la discrimination à leur endroit ; à l'inclusion scolaire comme but ultime de l'éducation scolaire.

L'intérêt social de notre étude porte sur l'interpellation de la communauté éducative sur la nécessité d'œuvrer en synergie pour la formation et l'insertion sociale des enfants frappés de surdité en vue de faciliter leur autonomisation et leur communication. Il s'agit de s'adresser aux parents d'élèves, aux enseignants, aux médias, aux décideurs etc. S'agissant des parents, Beaumont (2005) a démontré le rôle prépondérant qu'ils jouent dans l'adaptation de leurs enfants au milieu socio scolaire. Pour cet auteur, ils influencent considérablement le niveau d'adaptation de leurs enfants, à travers le suivi pédagogique, l'encadrement familial (la qualité des repas, les soins de santé). Aussi, les encouragements des parents, les discussions avec les enseignants sur les difficultés éventuelles de l'enfant sont une source de motivation indéniable. Les parents et les autres membres de la communauté éducative doivent apporter leur contribution pour permettre aux déficients auditifs de s'adapter au milieu scolaire.

1.6.2. Intérêt pédagogique

Etant donné que cette étude se situe dans le champ des sciences de l'éducation et plus précisément dans le domaine de l'éducation spécialisée, on ne saurait présenter les intérêts de cette étude sans toutefois parler de son intérêt pédagogique. Compte tenu du fait que tout système éducatif soucieux de la performance et d'efficacité doit pouvoir reposer sur trois piliers : la formation des différents acteurs de la structure ; l'application effective des dispositions de la loi de février 2005 et l'utilisation effective du mode de communication bilingue.

S'agissant d'apprentissage de la langue de signe, ses professionnels sont appelés à jouer un rôle de premier plan dans le processus de formation des élèves et étudiants avec déficience auditive.

C'est dans ce même cadre que l'OMS : définit la surdité comme un état où la personne entend moins bien qu'une personne ayant une audition normale. La déficience auditive, quant-à elle se rapporte à une personne non capable d'entendre aussi bien qu'une personne ayant une audition normale. Le seuil de l'audition est de 20dB ou mieux dans les deux oreilles. La déficience auditive peut être légère, moyenne, sévère ou profonde.

L'intérêt pédagogique de cette recherche réside dans le fait que les élèves frappés de surdité, ont des difficultés communicationnelles. Pour y remédier, il est souhaitable de mettre en place des formes d'adaptation pédagogiques que l'enseignant peut mettre en œuvre (Jost-Hurni, M., Ayer, G. et Schnyder, S. 2014). Ainsi, l'éducateur devrait rendre facile l'apprentissage de la langue des signes pour réduire les difficultés d'apprentissage de l'élève sourd. Par ailleurs, l'étude est une initiation à la recherche.

1.6.3. Intérêt scientifique

Ce thème participe à la promotion des pratiques pédagogique inclusive au sein de la population enseignante. Il souhaite donner aux enseignants des moyens nécessaires à la bonne inclusion des apprenants dans l'environnement scolaire et cherche à pallier aux difficultés actuelles qu'ont les sourds à se développer avec efficacité sur le plan cognitif. Cette recherche offre également aux enseignants des pistes de réflexion sur l'acquisition des connaissances et des compétences en pratique pédagogique inclusive. Ses résultats représentent des tests cognitifs non verbaux pour une mise en œuvre des programmes d'enseignement. Cet intérêt scientifique est donc l'intérêt fondamental de notre étude car, ce travail facilite l'inclusion scolaire des élèves atteints de surdité et de mutité après leur cycle primaire. Cette recherche, élimine le fossé entre « sourds » et normaux-entendant au sein des groupes –classe, voire de la société.

1.7. DELIMITATION EMPIRIQUE ET CONCEPTUELLE

Il est donc question dans cette étude de délimiter sur les plans empirique et conceptuelle.

1.7.1. Délimitation empirique

La Délimitation empirique de cette étude est axée sur deux points de vues : spatial ou géographique et du point de vue temporelle.

- Du point de vue spatial ou géographique

Cette étude a pour cadre spatial le Cameroun et le cadre opérationnel est la région du centre. Au regard de la difficulté matérielle à mener notre étude sur toutes les villes régionales du centre, nous l'avons circonscrite au sein du département du Mfoundi, plus précisément dans l'arrondissement de Yaoundé. Nous avons travaillé au sein du centre ESEDA (établissement scolaire pour élevés déficients auditifs).

- Du point de vue temporelle

Du point de vue temporel, il est question d'indiquer la période au cours de laquelle nous allons effectuer notre recherche, la durée qu'elle a occupée. Ainsi notre étude qui est menée dans le cadre d'une recherche du type qualitative, couvre une année académiques 2021-2022.

1.7.2. Délimitation conceptuelle

Notre champ d'étude se situe dans les sciences de l'éducation, plus précisément sur l'inclusion scolaire des élèves atteints de surdité. Nous évaluerons également les difficultés auxquelles font face les enfants sourds en situation d'apprentissages.

CHAPITRE 2 : SURDITE

Le présent chapitre porte sur la définition des concepts qui a pour objectifs de clarifier les notions clés de notre travail.

2.1-DEFINITIONS DES CONCEPTS

2.1.1. Apprentissage

Nous allons d'abord définir la notion d'apprentissage selon les dictionnaires puis selon les différents auteurs

Selon le dictionnaire Robert (1951), **l'apprentissage** se définit comme le fait d'apprendre un métier manuel ou technique, l'ensemble des activités de l'apprenti, la formation et l'instruction ; ou encore comme les premières leçons, premiers essais et initiations. Il se définit également comme une modification durable du comportement d'un sujet grâce à des expériences répétées.

L'apprentissage selon le **dictionnaire Larousse paru en 1866**, se définit comme étant une formation professionnelle des jeunes en vue d'apprendre un métier. Temps pendant lequel on est apprenti ; « Entrer en apprentissage » est également compris comme une initiation par expérience à une activité, à une réalité.

- Delevay (1992), dit que le processus d'apprentissage est quelque peu différent en ce sens que, l'apprentissage désigne un processus qui permet à l'individu de se transformer psychologiquement. En d'autres termes, c'est une transformation qui s'effectue lorsque celui qui apprend entre en contact avec les objets qui lui sont extérieurs.
- Legendre (1993), définit l'apprentissage comme un « acte de perception, d'interaction et d'intégration d'un objet par un sujet » ; acquisition des connaissances et développement d'habileté, d'attitudes et de valeurs qui s'ajoutent à la structure cognitive d'une personne ; processus qui permet l'évolution de la synthèse des savoirs, des habiletés, des attitudes et des valeurs. C'est dans cette même lancée que :
- Beillerot (1989), affirme que l'apprentissage est le processus qui permet à l'apprenant de créer des savoirs pour pouvoir penser et agir. En d'autres termes c'est le processus qui permet à celui qui apprend de créer à l'intérieur de lui-même des savoirs pour penser et agir.

La notion d'**apprentissage** peut aussi être abordée selon les différentes approches.

- **L'Approche Behavioriste** considère qu'apprendre c'est transmettre des savoirs. L'enseignant est l'émetteur qui fournit et facilite l'acquisition du savoir, et l'apprenant est le récepteur qui reçoit, décode et enregistre les contenus. En d'autres termes, l'apprenant reçoit un stimulus extérieur, ce qui cause un changement de comportement persistant, mesurable, et spécifique. L'apprentissage permet à l'individu de formuler une nouvelle construction mentale ou de réviser une construction mentale préalable. Ainsi, l'enseignant ou le formateur provoque un apprentissage et modifie le comportement de l'apprenant par un renforcement des réponses positives.
- **L'Approche constructiviste** quant à elle affirme que l'apprentissage est le résultat d'une activité cognitive. L'apprenant transforme ses représentations à la lumière des nouvelles informations après s'être heurté à la contradiction.
- **Selon les socioconstructivistes**, l'apprentissage est un processus social et individuel qui permet le développement de l'apprenant. Celui-ci apprend (avec une aide) des choses qu'il est proche de savoir seul. L'environnement et les interactions ont un rôle majeur dans cette approche.

Au regard de ce qui précède, nous pouvons dire que la notion d'apprentissage se définit comme étant une modification durable du comportement résultant d'un entraînement particulier.

2.1.2 LA LANGUE

Le dictionnaire Larousse (2004), définit la langue comme étant un système de signes verbaux propres à une communauté.

Selon le dictionnaire d'orthophonie **la** langue est définie comme

« Un système de signes et de règles qui permet aux individus d'une même communauté de se comprendre malgré les variations qui existent dans les divers énoncés. »

Cependant à l'origine, de la même façon que la philosophie classique liait la pensée et la parole vocale, la linguistique, cette science apparue au XX^{ème} siècle, a fortement mis en valeur le caractère vocal du langage, en faisant un des critères de la définition des langues c'est dans cette même lancée que A. Martinet affirme : *« Nous réservons le terme de langue pour désigner un instrument de communication doublement articulé et de manifestation vocale ».*

Ainsi toute autre communication entre les hommes établis par d'autres moyens que la parole vocale ne pouvait donc constituer une langue.

« La langue est définie comme un système abstrait de signes que l'on peut apprendre. La langue tient compte des aspects importants d'un système du fonctionnement d'une situation communicative, c'est –à-dire, suivant les théories, les aspects phonétiques et phonologiques, la morphologie, le lexique, la syntaxe ou la sémantique. » Selon Saussure, *« la langue est un ensemble de signes. À chaque signe correspond une idée différente »* Selon Thomas Julien (2013), la langue est un système de communication qui « permet aux membres de la communauté qui (la) parlent d'échanger entre- eux sans ambiguïté ». Il ajoute également que ce code est créé en commun, il se forme au fil du temps en fonction des besoins de communiquer de la communauté. C'est la communauté qui permet l'existence de la langue son développement et ses modifications. La langue possède une structure qui lui est propre notamment en terme de syntaxes de phrase. Il faut également noter que la plupart des langues ont recourt au langage oral tout comme au langage écrit.

2.1.3. Langage

Le terme **langage** peut se définir comme étant une fonction d'expression de la pensée et de la communication entre les humains, mise en œuvre par la parole ou par l'écriture. Il est également entendu comme tout système de signes permettant la communication. Au sens large, le **langage** se définit comme un système de signes qui associe des mots selon des règles grammaticales précises. Il renvoie à la faculté de raisonner, de nommer des choses et de communiquer avec autrui. On dit que le langage est le propre de l'Homme, que celui-ci est un être parlant. Le langage désigne également une fonction humaine qui a une triple dimension : psychologique, sociale et cognitive. Le **langage** est le produit d'une activité, (spontanée ou réfléchie selon le cas,) d'un sujet s'exprimant au moyen d'une langue : cette activité suppose un fonctionnement psychique interne, rendu possible grâce à l'activité neuronale cérébrale. L'activité langagière se distingue des produits langagiers qui en constituent les facettes audibles, visibles, lisibles. Le langage est en étroite relation avec l'esprit, la pensée, l'intelligence, les représentations mentales. Le sujet parlant (écoutant, écrivant lisant) est depuis le plus jeune âge un être singulier impliqué dans une histoire, une culture une somme d'affects. Il est ce qui rend possible la pensée, ce qui sépare la pensée de la non pensée, ce qui distingue l'humain du non humain.

Pour Church (1922), le langage est « *Une faculté ou une aptitude unique en son genre* ». Selon Chomsky, « *Le langage est une compétence innée, spécifique aux humains, qui permet le fonctionnement de la pensée* ». De passage à Paris, Noam Chomsky a réaffirmé avec force la théorie qui a fait de lui l'un des plus grands linguistes du monde.

Le concept de **langage** se définit comme une capacité observée chez tous les hommes à exprimer leurs pensées, de communiquer aux moyens d'un système de signes vocaux et éventuellement graphiques.

2.1.4. Le signe

Le terme signe désigne un objet, figure, dessin, son, geste, couleur, ayant par rapport ou par convention, une certaine valeur, une certaine signification dans un couple humain donné. Il peut également être définie comme un geste, mimique ou mouvement volontaire destiné à communiquer quelque chose à quelqu'un, à manifester, à faire savoir quelque chose. En linguistique, c'est une unité linguistique constitué d'une partie physique matérielle, le signifiant et d'une partie abstraite, conceptuelle le signifié.

Pour Volterra, Caselli et Petitto le critère permettant d'attribuer à un signe un statut équivalent à celui du mot, est que ce signe puisse être considéré comme symbolique ; autrement dit, qu'il puisse être produit par l'enfant dans des contextes diversifiés et/ou en l'absence du signifié. Le critère formulé par Orlansky et Bonvillian est moins exigeant : est considéré comme « signe » toute approximation reconnaissable d'un signe de la langue-cible, utilisée adéquatement dans un contexte approprié. L'adoption de ce critère mène à considérer comme « signe » les productions relevant du stade de communication pragmatique plutôt que symbolique. Ainsi la notion de « signe » en tant que « mot » ne recouvre pas la même notion selon les différents auteurs.

Le signe est utilisé plusieurs fois pour qualifier la notion du mot. Comme le souligne Kervajan, Voisin (2007), le signe est aux langues signées ce que le mot est aux langues vocales. Ils proposent alors une définition assez explicite de ce qu'est un signe : « d'un point de vue structurel, le signe linguistique des langues signées est un geste ou un ensemble de geste de base est constitué de deux états (initial et final), eux même constitué d'un ensemble de paramètres lié par une trajectoire »

Pizzuto, en vue de caractériser de manière comparable les données recueillies à propos de jeunes enfants sourds et entendant, distingue les étapes suivantes dans l'acquisition de toute langue qu'elle soit orale ou signée :

-Stade I : Transition entre l'étape prélinguistique et la première étape du développement linguistique. Emergence de la communication intentionnelle, et apparition des premières émissions ressemblant à des mots ou des signes. -Stade II : Première étape du développement linguistique, caractérisé par un vocabulaire limité (entre 10 et 50 mots), et par la production d'énoncés à un seul mot ou signe.

-Stade III -A : Croissance rapide du vocabulaire et apparition des premières combinaisons de mots ou signes.

-Stade III-B : Production d'énoncés à mots ou signes multiples.

2.1.5. La langue des signes françaises

De prime à bord, la langue de signes est une langue à part entière, dans le sens où elle n'utilise ni le langage oral, ni le langage écrit. Elle est basée sur les signes, c'est une langue gestuelle. Elle utilise les configurations manuelles, des positionnements et des mouvements qui s'organisent dans l'espace. C'est une langue visuelle et spatiale. Elle intègre malgré tout pour 64% de ses signes, une labialisation (mouvement des lèvres plus ou moins prononcés lors de l'exécution d'un signe.) Elle est utilisée par les déficients auditifs et certaines personnes entendantes.

2.2. PRESENTATION DE L'OREILLE

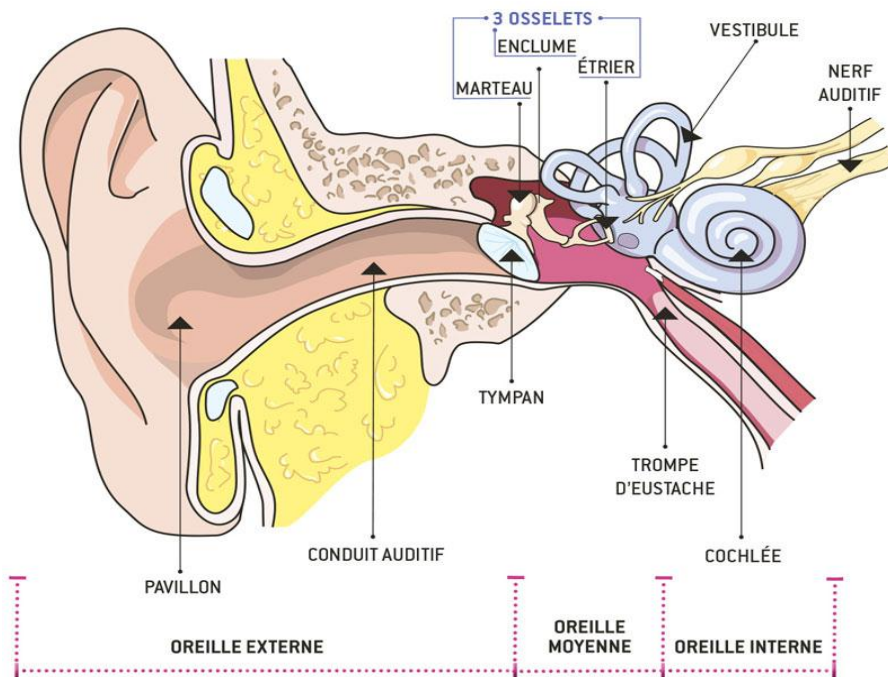
C'est l'organe responsable de l'audition, il assure l'équilibre humain.

L'audition est Selon le dictionnaire français Larousse, est l'action d'entendre, écouter : juger d'une pièce de théâtre à la première audition.

C'est également une perception des sons résultant de l'excitation par des ondes sonores de l'organe sensoriel (organe de Corti) qui transforme un message mécanique en un courant bioélectrique transmis aux centres supérieurs d'intégration, où a lieu l'élaboration de la sensation auditive.

2.2.1 Anatomique et physiologiques de l'audition

L'appareil auditif humain se compose de trois éléments : l'oreille externe, l'oreille moyenne et l'oreille interne.



L'oreille externe comprend deux parties : le pavillon, véritable cornet acoustique naturel qui reçoit la vibration sonore, et le conduit auditif externe qui conduit et canalise cette dernière jusqu'à l'oreille moyenne.

L'oreille moyenne est une cavité remplie d'air et creusée dans l'os temporal qu'on appelle la caisse du tympan. Celle-ci contient la chaîne ossiculaire composée du marteau, de l'enclume et de l'étrier. Elle communique avec le rhinopharynx par le biais de la trompe d'Eustache et avec l'oreille interne par la fenêtre ronde et la fenêtre ovale.

Son rôle est de propager et d'amplifier la vibration sonore, le son, par l'intermédiaire des osselets, depuis l'extérieur via le tympan jusqu'à l'oreille interne. La trompe d'Eustache, quant à elle, permet l'aération de la caisse du tympan qui est le garant d'un bon fonctionnement de l'ensemble des structures.

L'oreille interne comprend deux organes sensoriels : d'une part la cochlée, qui sera dévolue à l'audition, d'autre part, le vestibule qui sera dévolu à l'équilibre.

L'oreille interne est constituée d'une série de cavités osseuses, le labyrinthe osseux, à l'intérieur desquelles est contenu le labyrinthe membraneux, siège des récepteurs sensoriels de l'audition et de l'équilibre dont l'organe de Corti contenu dans la cochlée. Il regroupe un ensemble de cellules dont les cellules sensorielles :

Les cellules ciliées internes et externes qui vont transformer l'information mécanique en influx neurosensoriel. L'influx nerveux sortant de l'oreille interne est véhiculé via le nerf auditif jusqu'au tronc cérébral où il effectue plusieurs relais nerveux avant d'atteindre le cortex auditif, situé dans le lobe temporal du cerveau qui permettra l'identification et le décodage du signal.

2.2.2. Les Surdités

Dans le domaine médical, la surdité est définie comme une diminution uni- ou bilatérale de l'ouïe quels qu'en soient le degré et l'origine. L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) définit l'enfant sourd comme « *celui dont l'acuité auditive est insuffisante pour lui permettre d'apprendre sa propre langue, de participer aux activités normales de son âge, de suivre avec profit l'enseignement scolaire général* ». Dans le domaine de l'adulte, on qualifie de sourd une personne atteinte d'une surdité dont l'atteinte auditive est supérieure à 70 dB de perte

La surdité : est défini comme un trouble de l'audition, plus ou moins sévère. D'après Dsebant-lefebvre et Toffin, (2008), comme la surdité n'est pas toujours curable médicalement ou chirurgicalement curable, elle n'est pas considérée comme une maladie, mais représente un handicap (Dumont, 2008, Seban-Lefebvre et Toffin 2008).

Nous pouvons définir la surdité comme étant une atteinte à l'audition d'une personne c'est-à-dire, lorsqu'une personne. Est frappé de surdité (considéré sourd) toute personne non capable d'entendre des sons.

La notion de surdité dans le temps et dans l'espace a fait l'objet de nombreux travaux de recherche qui tentent d'expliquer à donner une compréhension explicite des facteurs explicatifs dudit phénomène. Dans un premier temps, nous allons présenter les différentes conceptions de la surdité, par la suite, nous allons présenter les facteurs explicatifs chez l'enfant, en visitant les types de surdité. Troisièmement, nous analyserons les degrés, le caractère uni ou bilatéral. Ce sera l'occasion de voir le type d'appareillage et le gain prothétique. En fin nous parlerons de l'environnement socioaffectif de l'enfant, du mode de communication développé, de la précocité du diagnostic, de l'appareillage et de la prise en charge

2.2.3. L'adaptation

Ce concept ne peut être appréhendé sans toutefois mieux cerner celui d'adaptation. Ainsi, il sera question de définir tout d'abord la notion d'adaptation avant de pouvoir définir celle d'adaptation scolaire.

- Adaptation

D'après le petit Larousse de la psychologie (2010, p.14), « l'adaptation est l'ensemble des modifications des conduites qui visent à assurer l'équilibre des relations entre l'organisme et ses milieux de vie, en même temps, des mécanismes et des processus qui sous-tendent ce phénomène ». Selon la psychologie moderne d'A à Z (1969, p.13), l'adaptation est définie comme une action « action par laquelle un être s'ajuste au milieu dans lequel il vit, en conciliant ses propres tendances et les contraintes qui lui sont proposées par ce milieu ».

Piaget (1976) cité par le petit Larousse de la psychologie (2010, p.14), explique le processus d'adaptation comme suit :

Chez l'enfant, Piaget a décrit deux mécanismes principaux de l'adaptation : l'assimilation et l'accommodation. Dans l'assimilation, le sujet part de ses capacités innées. Il cherche autour de lui des occasions de les exercer, de les faire siennes. Dans l'accommodation, au contraire, c'est le monde extérieur qui commande. Le sujet doit accepter ce qui lui est imposé. La tendance à faire dominer plus ou moins chacun de ces deux modes d'adaptions expliquerait la variété des conduites.

- Adaptation scolaire

Legendre (1993, p.21) définit l'adaptation scolaire comme « l'ensemble des mesures et d'activités dont l'objet est de venir en aide aux élèves qui éprouvent des difficultés d'harmonisation dans leur fonctionnement scolaire ainsi que par rapport à leur enseignants et leurs pairs ». En pédagogie et en didactique, l'auteur désigne par ce terme l'appropriation d'un enseignement, d'un matériel didactique ou d'un environnement scolaire au besoins d'élèves qui présentent des besoins particuliers en raison de certaines caractéristiques. L'adaptation scolaire comme le souligne Legendre (1993) a pour but de fournir à tous les élèves une éducation de qualité dans un cadre normal. Elle vise particulièrement les élèves en difficultés et ceux handicapés en raison des différents types de déficiences.

Selon Fonkoua (2008, p.233), l'adaptation scolaire renvoie à la capacité de faire de l'espace scolaire « un lieu de la reconstruction du schéma corporel, un espace de la resocialisation et de la création ». Il s'agit en effet selon l'auteur, de la capacité de chaque enfant à évoluer selon son propre rythme, à être autonome autant dans son comportement que dans ses apprentissages, à travailler en équipe, à respecter ses camarades, à apprendre à se connaître, à exprimer ses émotions, à gérer ses conflits, à respecter les règles et le fonctionnement de la classe, à échanger, à coopérer, acquérir la confiance en soi et la motivation nécessaire.

Dans le cadre de ce travail, l'adaptation scolaire désigne la capacité que possède l'enfant à trouver un équilibre entre son organisme et le milieu scolaire afin de s'y investir et développer ses compétences, vérifier par sa : participation aux activités en groupes, participation aux activités individuelles, participation aux activités individuelles, participation au « jeu », communication avec les enseignants et les pairs, assiduité et exploration du cadre scolaire.

2.3. ORIGINE ET EVOLUTION DE L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE DES SIGNES

Comme nous l'avons défini plus haut, l'apprentissage est un processus d'acquisition par un animal ou un être humain des connaissances ou de comportements nouveaux sous l'effet des interactions avec l'environnement.

2.3.1. Origine

L'histoire écrite de la langue des signes commença au 17^e siècle en Espagne (Madrid), précisément en 1620, année où JUAN PABLO BONET écrit son premier essai intitulé: Reduccion de las letras y arte para ensenar a hablar a los mudos (reduction of letters and art for teaching deaf people to speak) .Ce traité est considéré comme l'un des tous premiers dans le domaine de la phonétique et de la linguistique du visuel dont l'objectif était d'améliorer le potentiel communicationnel des muets et celui des déficients auditifs .

À partir du système du signe visuel de BONET, le français CHARLES –MICHEL de l'Epée publia son alphabet dactylogique (science du mouvement de la position des doigts) au 18^e siècle, précisément en 1755.Lhistoire retient que la langue des signes française découle des travaux de ce missionnaire français. Il voyagea un jour pour les ETATS-UNIS où il rencontra deux jumelles sourdes et muettes qui communiquaient en signes. Il les observa, s'appropriâ leur code qu'il le leur réenseigna. De retour en France, il mit au point une

« grammaire française signée ». ABBEE CHARLES –MICHEL créa la première école des signes, il y forma des maîtres et des instructeurs pour sourds. 21 écoles s'ouvrirent entre 1755 ET 1789 parmi lesquelles L'institut national des sourds-muets de Paris que dirigea le très brillant grammairien SICARD.

2.3.2 EVOLUTION

Michel Gallaudet, fondateur de la langue de signe américaine (LSA /ASL), fait son apparition au 19^e siècle. Il est d'abord un disciple de C.M. de l'Epée et va par la suite mettre sur pied son code en respect du principe selon lequel, toute langue de signe procède d'une communauté de sourds donnée. Son condisciple Andrew Foster, noir Américain est celui qui se chargera dans les années 70 de vulgariser le LS en Afrique. Il commença par l'Afrique de l'Ouest (Cote d'Ivoire, Mali) et déposera ses valises en Afrique Centrale c'est –à-dire au Cameroun et autres pays environnants. Il va ouvrir la première école de sourds

Ephatha à Kumba dans les années 70. ESEDA (Ecole Spécialisée pour Déficiants Auditifs) de Yaoundé située derrière le centre PASTEUR, œuvre de la France verra le jour au milieu des années 80.

Les précurseurs de la langue de signe (LS) sont entre autres :

- Geronimo Canado (Italie, 16^e siècle)
- Juan Pablo Bonet (Espagne, 17^e s.), en 1620 il publie « Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos » (en français : « réduction des lettres à leur éléments primitifs et art d'enseigner à parler au muets ») à Madrid. Il est considéré comme le premier traité moderne de phonétique en langue des signes, qui établit une méthode d'enseignement orale pour les personnes sourdes et un alphabet manuel.
- Abbe C.M. l'Epée (France, 18^e s.), en 1771 il crée la première institution éducative gratuite pour les sourds de France à Paris. Mais, il se rend compte que la langue des signes employée par les sourds qu'il rencontre est vraiment développée et différente de celle du français parlé. Il va par la suite transformer le langage signé qu'il apprend de ses élèves et met au point des signes méthodiques pour présenter toute les terminaisons de verbes, articles, prépositions etc. présentes dans le français parlé décomposant les mots en associant un signe à chaque morphème.
- Foster Andrew (USA, 20^e s.) noir américain est celui qui se chargera dans les années 70 de vulgariser le LS en Afrique. Il commencera par l'Afrique de l'ouest (Cote d'Ivoire,

Mali) et déposera ses valises en Afrique centrale plus précisément au Cameroun et les pays environnants. IL va ouvrir la première école des sourds Ephata à Koumba dans les années 72

Nous retenons également que la langue de signes a été pensée au 5^e siècle avant Jésus christ par le philosophe Platon, dans son document intitulé « CRATYLE », où il reprend les propos de Socrate à savoir : « si nous étions privés de la langue et de voix, et que nous voulions nous désigner mutuellement les choses, ne chercherions nous à nous faire comprendre comme les muets au moyen des signes de la main, de la tête et de tout le corps ? ». À cette époque la langue des signes était encore simpliste. À partir du VIII^e siècle, Bède décrit un alphabet manuel dans son traité de « De Loquelâ per gestum digitorum ». Odon de Cluny impose au Xe siècle, l'utilisation des gestes pour quasiment tous les échanges. Pédro Ponce de Léon, un moine bénédictin espagnol fonda au 19^e siècle une école pour les sourds au monastère de San Salvador. Sa méthode inclut la dactylogogie, l'écriture et la parole, ses alphabets sont basés en partie ou en totalité sur les langues de signes monastiques utilisés par les moines ayant fait vœu de silence.

En 1620, Juan Pablo Bonet publie « Reduccion de letras y arte para enseñar a hablar a los mudos » (en français : « Réduction des lettres à leur éléments primitifs et art d'enseigner à parler aux muets ») à Madrid. Il est considéré comme le premier traité moderne de phonétique en langue des signes, qui établit une méthode d'enseignement orale pour les personnes sourdes et un alphabet manuel. Au même moment en Grande-Bretagne, les alphabets manuels sont également en usage pour divers buts, notamment la communication secrète, parler en public ou la communication des personnes sourdes. En 1648, John Bulwer décrit Maître Babington, un sourd très compétent dans l'utilisation d'un alphabet manuel, dont l'épouse peut conserver facilement avec lui, même dans l'obscurité grâce à l'utilisation d'un langage tactile

En 1680, George Dalgarno a publié modèle : Leng, dans lequel il présente sa propre méthode d'éducation des sourds, y compris un alphabet « arthrologique », où les lettres sont indiquées en pointant sur différentes articulations des doigts et de la paume de la main gauche. Ce système est utilisé par les personnes entendantes un certain temps, certains pensent qu'il peut être lié à l'écriture oghamique. Les voyelles de cet alphabet ont survécu dans les alphabets modernes utilisés dans les langues des signes britanniques, australiens et néo-zélandais. En

1771, Charles Rihel de l'Épée dit « l'Abbé de l'Épée » crée la première institution éducative gratuite pour les sourds de la France à Paris. Mais, il se rend compte que la langue des signes employée par les sourds qu'il rencontre est vraiment développée et différente de celle du français parlé. Il va par la suite transformer le langage signé qu'il apprend de ses élèves et met au point des signes méthodiques pour représenter toutes les terminaisons de verbes, prépositions etc. présentes dans le français parlé, décomposant les mots en associant un signe à chaque morphème. Pierre Déloges en 1779 écrit un livre intitulé « observation d'un sourd et muet sur un cours élémentaire d'éducation des sourds et muets, où il démontre malgré les propos de l'Abbé Deschamps que le langage des signes doit être considéré comme une vraie langue. Toutefois, au fil des siècles, la langue des signes va différer d'un auteur à un autre. Une querelle surviendra entre les oralistes et les soignants, et consistera au cours des années à l'abandon de l'une des méthodes au profit de l'autre. Mais en 1991, la France reconnaît officiellement le droit au bilinguisme.

En 1832, Adrea De Joris, un chanoine Italien publie un ouvrage où il décrit, analyse et explique la gestualité des Napolitains. Aux Etats unis, Laurent Clerc, sourd depuis un accident survenu lorsqu'il avait un an, rejoint l'Institut national des jeunes sourds de l'abbé de l'Épée.

2.3.3. Etiologie de la surdité

Il est intéressant de noter à ce propos que, même s'il est possible de rencontrer les facteurs à différents périodes de la vie, les sujets sont plus exposés à leur effet à certaines périodes charnières. Nous pouvons ainsi citer :

. La Période prénatale

- Les facteurs génétiques y compris la déficience auditive congénitale et la déficience auditive non congénitale, peuvent être la source du problème.
- Infections ultra-utérines comme la rubéole et les infections à cytomégalovirus, représentent aussi une cause du mal. Selon Marcel Ben Soussan audioprothésiste et responsable en audiologie, la surdité congénitale concerne les enfants sourds ou souffrant d'une perte auditive à leur naissance. Cette surdité évoluera par la suite avec le temps. Il est important de noter qu'elle pose un problème car elle n'est pas systématiquement dépistée. En plus, la plupart des surdités congénitales ne sont diagnostiquées qu'après 15mois.

- **La Période périnatale**

- Asphyxie à la naissance (privation d'oxygène à la naissance)
- Hyper bilirubinémie (jaunisse sévère pendant la période néonatale)
- Faible poids de naissance
- Autres problèmes de santé périnatale et prise en charge de ceux-ci.

- **L'enfance et adolescence**

- Infections chroniques de l'oreille (otite moyenne suppurée chronique)
Epanchement de liquide dans l'oreille (otite moyenne non-suppurée chronique)
- Méningite et autres infections

- **L'âge adulte et la vieillesse**

- Maladies chroniques
- Consommation de tabac
- Otosclérose
- Dégénérescence neurosensorielle liée à l'âge
- Déficience auditive neurosensorielle soudaine

Les facteurs observés tout au long de la vie

- Bouchon de cérumen
- Traumatisme de l'oreille ou de la tête
- Sons ou bruits de forte intensité
- Médicaments ototoxiques dans le cadre professionnel
- Déficit nutritionnels
- Infections virales et autres affections de l'oreille
- Déficience auditive génétique (progressive ou d'apparition tardive)

D'après ce qui précède, la déficience auditive peut être due à des causes génétiques, à des complications à la naissance, à certaines maladies infectieuses, à des infections chroniques de l'oreille, à l'exposition à des sons forts, aux médicaments ototoxiques ou au vieillissement. Chez l'enfant, près de 60% de cas de déficience auditive sont dus à des causes pouvant être prévenues par des mesures de santé publique (infections de l'oreille ou complications à la naissance, par exemple).

Cependant nous notons qu'un milliard de jeunes adultes risque une déficience auditive permanente évitable, car ils ont des pratiques d'écoute non sûres.

Les déficiences auditives non traitées sont coûteuses pour les populations partout dans le monde. Elles coûtent aux gouvernements 980 milliards USD chaque année. Les interventions de prévention, de détection et de prise en charge des déficiences auditives ont un bon rapport coût/efficacité et sont très bénéfiques au niveau individuel. Cependant, seul 17% des personnes pour qui une aide auditive serait utile en utilisent effectivement une. La part des personnes qui n'utilisent pas ces dispositifs alors qu'elles le devraient est élevée partout dans le monde, elle va de 77% à 83% dans les différentes Régions de l'OMS et de 74% à 90% selon les niveaux de revenus. De plus, l'auteur précise qu'un investissement annuel supplémentaire de moins de 1,40 USD par personne serait nécessaire pour renforcer les soins de l'oreille et de l'audition au niveau mondial.

Selon l'auteur, plus de 5% de la population mondiale, soit 430 millions de personnes, ont besoin des services de réadaptation en raison d'une déficience auditive incapacitante (432 millions d'adultes et 34 millions d'enfants). D'après les estimations, d'ici à 2050, plus de 700 millions de personnes (soit une personne sur dix) en seront atteintes. Signalons qu'une « déficience auditive incapacitante » désigne une perte auditive supérieure à 35 décibels (dB) dans la meilleure oreille. Près de 80% des personnes qui en sont atteintes vivent dans des pays à revenu faible ou intermédiaire. La prévalence de la déficience auditive augmente avec l'âge : plus de 25% des sujets âgés de plus de 60 ans présentent une déficience auditive incapacitante.

2.3.3. Classification en fonction de l'importance de la perte auditive

La classification en usage dans les pays de langue française est la classification audiométrique élaborée par le Bureau International d'Audiophonologie (BIAP). Elle présente de grandes analogies avec plusieurs classifications courantes utilisées dans d'autres pays et qui, comme celle du BIAP, sont basées sur l'estimation de la perte auditive moyenne en audiométrie tonale. Le BIAP a récemment défini une nouvelle classification audiométrique (recommandation BIAP 02, 1996). La perte auditive moyenne est calculée, en audiométrie tonale, sur les fréquences conversationnelles classiques, adoptées par l'OMS, à savoir : 500, 1.00, 2.000 et 4.000 Hz. La somme étant divisée par quatre. Toute fréquence non perçue est comptée à 120 dB de perte. Le calcul se fait pour chaque oreille séparément et la déficience auditive est définie à partir du chiffre obtenu pour la meilleure oreille. C'est l'occasion pour nous de voir les degrés surdité.

2.3.5. Degré de surdité

- L'audition est dite *normale* ou *subnormale* lorsque la perte auditive moyenne est inférieure 20 dB. Cette perte n'entraîne pas de problème de perception de la parole et n'a pas d'incidence sociale.
- La déficience auditive est dite *légère* lorsque la perte auditive moyenne se situe entre 21 et 40 dB. La parole d'intensité normale est perçue mais certains éléments phonétiques peuvent échapper à l'enfant. Les bruits familiers sont perçus.
- La déficience auditive est dite *moyenne* lorsque la perte auditive moyenne est comprise entre 41 et 70dB. Il importe de noter qu'il existe deux groupes différenciés :
 - 1^{er} degré : perte tonale moyenne entre 41 et 55 dB.
 - 2^e degré : perte tonale moyenne entre 56 et 70 dB.

La perception de la parole d'intensité normale est difficile. La parole est perçue à voix forte ; près de l'oreille. En l'absence d'appareillage, des difficultés sont observées.

Quelques bruits familiers, plus ou moins forts, sont encore perçus. L'appareillage, ainsi que le traitement orthophonique, sont nécessaires.

- La déficience auditive est dite *sévère* lorsque la perte auditive moyenne est de 71 à 90 dB. La parole n'est perçue qu'à très forte intensité, et de nombreux éléments acoustiques ne sont pas perceptibles. Les bruits puissants sont encore perçus.

L'appareillage et le traitement orthophonique sont indispensables.

Deux groupes sont différenciés :

- 1^{er} degré : la perte tonale moyenne est comprise entre 71 et 80 dB.
- 2^e degré : la perte tonale moyenne est comprise entre 81 et 90 dB. La présence de restes auditifs permet un certain contrôle de la voix.

Dans la déficience auditive dite *profonde*, trois groupes sont différenciés :

- Premier groupe : la perte moyenne est comprise entre 91 et 100 dB.
- Deuxième groupe : elle est comprise entre 101 et 110 dB.
- Troisième groupe : elle est comprise entre 111 et 119 dB.

Les déficiences auditives profondes peuvent entraîner, si l'on n'y prend garde une mutité secondaire chez les enfants qui en sont atteints. La maîtrise de la lecture labiale leur est indispensable lorsqu'il s'agit de percevoir et comprendre avec quelque aisance les messages parlés.

Vinter (1994) avait montré les limites des anciennes classifications du BIAP dans l'émergence du babillage chez l'enfant sourd. Les progrès, en matière d'appareillage et d'adaptation des méthodes d'entraînement auditif, transforment l'image traditionnelle des capacités perceptives des sujets appartenant au groupe des surdités profondes. Nous insisterons sur le fait que dans les surdités profondes, une différence de 5 dB en plus ou en moins change de façon spectaculaire le comportement de l'enfant ainsi que sa relation à l'acoustique et au langage verbal. Bien évidemment, les difficultés de réception et de production de la parole sont d'autant plus prononcées que la perte auditive moyenne est élevée, et le traitement doit être ajusté en conséquence. Dans le cas des déficiences auditives profondes du troisième groupe, l'apport d'information assuré par les prothèses est faible. Rappelons, enfin, la rareté des surdités dites totales ou *cophoses* (entre 2 et 4%) ; ces surdités se définissent par l'absence de restes auditifs au-delà de 500 Hz et pour une intensité de 120 dB.

2.3.6. Dépistage et diagnostic

A) L'âge du dépistage

Dans le cas d'un **enfant sourd né de parents entendants**, l'âge du dépistage est variable selon le moment où la suspicion de surdité d'un enfant se dessine au sein de la famille et de l'entourage. En France, le diagnostic demeure tardif puisqu'il est réalisé en moyenne entre 18 et 24 mois Dumont, (2004). Néanmoins, il semblerait actuellement que l'âge du diagnostic tend à diminuer.

Concernant le cas **d'un enfant sourd né de parents sourds**, le dépistage est généralement néonatal car l'arrivée de cet enfant est considérée comme « une naissance à risque » puisque que la surdité est déjà présente dans la famille. Cependant le diagnostic définitif n'est posé que quelques mois plus tard, entre 6 et 9 mois.

B) Les moyens de dépistage

Il existe deux catégories de test pour diagnostiquer une surdité : les tests d'audiométrie subjective, qui demandent la participation active de la personne testée, et les tests d'audiométrie objective qui mesurent directement les réponses de l'organisme à des stimuli sonores.

- **Les tests d'audiométrie subjective**

L'audiométrie tonale détermine les seuils de perception des fréquences intéressantes pour la perception de la parole (de 160 à 8000 Hz). Les sons sont transmis par un casque qui permet de tester chaque oreille séparément ou par un haut-parleur qui teste l'audition binaurale. Le grand enfant (4 à 5 ans) signale le moment où il entend le son, en levant la main par exemple. Les plus jeunes peuvent montrer qu'ils entendent grâce à des jeux ou des réactions spontanées. A partir de 2 ans, l'enfant peut appuyer sur une touche lorsqu'il entend le son, ce qui déclenche la mise en route d'une vidéo ou d'un train électrique. Entre 9 mois et 2 ans, on utilise le Reflexe d'Orientation Conditionnée (ROC) : l'enfant tourne la tête lorsqu'il entend un bruit et on le récompense en lui montrant un jouet ou autre. Pour les plus petits, l'observation des réactions à divers bruits calibrés permet d'évaluer approximativement les seuils auditifs.

La conduction osseuse est aussi testée : cela mesure la perception des sons transmis par un vibreur placé derrière l'oreille de l'enfant. Les vibrations sont transmises par les os du crâne jusqu'à l'oreille interne sans passer par l'oreille moyenne.

La comparaison des courbes obtenues par voies aériennes (casque, hautparleur) et par voies osseuse (vibreur) permet de savoir s'il s'agit d'une surdité de perception ou d'une surdité de transmission.

L'audiométrie vocale teste la perception de la parole par l'enfant, à différents niveaux d'intensité. Le testeur demande à l'enfant de reconnaître des objets ou des images parmi une série, ou il peut répéter le mot ou faire le signe correspondant au mot prononcé. On mesure ainsi le niveau d'intensité le plus faible auquel un mot peut être perçu sans lecture labiale

- **Les tests d'audiométries objectifs**

Les tests d'audiométrie objective sont généralement utilisés chez les très jeunes enfants pour dépister une possible surdité car elle ne demande aucune participation du sujet testé. Ce sont généralement les tests utilisés lors des dépistages néonataux. Il s'agit de :

L'impédancemétrie qui étudie la résistance du tympan et de la chaîne des osselets. La courbe obtenue est le tympanogramme et permet de savoir si l'oreille moyenne fonctionne normalement ce qui n'est pas le cas en cas de rhume, d'otite séreuse etc....

Les oto-emissions acoustiques provoquées (OEAP) qui sont des vibrations émises par la cochlée lors d'une stimulation acoustique. On peut les recueillir grâce à une petite sonde

placée dans le conduit auditif externe. Leur présence témoigne du bon fonctionnement de l'oreille interne et donc d'une audition quasi-normale. Leur absence révèle une altération de plus de 20 dB pour l'ensemble des fréquences mais ne permet pas d'évaluer le type d'atteinte (surdité de transmission ou de perception), le degré de perte auditive, ni de tester chaque fréquence. Il est considéré comme un bon test de dépistage. Cet examen permet de contrôler l'audition dès les premiers jours de la vie : la présence d'oto-émissions permet presque à coup sûr d'éliminer la présence d'une surdité, néanmoins si les oto-émissions sont absentes, il est toujours nécessaire de compléter le bilan par d'autres examens avant de conclure.

**CHAPITRE 3 REVUE DE LA LITTERATURE
ET THEORIE EXPLCATIVE DU SUJET**

Le présent chapitre porte sur la revue de la littérature et des théories explicatives qui a pour objectifs d'une part de recenser et de présenter les travaux qui ont traité des notions suivantes : surdité, apprentissage de la langue de signe, adaptation scolaire des élèves sourds et d'autre part de présenter les théorie clé de notre étude.

3.1 REVUE DE LA LITTÉRATURE

La revue de la littérature est un inventaire des principaux travaux de recherche effectué sur un thème. C'est une étape qui permet, à partir des travaux effectués, d'envisager de nouvelles orientations. Best reprend Amin (2005, p.138), envisage la revue de la littérature comme « un sommaire des écrits reconnus par des autorités identifiées et recherche précédentes qui fournissent l'évidence que le chercheur est familier avec ce qui est déjà connu, et ce qui est encore inconnu et non essayé ». Elle pourrait consister en un ensemble de travaux faits autours d'un même thème, sous forme des livres  dit s, des articles, des mémoires etc. L'objectif de cette partie est de faire l'état de la question mais aussi de ressortir la spécificité de l'approche du problème.

Pour bien cerner ce sujet, cette recherche va s'appesantir tout d'abord sur les travaux relatifs au concept de la d ficiance auditive en Afrique, pour enfin se focaliser sur les travaux basés sur l'adaptation scolaire de certains élèves à besoin spéciaux.

3.1.1 La culture sourde

« La langue des signes est la trace tangible et permanente de la culture sourde » (Cuxae, 1983, p.15). Selon Virole (2011, cité par Baillet, 2013) la culture sourde est une forme culturelle sans détermination sociologique ou ethnique « coextensive aux autres cultures ». Une des spécificités de la culture sourde consiste en l'attribution d' « anthroponymes gestuels marqueurs d'identité ». Les sourds attribuent un « nom-signé » à chacun des membres de la communauté mais plus largement à toutes les entités qui peuvent être évoquées au cours des conversations (personnalités publiques, organismes, institutions, etc.) (Virole, Ibid.).

La culture sourde se réclame depuis que la langue des signes a pu réunir les sourds en communautés qui se comprennent, qui partagent les mêmes réalités sociales avec les normo-entendants. Mais la notion de culture sourde naît dans les années 1980 aux Etats-Unis (Perez-Lopez, 2011). Ceci suite à des recherches linguistiques sur la langue des signes, qui ont permis de démonter qu'elle pouvait à juste titre être considérée comme une langue à part entière, d'autres recherches dans le domaine de l'anthropologie et de l'ethnologie ont fait émerger la

notion de communauté sourde et de culture sourde. La culture d'une manière générale est définie par une façon d'être au monde et une façon de voir le monde. La culture sourde est ainsi un guide pour les sourds pour vivre dans le monde qui est principalement peuplé d'entendants. La culture sourde apparaît donc comme une adaptation au monde et une réinterprétation du monde, qui sont très différentes de celles des entendants dans la mesure où le mode sensoriel des sourds est opposé à celui des entendants (Perez- Lopez, *ibid.*). Les sourds ont pour ainsi dire un moyen d'interpréter le monde qui est dicté par leur identité sourde, la culture sourde va leur permettre de prendre place au sein de la communauté Sourde mais aussi dans la société en générale, c'est-à-dire parmi les entendants.

3.1.2. Travaux relatifs l'influence de la déficience auditive sur l'individu et sur sa scolarité

Dans cette partie, nous allons présenter brièvement les différents travaux portant sur l'influence de la déficience auditive de l'individu et de sa scolarité.

3.1.2.1. Difficultés du développement sociocognitif des apprenants sourds en milieu scolaire

Les effets de la surdité sur le développement cognitif sont de ce fait variés et complexes dus aux manières multiples que la famille, la société, la culture ont de réagir et d'interagir avec les enfants nés sourds et ainsi ne leur apprend pas spontanément à parler et à comprendre une langue (Mayberry, 2002). Notons tout d'abord que la cognition ou l'intelligence possède multiples facettes et se reflète dans la coordination des performances de nombreuses tâches langagières et non langagières incluant la perception, la mémoire, l'image mentale, la formation des concepts, la résolution des problèmes, l'apprentissage du langage, la réussite académique et les interactions de la vie quotidienne.

3.1.2.2. Les troubles de l'attention

Selon Lalanne (2005, p. 17), « l'attention peut être définie comme la sélection et la facilitation locale et transitoire du traitement de l'information sensorielle liée à un stimulus, un signal déclencheur ou un effort volontaire ». Chez l'apprenant, l'attention peut être perçue comme la manière dont ce dernier peut conserver sa concentration quand il fait face aux distractions internes comme l'errance de l'esprit ou l'ennui.

Il s'agit de réussir à focaliser son attention sur des stimuli pertinents et d'inhiber les non-pertinents. Hage, Charlier et Leybart (2013) précisent que la plupart des

neuropsychologues considèrent qu'il y a quatre composantes attentionnelles principales : l'alerte, l'attention divisée, l'attention sélective et l'attention soutenue.

L'attention divisée ou partagée permet de répartir notre attention entre plusieurs sources de stimuli ou plusieurs tâches qui doivent être traitées simultanément : suivre une conversation en cuisinant, jouer un instrument de musique en lisant une partition.

L'attention conjointe et sélective quant à elle, est importante pour les acquisitions linguistiques et cognitives car l'adulte, en attirant l'attention de l'apprenant sur un objet ou un événement lui permet à la fois de segmenter le milieu environnant ou le flux événementiel, de singulariser l'objet ou l'action, et d'identifier le signal de la parole permettant de dénommer l'objet ou l'action en question. En d'autres termes, l'attention conjointe et sélective permet à l'enfant d'organiser ses représentations et est à l'origine de la communication référentielle (capacité à transmettre des informations précises à un interlocuteur) (Gatellier, 2010).

Les enfants sourds de parents entendants sont plus sujets que les autres à la distractibilité et à un manque de concentration. Les conséquences de la surdité sur la réception du message oral entraînent une plus grande mobilisation des processus cognitifs et des fonctions exécutives (inhibition, flexibilité, double tâche, attention soutenue, etc.) chez l'enfant sourd obligé de se concentrer sur de nombreux éléments afin de comprendre l'intégralité du message : les indices visuels (lecture labiale, gestualité, mimiques, expressions) et les indices auditifs.

L'apprenant sourd est donc confronté au quotidien à des situations qui requièrent l'attention soutenue, la flexibilité (si on lui demande d'exécuter plusieurs tâches en parallèle, comme la prise de note, les exercices en cours, la lecture d'un texte, etc.), et l'inhibition (des bruits parasites). L'attention soutenue est d'ailleurs cette capacité à maintenir un même niveau d'attention durant une longue période de temps. Elle permet d'assister à une conférence ou à un cours ou de réaliser un exercice long.

3.1.2.3. Les difficultés de mémorisation

La mémoire se réfère à l'ensemble de fonctions en relation avec la capacité d'enregistrer, d'élaborer, de stocker, de récupérer et d'utiliser des informations. Il existe plusieurs types de mémoires :

la mémoire perceptive c'est-à-dire les registres sensoriels; la mémoire de travail où on rencontre la boucle phonologique qui maintien

temporairement l'information verbalisable, le registre visuo-spatial qui maintient temporairement l'information visuo-spatiale; le buffer épisodique ou mémoire tampon qui traite simultanément des informations issus des sous-systèmes et de la mémoire à long terme; l'administrateur central qui est le système de contrôle interagissant avec les sous-systèmes ; les mémoires à long terme (Brassard, 2017, p.6).

Dans le domaine de la mémoire à court terme (mémoire de travail), par exemple, une série d'études utilisant divers paradigmes expérimentaux montrent que les enfants et adultes sourds ont tendance à rappeler moins d'éléments que leurs pairs entendants pour des listes d'items verbaux, écrits ou signés (Hage, Charlier et Leybaert, 2013). Les travaux d'Otetem (1980) et ceux de Richardson et al. (1999) présentés par Hage, Charlier et Leybaert Montrent que les élèves sourds se focalisent plus que leurs pairs entendant, appariés pour l'âge, sur l'information portée par chaque item individuel plutôt que sur les relations entre les items. Ainsi des performances similaires sont perçus chez les élèves sourds et entendants lorsque les tâches impliquent un seul paramètre pertinent, mais de meilleures performances chez les entendants lorsque deux paramètres doivent être pris en considération simultanément, ainsi que la relation entre ces paramètres.

La mémoire de travail est un instrument fondamental de l'activité cognitive. Elle intervient chaque fois que nous devons prendre en considération simultanément des informations qui ne sont pas toutes disponibles. La mémoire visuo-spatiale est un sous-système de la mémoire de travail qui permet le maintien temporaire des informations visuo-spatiales. Cette mémoire est divisée en une sous-composante passive, appelée stock visuel, et une sous-composante de traitement actif, appelée script interne. La fonction stock visuel est d'assurer le stockage passif des informations visuelles. Le script interne est le processus actif qui permet la transformation, la manipulation ou l'intégration des informations visuo-spatiales stockées (Brassard, 2017).

Selon Alegria et Leybaert (2005), les sujets sourds semblent se servir davantage de la parole intérieure dans la mémorisation de lettres et de mots imprimés que dans la mémorisation d'images ou d'objets. Par exemple, dans une tâche de mémoire de paires d'images, la performance des enfants entendants est quasiment maximale lorsque les noms des items de

chaque paire riment (fly-eye). Les sujets sourds par contre ne semblent pas faire usage de la rime comme aide-mémoire, alors que leur habileté générale dans cette tâche (pour les paires qui ne riment pas) est équivalente à celle des sujets entendants. Des auteurs ont examiné l'effet de la longueur des mots sur le rappel de séries d'images. Les sujets entendants présentent un empan de mémoire plus faible lorsque les noms d'objet sont longs (umbrellas, pyjamas) que lorsqu'ils étaient courts (pea, lent, ant). On observe, en revanche, aucune indication d'un tel effet chez les sujets sourds, sauf lorsqu'il leur est demandé de rappeler les listes en nommant les objets à voix haute plutôt qu'en pointant les images dans l'ordre.

Les sujets sourds exposés de façon précoce à la langue parlée complétée (LPC) sont plus performants que les entendants lorsqu'ils doivent rappeler dans l'ordre des séries d'images (Alegria et Leybaert, 2005). Par ailleurs, les informations auditives et visuelles n'atteignent pas le cerveau simultanément. En effet, la vitesse de la lumière est plus grande que celle du son. Un son est transporté à une vitesse de 330 kilomètres par seconde alors qu'une image est diffusée à 300 000 kilomètres par seconde. Cependant les stimuli auditifs sont plus rapidement traités que les visuels car la vision doit prendre en compte simultanément plus d'informations que l'audition.

Les enfants sourds éduqués oralement ne semblent donc pas utiliser la parole intérieure de façon aussi systématique que les entendants. Certains enfants semblent recourir à des représentations phonologiques des items lorsque le matériel à mémoriser est présenté par écrit, mais il ne semble pas y avoir recours spontanément à ce type de code lorsque le matériel à mémoriser est présenté sous forme d'images (Alegria et Leybaert, 2005).

Selon Bièche et Paindavoinne (2015), il semble que chez le sujet sourd post-lingual, il se produise un changement de fonctionnalité de l'amygdale (jouant un rôle important dans la rétention des traces mnésiques) qui se désintéresse des sons environnementaux (que la personne n'entend plus bien) pour fonctionner plus lors de l'évocation mentale des couleurs, c'est-à-dire qu'elle mettrait les informations visuelles au premier plan suite à un changement dans l'affect associé aux sons environnementaux. Bien souvent, la privation auditive remodèle la perception de l'environnement en fonction de la composante visuelle.

3.1.2.4. Trouble des fonctions exécutives : difficultés dans le traitement de l'information

Les fonctions exécutives représentent l'ensemble de processus cognitifs qui permettent à l'individu de réguler intentionnellement sa pensée et ses actions afin d'atteindre des buts, ceci lorsque la tâche est nouvelle ou complexe (Mazeau et al., 2013).

Les fonctions exécutives sont particulièrement associées aux aires préfrontales du cerveau. Ces aires sont impliquées, entre autres, dans la gestion des comportements sociaux et d'adaptation, ainsi que dans le contrôle et la modulation des émotions. Elles jouent un rôle central dans le développement des habiletés sociales et cognitives et dans les apprentissages scolaires. La classification actuelle des fonctions exécutives est la suivante: l'inhibition de la réponse qui empêche des informations non pertinentes de venir perturber une tâche en cours ; la fonction de mise à jour qui modifie le contenu de la mémoire de travail en fonction des nouvelles entrées ; la flexibilité cognitive qui est la capacité de déplacer volontairement le foyer attentionnel d'une catégorie de stimuli à une autre; la planification de l'action qui est la capacité de construire mentalement un plan et de séquencer ses actions en vue de la réalisation d'un objectif spécifique; la fluidité mentale qui concerne les capacités de créativité impliquant une générativité de différents mots, de dessins, idées, ... tous différents les uns des autres (Mazeau et al., *ibid.*). Nous retiendrons ici trois principales fonctions exécutives : l'inhibition, la mise à jour ou mémoire de travail et la flexibilité.

Selon Bièche et Paindavoine (2015, p. 25), les sujets sourds tentent de pallier leurs déficits de traitement des sons environnementaux dus aux différentes réadaptations du cerveau en utilisant des réseaux sous corticaux comme le réseau thalamique qui leur permet de « comparer » le son entendu à d'anciens éléments connus (puisque le thalamus représente un centre mnésique multi-sensoriel) lors d'un apprentissage passé plutôt que de le traiter.

Il y' a un impact du développement du langage sur le développement des fonctions exécutives. Ainsi, les enfants dont les capacités langagières sont plus avancées présentent généralement un avantage avec ce qui a trait aux fonctions exécutives (Mazeau et al., 2013).

3.1.2.5. Les difficultés de conceptualisation

La conceptualisation est le processus d'élaboration des concepts c'est-à-dire des mots qui servent de contenant à nos manières plus ou moins attestées de penser la réalité. Un concept est donc une abstraction qui n'est pas directement observable.

En ce qui concerne le développement des concepts mathématiques, les apprenants sourds seraient plus lents en calcul mental, avec une mémoire des nombres plus faible. En effet, le mode de communication rend moins facile le traitement des nombres. Ceci s'expliquant par le fait qu'à même capacité de mémoire de travail (10 unités), les entendants conserveraient (05) chiffres et les signeurs (03) seulement (Courtin, 2002). Le niveau de développement en mathématiques est corrélé au niveau de lecture. Or le niveau de lecture est souvent faible chez les sourds. La lecture est un moyen d'accéder à la connaissance, donc aux concepts. Ainsi, si l'apprenant n'a pas un bon bagage culturel avant, il n'est pas capable d'intégrer ce qu'il lit.

La structure de la langue utilisée influence la façon des entendants et des sourds de se développer sur le plan de la conceptualisation. Les sourds de parents sourds signeurs natifs comprennent les différents concepts de ce domaine dans un ordre différent des enfants entendants. L'enfant sourd signeur ne pourrait donc pas se développer identiquement que celui entendant car les structures de la langue divergent (structures grammaticales ; les levées de références au niveau linguistique généralisé au niveau perceptif comme savoir qui voit quoi, sous quel angle ; puis au niveau conceptuel comme savoir qui sait quoi ou qui pense quoi) et les différences attentionnelles c'est-à-dire les processus visuels.

Selon (Hillion et al., 1995, p. 35), « chaque région spécifique du cerveau est responsable de fonctions cognitives précises ». Les fonctions linguistiques et un mode de pensée du type logique, abstrait, temporel, déductif et rationnel relèvent de l'hémisphère gauche tandis que les fonctions visuo-spatiales et un mode de pensée de type analogique, concret, intemporel, intuitif et imaginaire relèvent de l'hémisphère droit.

D'après la théorie des quatre cadrans de Flessas (Hillion et al., 1995), l'apprenant sourd appréhende, emmagasine et traite l'information à partir d'une entrée visuo-spatio-temporelle, qui présente les caractéristiques suivantes : une pensée globale, intuitive, émotionnelle, concrète, non verbale, inductive et analogique. Il s'agit en fait d'un type de pensée fondée sur l'expérientiel. Les concepts ne s'acquièrent donc plus seulement par l'enseignement mais aussi et surtout par le bagage d'expérience antérieure, que l'enseignement ne fait que rendre saillantes aux enfants.

Les auteurs soutiennent que pour comprendre les concepts relatifs aux états mentaux, le déficit linguistique et expérientiel des sourds est trop important (Courtin, 2002). Le langage et l'expérience ont un rôle prépondérant dans le développement conceptuel des apprenants sourds au détriment des bases biologiques.

En effet selon Hillion et al.; (1995) sur le plan linguistique, il est possible de souligner quelques particularités de la langue des signes par rapport aux langues parlées. Il est généralement accepté que c'est l'hémisphère gauche qui est responsable du traitement des langues parlées (auditives, linéaires, temporelles) et plus particulièrement l'analyse lexicale et grammaticale. Cependant, les langues signées, qui sont visuelles et simultanées, font intervenir l'hémisphère droit mettant en exergue le traitement des éléments spatio-visuels, la kinesthésie, l'émotion (expression corporelle) mais aussi l'hémisphère gauche pour ce qui est de l'analyse des symboles verbaux que sont les signes et la transmission des aspects grammaticaux. Pour résumer, reprenons avec Hillion et al., (1995) cette analyse de Sacks (1990), C'est un peu comme si l'hémisphère gauche des signeurs « prenait en charge » la perception spatio-visuelle et la modifiait ou l'affinait à un degré inouï. En lui conférant un nouveau caractère hautement analytique et abstrait qui rendrait possible la pensée et le langage visuel. (Hillion et al., 1995, p. 27)

Les pratiques d'enseignement qui mettent en avant la forme par rapport au sens, ne permettent pas aux élèves sourds, où le sens est primordial de développer des outils cognitifs adéquats de pensée. Lorsque les apprenants sourds ne disposent pas d'une langue structurée, ils peuvent avoir « compris » intuitivement le signifié du concept mais éprouver des difficultés pour représenter le concept dans un système de signifiants. Cette situation peut se retrouver chez des enfants sourds oralisant dont le niveau de français n'est pas suffisant pour maîtriser le vocabulaire et les structures syntaxiques spécifiques aux mathématiques ou à une langue (Dusquesne-Belfais, 2007).

3.1.2.6 Trouble de la métacognition

Flavel (1981), cité par Elsayed et Shaaban (2011) définissent la métacognition comme « la cognition sur la cognition ». Il s'agit donc de la capacité de l'individu à réfléchir sur son propre fonctionnement cognitif et à en tenir compte pendant l'exécution d'une tâche. Au cours du développement, l'enfant doit apprendre à identifier les tâches cognitives et connaître les variables affectant cette performance cognitive. C'est ce qui lui permettra, dans une situation donnée, de sélectionner des stratégies adaptées, mais aussi d'évaluer et de modifier le déroulement de l'activité en fonction des difficultés rencontrées. Elsayed et Shaaban (2011) définissent la métacognition comme la connaissance et le contrôle qu'une personne a sur elle-même et, plus spécifiquement, sur ses stratégies cognitives. Cette connaissance implique que l'élève soit conscient des exigences et de la valeur d'une tâche, des connaissances et des

stratégies cognitives requises pour la réaliser, des étapes à franchir et, pendant l'exécution de la tâche, de l'efficacité de sa démarche.

La métacognition s'opère sur trois dimensions : l'évaluation qui est l'identification de la tâche et les capacités requises pour l'exécuter ; la planification qui est la sélection des moyens pour atteindre les objectifs fixés ; la régulation qui est la modification de l'activité en fonction des difficultés rencontrés. La métacognition chez les sourds n'a encore fait l'objet que de relativement peu d'études. Les résultats disponibles laissent entrevoir que les élèves sourds envisagent moins souvent que les élèves entendants les différentes approches possibles avant d'entreprendre une tâche ou pendant qu'ils l'exécutent. Dans des domaines comme la lecture ou les mathématiques, il est fréquent que les élèves sourds soient peu conscients de leurs performances, appliquent des stratégies inappropriées ou n'arrivent pas à appliquer des stratégies que l'on sait faire partir de leur répertoire. Une explication possible de l'échec de nombreux sourds dans l'application des habiletés métacognitives prend tout son poids au regard de leur tendance à traiter les items individuellement. En plus, les élèves sourds ont une pensée concrète et interprètent l'information au pied de la lettre (ce qui leur donne peu de chances de maîtriser les habiletés cognitives) (Hage, Charlier et Leybaert, 2013).

3.1.2.7 Difficultés de développement socio-cognitif des apprenants sourds en contexte d'inclusion

3.1.2.7.1 Les difficultés de communication avec le groupe classe

En situation d'apprentissage, la lecture labiale qu'utilisent les sourds donne souvent lieu à des malentendus, exige une attention encore plus soutenue que celle des entendants. En effet, l'enseignant qui doit tenir compte des autres handicaps et spécificités des autres apprenants parle vite ou bouge tout le temps. C'est une pratique fatigante pour l'apprenant sourd.

En situation d'apprentissage, cet effort est cognitivement épuisant. Non seulement il se fait au détriment de la compréhension du contenu des connaissances transmises (l'attention est attirée davantage sur la forme que sur le fond) mais de plus, la suppléance mentale consiste principalement à anticiper, d'après le contexte, sur le sens de ce qui va être dit ; ce qui est un non-sens en situation d'apprentissage, car par définition, apprendre c'est savoir à l'avance. Alors dans une lecture labiale normale la proportion du message perçu est évaluée à 30%, en situation d'apprentissage et en contexte d'inclusion, cette proportion est réduite autour de 10% (Dusquesne-Belfais, 2007).

3.1.2.7.2 Difficultés de transcription langagière

L'accès difficile aux messages oraux implique des incidences au niveau de l'apprentissage de la langue écrite. Pour les élèves sourds profonds ou sévères, qui ne bénéficient que d'un enseignement audio-oral, les possibilités de suivre un enseignement supérieur ou secondaire sont limitées par des difficultés d'expression et de réception de la parole, une insuffisance de vocabulaire en langue et une mauvaise maîtrise grammaticale (Dusquesne-Belfais, 2007).

La revue de littérature nous a permis de faire l'état des lieux des difficultés vécues par les sourds dans des contextes scolaires de plusieurs pays. Les travaux portant sur ces difficultés des sourds montrent que la société dans son interaction avec le sourd stimule ou inhibe son développement sociocognitif. Le déficient auditif a des limitations sur le plan linguistique, métacognitif, expérientiel, de l'attention soutenue, de la conceptualisation ... Tout ceci en contexte d'inclusion conduit à un épuisement cognitif et expose le sourd à ne recevoir que 10% du message des enseignements. Ces difficultés présentées dans la revue de littérature expliquent en grande partie les problèmes que rencontrent les élèves porteurs de handicap auditif à ESEDA dans leur scolarisation. Ceci s'explique par l'accès difficile à la langue des signes ou au langage parlé complété dès l'enfance car l'enfant déficient auditif né de parents entendants n'est pas stimulé à communiquer en langue de signes. Ses parents et son entourage utilisent juste les gestes pour échanger avec lui. C'est lors de sa scolarisation dans un milieu inclusif que l'enfant découvrira sa langue première qui est la LSF. Notre travail va donc plus loin et présente l'éducation bilingue que ces enfants doivent bénéficier pour une meilleure adaptation scolaire et sociale.

3.1.2.7.3 Enseignement de la LSF à l'Ecole Maternelle

Le 15 juillet 2008 est publié un arrêté du Ministère de l'Education Nationale stipulant que dès la rentrée scolaire de septembre 2008, la LSF sera enseignée dans le primaire. Cet enseignement « sera dispensé aux élèves concernés dans le cadre horaire de l'enseignement du français ».

D'après l'arrêté, la LSF sera enseignée aux enfants sourds en maternelle si les parents ont fait le choix d'une éducation bilingue. Il est donc de rigueur de définir la notion d'éducation bilingue. Cette approche a débuté avec Stokoe en 1960 qui a permis la reconnaissance des langues signées.' Contrairement à l'oralisme qui considère la surdité comme un handicap, le bilinguisme tend à considérer la surdité comme une différence. Grosjean (1993) définit le

bilinguisme de manière générale comme l'utilisation de deux ou de plusieurs langues dans la vie de tous les jours. Selon Daigle et Armand (2004), l'éducation bilingue serait « une philosophie d'enseignement dont sont issues plusieurs méthodes pédagogiques. Cette philosophie repose sur la distinction entre deux langues, une langue signée et une langue majoritaire. La langue signée est considérée comme la langue première des apprenants, puisque, dans le cas des enfants sourds nés de parents sourds, elle est la première langue acquise dans laquelle s'est organisée la fonction langagière et que, dans le cas des enfants sourds nés de parents entendants, la langue signée est la plus naturellement accessible. Quant à la langue majoritaire, elle est considérée comme la langue seconde des apprenants ». En résumé, l'éducation bilingue consisterait pour l'enfant sourd à travailler deux langues en parallèle, sa langue maternelle, la LSF, et la langue française comme langue seconde. Mais les établissements se revendiquant bilingues ne procèdent pas tous de la sorte.

3.1.2.7.3 Découverte et Eveil à la langue

La loi prévoit de faire acquérir aux enfants sourds en maternelle une « communication bilingue » dans sa double modalité, c'est-à-dire la LSF dans sa modalité orale et le français dans sa modalité écrite ainsi que, comme le souligne le texte, « dans la mesure du possible, le français sous sa forme orale ». Il est ainsi relaté que la langue française orale présenterait des avantages non négligeables pour les enfants sourds au même titre que pour les enfants entendants, leur permettant de posséder les mêmes valeurs et connaissances de leur pays d'origine, et à plus forte raison, de favoriser leur intégration sociale.

Pour ce qui est de la LSF, le souhait de sa diversité de registres et de ressources lors de son enseignement est clairement exprimé, de manière à offrir à l'enfant sourd une « large palette linguistique ». L'accent est mis sur l'acquisition de la LSF dès le plus jeune âge afin de bien appréhender l'apprentissage de l'écrit. L'enfant sourd doit enfin prendre conscience des différences existant entre les deux langues et les dissocier.

La méthodologie générale proposée aux enfants sourds de maternelle consistera en premier lieu à « initier l'enfant aux conditions préalables à toute interaction langagière (. . .) cette initiation passera par l'apprentissage de la gestion du regard : captation du regard de l'enfant et compréhension de la nécessité de porter son regard sur le protagoniste de-, l'interaction ». L'enseignant doit s'assurer que l'enfant participe bien aux activités qui doivent être variées et accessibles. Pour ce faire, un DVD explicatif sera d'une aide précieuse pour le

professeur qui devra utiliser des marionnettes et des dessins comme supports de classe pour les enfants de 3 à 5 ans.

1.1.3. Compréhension et restitution

Afin de découvrir la LSF, le professeur doit mettre en place un exercice « d'écoute visuelle ». En effet, il commence à produire des gestes contextualisés. Lors de cette phase, l'enfant sourd doit prêter toute son attention aux gestes effectués par le professeur. Le travail porte en général sur un thème précis comme par exemple les consignes de la vie de classe ou le déjeuner. L'enfant doit ensuite restituer les gestes du professeur, ce dernier évaluant la compréhension et l'expression lors de la production.

Plus tard dans l'année, l'enfant doit être capable d'utiliser le langage hors situation ou langage d'évocation (capacité à évoquer une expérience non vécue). « Le maître doit créer des conditions favorisant des reformulations, anticipations d'événements ou situations de substitution dans lesquelles l'enfant sourd peut revivre une situation passée, faire revivre un personnage, se décentrer, etc. Tout ce qui favorise le repérage dans le temps et dans l'espace doit être ici mis en œuvre ».

Les compétences attendues au terme de la maternelle sont de natures diverses :

Compréhension et expression orales

Selon le texte, l'enfant sourd doit savoir :

- Mobiliser son regard de manière efficace (repérer qui parle, passer d'une personne à une autre)
- Respecter son tour de parole
- Répondre aux questions de l'adulte et se faire comprendre
- Prendre l'initiative d'un échange et le conduire dans le temps
- Comprendre les consignes
- Varier son vocabulaire en LSF
- Maîtriser le langage d'évocation
- Comprendre une histoire en LSF et être capable de la reformuler
- Identifier les personnages d'une histoire en LSF
- Faire vivre un personnage en LSF (une marionnette en l'occurrence)
- Raconter une histoire en LSF
- Inventer une histoire en LSF.

Compréhension et expression

L'enfant doit également être capable de

- Comprendre les fonctions de divers affichages (panneau urbain, journal, cahier, livre, etc.)
- Mémoriser au moins dix comptines et poèmes en LSF
- Formuler une production personnelle en LSF et la dicter au professeur
- Ecrire son prénom en français écrit
- Epeler son prénom en dactylographie
- Ecrire des mots épelés en dactylographie par le professeur
- Epeler en dactylographie des mots connus
- Reproduire des formes simples.

Pour ce qui est de la distinction des deux langues (LSF et français), l'enfant sourd doit être capable de :

- Rythmer un énoncé en LSF
- Découvrir et produire des régularités (mouvements, configurations, expressions, transferts)
- Elaborer des parallèles entre des éléments de la LSF et des éléments du français

Reconnaître en français écrit 20 mots connus (nom, prénom, objets, etc.) et donner l'équivalent en LSF.

3.1.3. Travaux relatifs à l'adaptation scolaire des élèves déficients auditifs

De nombreux travaux ont été publiés sur les déficients auditifs au Cameroun. Efouba (2008), dans un article intitulé Performances scolaires des déficients auditifs au Cameroun, a présenté les résultats d'une enquête menée auprès des élèves, parents d'élèves et des enseignants de l'Ecole Spécialisée des Enfants Déficiants Auditifs de Yaoundé (ESEDA). L'analyse des données recueillies au cours de cette enquête révèle que « Lorsqu'un cadre de concertation entre parent et enseignant fait défaut, l'intégration scolaire de l'enfant en difficulté devient difficile. » Efouba relève ainsi l'importance d'une collaboration entre les parents d'élèves sourds et le corps enseignant spécialisé. Il s'agirait donc de la nécessité d'une participation de ces parents à tous les niveaux du processus éducatif de leur progéniture. Notamment par les visites pédagogiques, les correspondances parents-enseignants, l'encadrement à la maison etc. Aussi ces travaux démontrent-ils que « l'enfant inadapté, n'est

pas celui qui manque de soins ou d'encadrement, mais celui qui n'a pas été préparé à affronter la réalité dans le processus d'insertion sociale ».

La présente étude contrairement à celle effectuée par Efouba (2008) s'intéresse aux déficients auditifs qui fréquentent les lycées d'enseignement publics secondaires. Elle cherche à déterminer l'influence que peut avoir le soutien de l'éducateur sur l'ajustement des élèves frappés de surdité. Dans le but de montrer que l'étayage contribue de manière considérable à l'adaptation du déficient auditif en milieu scolaire. Cette étude s'intéresse donc à la relation enseignant-déficient auditif en classe d'intégration.

En revanche *Handicap et intégration du sourd : approche pédagogique basée sur l'image, l'écriture et l'interaction*, est un article publié par Manto Jonte (2008), elle y présente une approche pour l'intégration du sourd à l'Institut Polyvalent Moyopo grâce aux outils spécifiques tels le téléviseur, le DVD, l'ordinateur et le vidéo projecteur. Il est question de l'éducation inclusive avec un accent mis sur des outils susceptibles de faciliter l'apprentissage des déficients auditifs. L'accent est également mis sur la mémoire visuelle, l'écriture et les échanges. La présente recherche a pour but de montrer l'ascendance que peut avoir l'aide de l'enseignant sur le niveau d'adaptation scolaire du déficient auditif sur les plans affectif, langagier, et affectif.

Cette recherche nous semble importante pour notre travail dans la mesure où l'on peut se rendre compte qu'il ne faut pas figer l'échec dans une seule dimension, qu'elle soit individuelle ou interactionnelle. Prendre en compte l'individu, mais aussi son écosystème, favorise les lectures alternatives qui éclairent les stratifications multiples de ce phénomène complexe. Cependant, cette étude conçoit l'adaptation scolaire en termes de réussite aux apprentissages. En outre, elle n'a pas pris en compte d'autres variables non négligeables qui jouent également un rôle ; ce sont les représentations de l'école et du savoir chez les parents et les enfants, ou encore les pratiques pédagogiques des enseignants. Elles peuvent modifier positivement ou négativement la trajectoire scolaire d'un enfant. C'est en cela que se pose toute l'originalité de notre étude car, il est question pour nous d'examiner l'influence de l'apprentissage de la langue des signes sur l'adaptation scolaire de l'élève déficient auditif l'adaptation non pas aux apprentissages, mais adaptation à l'environnement social et physique du milieu scolaire. Il s'agit en effet dans ce travail de l'épanouissement et de la capacité de chaque enfant à évoluer selon son propre rythme, à être autonome autant dans son comportement que dans ses apprentissages, à travailler en équipe, à respecter ses camarades, à apprendre à se connaître, à exprimer ses

émotions, à gérer ses conflits, à respecter les règles et le fonctionnement de la classe, à échanger, à coopérer, à acquérir la confiance en soi et la motivation nécessaire.

3.2. THEORIE DE L'APPRENTISSAGE DE LANGUE DES SIGNES

Il sera question ici de présenter les différents travaux des auteurs sur l'apprentissage de la langue des signes.

- Apprentissage de la langue des signes au travers du geste par l'image

La Langue des Signes Française (ou L.S.F) est une langue visuo-spatiale dont les signes gestuels combinés les uns aux autres permettent de communiquer et d'exprimer une pensée concrète et abstraite. Comme toute langue naturelle, elle possède une double articulation, un lexique, une syntaxe et une grammaire. Dans la pratique, il faut respecter un bilinguisme réel avec alternance des moments d'échanges en langue des signes et des moments de langue orale avec renforcement de la mimique et accès à la lecture labiale. Ce qui impose la présence autour de l'enfant de locuteurs sourds signeurs, de locuteurs entendants signeurs et de locuteurs entendants parlants qui utilisent ces diverses modalités dans des situations de communication et/ou d'apprentissage. Cela est bien illustré par les propos de

D. Bouvet (1982) est en faveur du bilinguisme en exposant l'importance du langage signé : « Respecter l'enfant sourd c'est lui permettre de s'approprier la langue des signes, langue où il ne connaît aucun handicap pour parler et qui lui donne, sans aucune entrave, accès à une véritable communication linguistique, porteuse des processus si fondamentaux d'expression personnelle et d'identification .De plain-pied avec la langue des signes, l'enfant sourd sait ce que l'on fait quand on parle et cette connaissance ne peut que lui faciliter son appropriation de la langue vocale ».C' est dans cette même ligne d'idée que Manto Jonte affirme ,

Dans son article publié en (2008) *Handicap et intégration du sourd : approche pédagogique basée sur l'image, l'écriture et l'interaction*. Elle y présente une approche pour l'intégration du sourd à l'Institut Polyvalent Moyopo grâce aux outils spécifiques tels le

téléviseur, le DVD, l'ordinateur et le vidéo projecteur. Il est question de l'éducation inclusive avec un accent mis sur des outils susceptibles de faciliter l'apprentissage des déficients auditifs. L'accent est également mis sur la mémoire visuelle, l'écriture et les échanges. Tout comme un auteur affirme également que, la méthodologie générale proposée aux enfants sourds de maternelle consistera en premier lieu à « initier l'enfant aux conditions préalables à toute interaction langagière (. . .) cette initiation passera par l'apprentissage de la gestion du regard : captation du regard de l'enfant et compréhension de la nécessité de porter son regard sur le protagoniste de l'interaction ». L'enseignant doit s'assurer que l'enfant participe bien aux activités qui doivent être variées et accessibles. Pour ce faire, un DVD explicatif sera d'une aide précieuse pour le professeur qui devra utiliser des marionnettes et des dessins comme supports de classe pour les enfants de 3 à 5 ans.

- **Apprentissage de la langue de signe au travers du décodage de la mime**

La mime, l'expression du visage et le regard sont des moteurs du discours en LSF, leur maîtrise est d'une importance cruciale dans l'apprentissage de la langue des signes par les déficients auditifs, enfin de faciliter leur adaptation scolaire. En communication, l'expression du visage est à double sens. Elle peut être positive ou négative. Elle peut exprimer une joie ou une tristesse. En communication gestuelle, l'expression du visage a un sens plus significatif entre les interlocuteurs. En fait, l'expression du visage exprime les émotions comme la joie, la colère, la peur... C'est donc une manière de passer une information en communication gestuelle il s'agit de la communication visuelle. La communication visuelle se réunit sous l'aile de la communication gestuelle, toute interaction qui utilise la vue comme support de communication, à l'instar de la mimogestualité, du costume, de la posture physique et du contact oculaire renvoi à la communication faciale.

En rapport avec la mimogestualité, elle fait référence à la mimique, au jeu du regard et aux gestes. Ces éléments se regroupent aussi sous le terme kinésique, concept créé par Birdwhistell pour désigner selon Roman Jakobson (1963 p.42) « une méthodologie qui traite des aspects communicatifs du comportement appris et structuré du corps en mouvement. » Selon Margaux Cloix (2010) Les expressions du visage ne sont pas source de facilité chez les apprenants. Beaucoup ont du mal à extérioriser les sentiments attachés à certains signes comme « *en colère* », « *aimer* », « *ne pas aimer* » ou les sentiments plus subtils rattachés aux signes « *déçu* », « *timide* » ou « *méchant* ». Même si des efforts sont faits, les élèves déficients auditifs restent bien moins expressifs que leurs enseignants, qui ne voient pas un changement radical

répétant que ces expressions sont les moteurs du discours .Les difficultés se répètent pour les expression de la taille et de forme :pour exprimer u gros ballon il faudra exécuter le signe « *ballon* » et ajouter l'adjectif avec l'expression du visage ,les joues plus ou moins rentrées selon sa taille.

- **Apprentissage de la langue de signe au travers des paramètres de formation du signe**

Le langage gestuel des sourds est calqué sur le langage auditif par l'intermédiaire d'une simple transcription dactylogique : « Le langage gestuel des sourds est calqué sur le langage auditif. Par le geste on fait connaître à ces infirmes les procédés du langage de tout le monde, on les met en état de converser entre eux et de lire ce qu'écrivent les hommes qui parlent et qui entendent. On opère une substitution de sens pour les mettre en état d'échanger des signes. » Vendryes, (1996). Si la dactylogie est bien constitutive de certains signes gestuels, elle n'en est pas le matériel signifiant principal.

La première classe comporte l'ensemble des **configurations que prend la main** pour réaliser le signe. Certaines sont des configurations dactylogiques et donc des images des lettres de l'alphabet, mais pour leur grande majorité leur forme n'est déterminée par aucune référence à d'autres systèmes symboliques. La seconde classe comporte l'ensemble des zones corporelles sur lesquelles les configurations manuelles vont venir au contact pour la réalisation du signe, c'est à-dire **l'emplacement de la main**. Ces zones, appelées *tabulations* sont en nombre limité et fixe, et se disposent dans l'espace compris entre le corps à partir de la hauteur de la ceinture et le front du signeur.

La troisième classe est constituée par l'ensemble des mouvements spatiaux que réalise la main dans la réalisation du signe. Ces **mouvements de la main** se déroulent dans l'espace des signes dont les coordonnées sont celles de la portée des gestes. Plus tard, ce dernier paramètre s'affina, on ajouta alors **une quatrième classe** de paramètre regroupant les différentes **orientations de la paume** de la main.

La dernière classe fût découverte bien plus tard et concerne les **expressions du visage** qui peuvent avoir dans certains cas une fonction distinctive, au niveau des unités lexicales mais possèdent toujours un rôle fondamental dans la syntaxe ; (Baker et Moody 1996).

A ce propos R. Valade (1987) dit : « En effet, indépendamment du geste, le parlant a pour animer le discours deux moyens qu'il emploie simultanément, le jeu de la physionomie et

l'intonation. Le muet, lui, n'en a qu'un et supplée à celui qui manque par l'exagération de l'autre. Cette exagération, du reste, n'existe que par rapport à nous ; elle est, chez le sourd-muet, nécessaire à la complète expression du sentiment et de la pensée. ». D'autres variables corporelles sont venues s'ajouter, par la suite, comme **l'orientation du regard ou l'engagement du buste** ; Courtin et Tzouriomazoyer, (2005).

Ainsi selon Stokoe et les linguistes américains qui le suivirent dans cette voie, le signe gestuel, décomposé de cette manière en unités minimales distinctives (paramètres), partage avec le signifiant phonique la caractéristique fondatrice d'être doublement articulé. En effet, le signifiant gestuel, à l'instar du morphème, est d'abord articulé avec un signifié, et est composé en éléments minimaux ne possédant pas de sens mais assurant une fonction purement distinctive.

« *Le monème lexical ou grammatical correspond au signe gestuel et les phonèmes avec leurs trois classes, voyelles et consonnes et tons, correspondent aux quatre classes des paramètres de formation.* » B.Virole (1997). En effet, R.Battison (1992) a mis en lumière une série de contraintes affectant les signes réalisés avec les deux mains :

Lorsque les deux mains bougent, il faut que leur configuration soient identiques et que leur orientation et leur mouvement soient identiques ou symétriques, c'est *une loi de symétrie*.

Lorsqu'une seule main bouge (la main dominante), le choix de la configuration de l'autre main se réduit à seulement 6 possibilités (qui correspondent respectivement aux configurations du S, du B, du 5, du G, du C, du O.). En contrepartie, lorsque les signes sont réalisés avec une seule main, cette dernière peut utiliser n'importe laquelle des configurations mais il semble que les signes exécutés loin du visage, parce qu'ils sont perçus par la vision périphérique, ont tendance à adopter les configurations les moins complexes. Ce type de contraintes détermine des règles de formation des kinèmes. Certaines combinaisons de chérèmes étant impossibles.

Au niveau de leur enchaînement dans les mots et les phrases, les unités de deuxième articulation sont sujettes à des interférences entraînant des modifications, selon des phénomènes d'assimilation, de dissimilation ou de métathèse. Ces mêmes phénomènes ont pu être observés dans les langues des signes. Ainsi la langue des signes obéit à toute une organisation précise et partagée, avec toute autre langue, le trait fondamental de la double articulation.

Selon Delaporte, « *une caractéristique unique de la langue des signes est que les paramètres sont fréquemment porteurs de sens avant même que d'être combinés à d'autres pour produire un signe, alors que les phonèmes sont des unités purement distinctives, sans signification par elles-mêmes* ». et Cuxac (1997) qualifié les paramètres de la langue des signes « *d'atome de sens* » et a donné l'exemple du paramètre de la localisation du signe : la poitrine est l'emplacement des signes ayant un rapport avec les sentiments (aimer, être vexé, avoir pitié...), le front est l'emplacement des signes ayant un rapport avec l'intellect (réfléchir, comprendre, penser...) tandis que le nez (maniaque, prétentieux ,idiot...) et dans une moindre mesure le cou (laid, piège, échec...) sont les emplacements de nombreux signes à connotation péjorative

3.3. THEORIE EXPLICATIVE DU SUJET

Une théorie selon le dictionnaire Hachette (2010), est une connaissance purement abstraite et spéculative, un ensemble d'opinions, d'idées sur un sujet particulier. La théorie explicative est un système conceptuel élaboré pour expliquer un certain ordre de phénomènes. On comprend donc qu'une bonne recherche ne peut être effectuée sans une théorie qui oriente dans le traitement du problème de recherche. Dans notre étude, il sera question de nous appesantir tour à tour sur la théorie du stigmatisme de Elvin Goffman, psychomécanique de Philippe Séro-Guillaume, et sur l'adaptation de Piaget et de Vygotsky.

3.3.1 La Théorie ERVIN GOFFMAN

Cette théorie est centrée sur les Stigmates, les usages sociaux des handicaps. Le stigmatisme selon Goffman (1975) un « Attribut qui discrédite profondément. Les personnes portant ce type d'attributs se voient donc empêchées d'intégrer pleinement la société puisqu'elles sont stigmatisées comme déviantes.

Cette théorie présente de trois sortes : les monstruosité du corps, les tares du caractère et les stigmates tribaux. Dans le cas des personnes sourdes, comme cela a déjà été dit, il est évident que le stigmatisme n'est pas directement remarquable par les entendants et donc que la stigmatisation peut ne pas avoir lieu à première vue. Pour parler de ce type de personnes, Goffman (1975) utilise l'adjectif « discréditable ». En effet, une personne sourde peut ne pas être discréditée à première vue étant donné l'invisibilité de son handicap. Cependant, celle-ci reste potentiellement discréditable : à tout moment, une personne entendant peut se rendre compte de la surdité de son interlocuteur.

Dans sa description de la stigmatisation, Goffman (1975) insiste sur la dimension relationnelle de ce phénomène. En effet, le stigmate est pointé par ceux que l'auteur appelle « les normaux » c'est-à-dire les individus ne portant pas de stigmate. Lorsqu'ils font face à une personne possédant un attribut ne correspondant pas à leurs attentes, c'est-à-dire la norme. En ce qui concerne les personnes sourdes, comme cela a déjà été souligné, cette identification est délicate étant donné l'invisibilité de leur stigmate. En effet, comme le souligne Goffman, celui-ci ne peut être perçu par « les normaux » les entendants qu'au sein de situations sociales qui mettent les différents acteurs en présence : conversation entre plusieurs personnes sourdes dans la rue, début d'une discussion avec une personne sourde, et cetera.

C'est donc lors de ces contacts, appelés « mixtes » entre un individu porteur de stigmate et un individu normal que les personnes sourdes peuvent passer du statut de « discréditables » à « discréditées ».

En effet, la langue des signes constitue le stigmate principal chez les personnes sourdes : c'est ce qui les rend visibles et déviants aux yeux des entendants. Il arrive cependant que la langue des signes ne soit pas un très bon indicateur de la surdité : certaines personnes entendantes, ayant souvent un ou plusieurs proches sourds, parlent la langue des signes. D'après Higgins (1980), Celles-ci peuvent donc être porteuses d'un stigmate qui peut amener les entendants à porter un jugement erroné sur leur sort. Nous verrons par la suite que d'autres stigmates de la surdité existent, tel que les prothèses auditives, par exemple. Celles-ci ne sont cependant pas systématiquement présentes sur la personne sourde : certains sourds refusent ou ne sont pas aptes à porter ces appareils.

3.3.2. La relation entre stigmatisés et normaux

Étant donné la position d'« outsider » Becker, (1985) que lui ont assigné les entendants, la relation entre les personnes sourdes et ces derniers est complexe. En effet, comme cela a déjà été dit, ces « contacts mixtes » sont à l'origine des processus de stigmatisation :

« C'est lorsque les normaux et les stigmatisés viennent à se trouver matériellement en présence les uns des autres, et surtout s'ils s'efforcent de soutenir conjointement une conversation, qu'à lieu l'une des scènes primitives de la sociologie ; car c'est bien souvent à ce moment-là que les deux parties se voient contraintes d'affronter directement les causes et les effets du stigmate. » (Goffman, 1975, p.25)

Le stigmatisé, en se lançant dans ce type de contacts, ne sait pas prédire la manière avec laquelle les normaux vont s'adresser à lui et quelle attitude ceux-ci vont adopter en sa présence. Cela est dû au fait que les stigmatisés peuvent toujours être traités positivement ou négativement en fonction de leur stigmat, ce sur quoi ils n'ont aucun pouvoir d'action. De là découle la sensation, pour les personnes sourdes, que ces situations de contacts mixtes produisent des « interactions flottantes et angoissées » (Goffman, 1975, p.30) et donc de ne jamais savoir quelle est la pensée réelle de leur interlocuteur.

Sur cette base théorique nous voyons la nécessité d'une analyse systémique de l'interaction personne/environnement pour comprendre et intervenir sur le phénomène de production des situations de handicap. Cette analyse doit contribuer au mouvement de changement social militant pour l'égalité des chances et la participation sociale maximale des « corps différents ». Le corps différent ici est la personne handicapée. Pour lui, Vivre des différences fonctionnelles fait partie du quotidien d'une partie croissante de la population. Mais leur conséquence sociale montre que le handicap est relatif. Surtout, on ne peut pas déduire la sévérité des déficiences et incapacités. Il pense que le handicap n'existe pas en soi et il ne peut y avoir de statut de personne handicapée.

Dans cette perspective systémique, il est essentiel de tenir compte de la qualité du contexte. Soutien à l'apprentissage de la langue des signes dès les premiers constats de la surdité, accès à un environnement bien organisé en communication gestuelle, accès aux ressources de soutien à la participation sociale des personnes handicapées, respect des choix et décisions de la personne, respect des différences. L'adaptation de la syntaxe de la langue de signe à celle de la langue française réduit la stigmatisation des personnes en situation de handicap dans ce sens qu'elle va permettre à ceux-ci de communiquer avec leur entourage.

Le handicap n'est pas une caractéristique de la personne mais le résultat situationnel de l'interaction entre une personne différente sur le plan corporel ou fonctionnel et un environnement physique et social spécifique. Ainsi la langue des signes est un Facteur environnemental pour le sourd. Ce facteur est une dimension sociale ou physique qui détermine l'organisation et le contexte d'une société. La qualité d'un facteur environnemental se mesure sur une échelle allant du facilitateur optimal à l'obstacle complet. Ce facteur environnemental qui est la langue des signes contribue à l'insertion des personnes en situation de handicap. Le handicap n'est pas une caractéristique de la personne mais le résultat situationnel de

l'interaction entre une personne différente sur le plan corporel ou fonctionnel et un environnement physique et social spécifique

L'avantage d'une compréhension du handicap en termes d'activités courantes et de rôles sociaux permet à l'ensemble des acteurs concernés de mieux saisir la nature de leurs responsabilités quant à l'atteinte d'une participation sociale optimale par les personnes ayant des incapacités. Les dimensions de la compensation des déficiences et des incapacités, ainsi que la réduction des obstacles et la mise en place de facilitateurs environnementaux, apparaissent complémentaires par les signes conventionnels, les mimes brefs la communication non verbale.

3.4. THEORIE PSYCHOMECHANIQUE

L'adaptation scolaire des enfants déficients auditifs trouve son explication à partir de l'apprentissage de la langue des signes. De façon plus explicite, l'apprentissage de la langue des signes est le moyen par lequel les déficients auditifs peuvent donner un sens non seulement à leur vie, mais aussi et surtout participer comme des acteurs au développement socio-économique de leur communauté. Toutefois, la théorie de la psychomécanique de Philippe Sero-Guillaume semble être adaptée pour mieux expliquer le dit phénomène.

La théorie psychomécanique tient ses origines de Gustave Guillaume, né le 16 décembre 1883 à Paris. Il fait ses études de linguistique historique et de grammaire comparée à l'école pratique des hautes études, avec Antoine Meillet. L'auteur développe une méthode d'analyse visant à expliquer en synchronie cette fois, les variations dont le signifié mot et des morphèmes peuvent être l'objet dans une même langue. Il meurt le 3 février 1960 l'âge de 76 ans. Selon Walter Hirtle, cette théorie prend son départ au postulat qui veut que l'essentiel du langage se joue dans l'inconscient du sujet parlant et qu'on peut observer.

D'après ce qui précède, il en ressort que la tâche de la linguistique, comme science du langage, est de trouver les moyens d'analyser et de décrire les opérations mentales qui échappent nécessairement à l'observation directe. L'auteur Gustave Guillaume a proposé une technique destinée à permettre la reconstitution de chacune de ces opérations qui exige du temps, un temps extrêmement court, mais réel qu'il appelle le temps opératif. C'est en observant aussi finement que possible les emplois d'une forme à la lumière de ce postulat général que l'on arrive à reconstituer son signifié en langue et, par la suite, le système dont il

fait partie .C'est ainsi qu'on procède dans cette « sémantique grammaticale » qui a comme objectif d'analyser et de décrire le système de systèmes que constitue la langue .

3.5. LA PSYCHOMECHANIQUE DE PHILIPPE SERO-GUILLAUME

Dans la continuité des travaux de son prédécesseur Gustave Guillaume, Philippe SéroGuillaume entre (1959-2003), est un interprète en langue de signe, dès 1979. Il est également formateur d'enseignants auprès des jeunes sourds. La théorie guillaumienne rend possible une étude contrastive du français et de la langue des signes qui rend ainsi justice aux deux langues en présence, et permet également de fournir des éléments forts utiles en matière de pédagogie. L'auteur à cet effet déclare « à mon sens, seule la linguistique proposée par Gustave Guillaume fournit le cadre théorique propice à la mise en œuvre d'une pédagogie et de la langue réellement spécialisée, appropriée aux sourds. Elle seule permet de bien comprendre en quoi la langue des signes et la langue française se distinguent l'un de l'autre. IL existe également une opposition entre langue visuelle gestuelle et audio vocale ». Ceci dit, il ne s'agit surtout pas d'envisager que cette mise à jour doive déboucher d'emblée sur une pédagogie contrastive explicite « français /langue » désignes qui verserait à présenter en tant que telle les structures des deux langues aux élèves sourds. En la matière, je ferai mienne la position de Denise Sadek-Khalil :

(...) Lorsque l'on s'adresse à des enfants atteints de surdité il vaut mieux que les exemples de langage ne soient accompagnés de commentaires. Ces exemples doivent parler d'eux même, et toute explication donnée elle –même par le langage exige d'être comprise un effort qui disperse l'attention du sujet quand elle ne donne pas lieu à des contresens.

De ce fait, cette recommandation nous servant de garde- fou il est possible d'évoquer le bénéfice que l'on pourrait tirer en abordant la langue des signes dans une perspective guillaumienne. Intéressons-nous à la construction du signe. Séro-Guillaume définit la langue des signes comme étant une communication gestuelle. Il présente les signes et les gestes pour expliquer le français. L'auteur précise que dans leur immense majorité (90 ,85%, voir encadré page suivante), les élèves sourds et malentendants sont scolarisés dans les établissements qui tentent de concilier oralisme et utilisation de la communication gestuelle. C'est une donnée

qu'on ne peut pas ne pas prendre en compte. Pour la majorité des professionnels de la surdité, l'introduction de la langue des signes n'est pas remise en cause. Le « débat pour ou contre la LSF » semble dépassé, la question qui se pose désormais serait plutôt « comment faut-il faire cohabiter ou articuler la langue française et LSF » ? Il apparaît que les professionnels de la surdité refusent plus ou moins délibérément le choix entre oralisme et bilinguisme parce qu'il leur apparaît plus théorique que conforme à la réalité protéiforme de la prise en charge de la surdité (parents sourds, parents entendant, appétence de la jeune diversité des situations etc.).

De plus, les dispositions légales n'ont pas entraîné de modifications significatives dans les pratiques. Oralisme et bilinguisme *stricto sensu* sont très minoritaires. A proprement parler, nous ne sommes pas dans la majorité des établissements, en présence de bilinguisme, mais dans ce qu'il conviendrait d'appeler une symbiose entre français et langue des signes. Cette symbiose est la réalité quotidienne à laquelle les élèves sourds sont confrontés dans les établissements spécialisés. Pour leur expliquer tel ou tel point du français, on a souvent recours à la langue des signes. Cette méthode est toujours déconseillée. En français, la séquentialité est la capacité de savoir l'ordre d'apparition des mots ou des signes. Par exemple dans les établissements spécialisés on fait référence à une linguistique contrastive « français /langue des signes, qui s'est développée » sur tas, sans autre fondement, me semble-t-il, en ce qui concerne la grammaire de l'une ou de l'autre langue et les effets de l'utilisation de canaux différents. De manière générale sans prétendre de la maîtriser totalement enseignants et les orthophonistes ont recours, à la langue des signes ou au moins aux gestes pour expliquer le français. Ils utilisent ne serait-ce que par exemples, que pour présenter les pronoms personnels "je", "tu", et "il" ou différencier le nom du verbe.

Dans le premier cas on localise "je" sur soi, "tu" en pointant l'interlocuteur et "il" en désignant tierce personne ne participant pas à l'interlocution. Dans le second cas la langue des signes permet apparemment de bien faire la distinction entre le substantif et le verbe entre "chaise" et "s'asseoir" entre "couteau" et "couper", par exemple, distinction qui aurait à voir avec la tension et l'amplitude avec lesquelles les signes sont effectués. Une ampleur et une tension moindre caractériserait le substantif tandis qu'une plus grande énergie dans l'exécution du signe traduirait le verbe.

À cet effet, notons que dans le cadre d'une présentation contractive française /langue des signes, l'impact des explications proposées à l'élève se voit renforcé précisément à cause de cet effet de contraste. En outre ces explications sont déterminantes dans la mesure où l'enfant

sourd va se construire une représentation de la langue française à avoir une maîtrise de la langue dans le cadre post scolaire.

Cependant, le véritable problème que soulève Philippe Sero-Guillaume n'est pas le mode de communication dans l'éducation, mais plutôt le manque de pédagogie spécialisée adaptée au handicap de la surdité. En effet, les enseignements disciplinaires pour les sourds ne sont pas spécifiés dans les textes officiels : il faut en déduire que les sourds et malentendants doivent recevoir les mêmes enseignements que les entendants, ce qui est impensable au vu des difficultés qui résultent de la surdité chez l'enfant. De plus, il accuse les institutions officielles et le monde de l'éducation « d'évacuer les difficultés liées aux méthodes d'enseignements » grâce à la reconnaissance nouvelle de la langue des signes. Il n'est guère enthousiaste quant aux changements qu'occasionne la place nouvellement admise de la LSF dans l'instruction des sourds et met en doute les résultats actuels de bilinguisme. Cette analyse reflète le point de vue de Philippe Sero-Guillaume, mais elle permet de constater que l'avis n'est unanime quant à la validité de l'idée de la langue des signes comme mode de communication et d'enseignement pour les personnes qui souffrent de déficience auditive.

Les travaux de Thomas Julien quant à eux s'inscrivent dans le courant d'idée de Philippe Sero-Guillaume dans son mémoire intitulé « la place de la langue des signes dans la scolarisation et la socialisation des enfants sourds et malentendants dans le premier degré ». L'auteur déclare que la langue est un élément essentiel dans la transmission d'une culture, l'acceptation d'un individu dans la société, la socialisation, comme l'indique Bourdieu se déroule dans la famille, mais aussi et surtout à l'école.

Il s'appuie sur les recherches de Philippe Sero-Guillaume, car il a particulièrement travaillé sur l'usage et la place de la langue des signes en situation d'enseignement. Il développe, entre autres, l'idée selon laquelle les enfants sourds ou malentendants ont besoin de se constituer une langue de référence (langue des signes ou langue française) pour développer leurs capacités cognitives et suivre les enseignements dispensés dans leur structure spécialisée. Madame Ropers derrière le professeur Sero-Guillaume, dans sa pratique pédagogique a eu l'idée d'associer la LSF l'enseignement du langage en CLIS2, base de départ de la mise en place de l'enseignement bilingue à l'école Marceau, antérieur à la loi de 2005.

Pour l'auteur, la nouvelle place de la LSF dans l'éducation des jeunes sourds ne change rien au problème des acquisitions des apprentissages, car aucune langue de référence n'est réellement en place chez ces élèves : le problème de communication en situation de classe

persiste donc pour les élèves sourds. Le choix du mode de communication pour la famille est trompeur: il détourne l'attention des politiques pédagogiques du terrain. Le gouvernement s'essaie à «la politique de l'autruche en matière de bilinguisme ». En effet les sourds ont besoin d'une langue de références qui leur permettent un développement métalinguistique et intellectuel équivalent à celui d'un entendant. Le problème est que seule 10% des sourds ont des parents également sourds : ils ont la possibilité de se forger une langue de référence. Les 90% de jeunes sourds de parents entendants n'ont pas cette chance.

Le problème est le manque de temps : pour que la LSF devienne la langue de référence de ces enfants (langue dans laquelle ils auront la possibilité de raisonner ; de faire abstraction, et de se décentrer) il leur faut une grande connaissance de cette langue. En outre, il faudrait que la découverte, l'installation et l'intériorisation de cette langue intervienne avant la mise en place des enseignements et des apprentissages en théorie ; ce qui est impossible du point de vue pratique. Si la langue des signes devient la langue de référence de l'enfant, elle ne doit « pas devenir une langue théorique présente juste pour expliquer le français ». La langue des signes et la langue française écrite doivent être considérées comme égales d'un point de vue linguistique : dans le respect des concepts de bilinguisme tel qu'il est développé dans les textes, elles devraient bénéficier du même statut aux yeux des enfants comme des enseignants. La langue des signes doit rester une langue vivante.

3.6. THEORIE DE L'ADAPTATION DE PIAGET ET DE VYGOTSKY

Dans cette partie il s'agit de présenter les différentes théories de l'adaptation. Il sera ainsi question de s'appesantir tour à tour sur celle de Piaget et de Vygotsky.

- Théorie de l'adaptation de Piaget

Le concept de d'équilibration est introduit par Piaget dans la définition qu'il propose de l'adaptation. L'adaptation, c'est l'équilibration entre les mécanismes d'assimilation et d'accommodation. Mais le fait premier, dit Piaget (1966, p. 360) c'est « l'assimilation ». L'assimilation correspond à l'incorporation d'un objet ou d'une situation à la structure d'accueil du sujet, sans modifier cette structure mais avec transformation progressive de la situation à assimiler. Le sujet ici transforme les éléments provenant de son environnement pour pouvoir les incorporer à sa structure d'accueil. Piaget parle d'accommodation lorsque l'objet ou la situation résiste. Le mécanisme d'accommodation intervient en entraînant une

modification de la structure d'accueil de l'individu de manière à permettre l'incorporation des nouveaux éléments. Dans ce cas, le sujet est transformé par son environnement.

L'équilibration est le processus fondamental qui permet de comprendre l'apparition de conduites et de connaissances assurant une emprise de plus en plus grande du sujet à la fois sur ces propres actions et sur les transformations de la réalité extérieure.

L'équilibration est le processus fondamental qui permet de comprendre l'apparition de conduites et de connaissances assurant une emprise de plus en plus grande du sujet à la fois sur ces propres actions et sur les transformations de la réalité extérieure.

L'équilibration ne serait ainsi pas explicative en tant que telle. Ce qui expliquerait les capacités exceptionnelles de l'homme à modifier à plusieurs reprises au cours de sa genèse les déterminants de ses conduites, ce serait principalement l'apparition à différentes périodes du développement, et en particulier à la naissance, de nouvelles capacités de codage, d'un nouveau système de connaissances, de nouveaux centres de traitements. Ces nouvelles capacités de codage entraînant pour l'organisme de retraduire, de redéfinir, de réinterpréter, de réthématiser certaines informations auxquelles l'organisme a accès, c'est-à-dire de constituer de nouvelles représentations, s'effectue selon un processus relativement lent et complexe et s'accompagne de prises de conscience qui consistent en liaisons implicatives ou inférentielles ou liens de significations. Chaque fois que l'on a des savoir-faire constituer, on a affaire à des conduites adaptées qui manifestent une intégration satisfaisante.

De ce point de vue, l'enfant, notamment l'enfant déficient auditif recherchera un équilibre, une balance entre les stimulations de son environnement et ses capacités cognitives. C'est ainsi que la manière de penser, les représentations et conception de l'élève déficient auditifs peuvent permettre un perpétuel rétablissement d'équilibre entre lui et le milieu scolaire dont il est question ici. En résumé selon Piaget lorsque l'environnement physique est riche en stimuli l'enfant s'adapte aisément. De ce fait, l'environnement scolaire construit en termes de lieu de reconstruction d'apprentissage ; en terme d'espace de resocialisation et de création peut faciliter l'épanouissement et l'autonomisation de l'enfant déficient auditifs et de ce fait, lui permettre de pouvoir s'affirmer en tant qu'être humain, échanger, coopérer et acquérir la confiance en soi et la motivation nécessaire.

La théorie de Piaget permet de comprendre l'adaptation de l'individu dans un environnement physique. Mais dans cette étude, il est question non seulement à l'adaptation des élèves

déficients auditifs à l'environnement physique de l'école, mais aussi leur adaptation à l'environnement sociale de cette institution. De ce fait, la théorie de Piaget qui ne prône que l'aspect physique, sera complétée par celle de Vygotsky qui intègre le volet social.

-Théorie de l'adaptation de Vygotsky

Vygotsky (1985) est considéré comme l'un des plus grands psychologues du formelle en psychologie par l'ampleur et l'originalité de la production scientifique de ces travaux de recherche sur la psychologie du développement et plus particulièrement sur la théorie historico-culturelle du psychisme dont il est fondateur. Il crée sa théorie historico-culturelle des phénomènes. Pour lui, l'acquisition des connaissances passe par un processus qui va du social (connaissances interpersonnelles) à l'individu (connaissances intra personnelles). Selon lui, une nouvelle connaissance peut être soit subjectifs (propre à un individu), soit l'objectif (commune à un groupe). C'est ainsi que dans le processus d'enseignement, l'enseignant, dans cette perspective a un rôle de « facilitateur des apprentissages », de « médiateur ». Ses idées maitresses de la pensée sont les suivantes :

- les capacités d'acquisition sont fortement déterminées par l'hérédité mais cette acquisition dépend également des interactions avec l'environnement social ;

- l'étude de l'appropriation des outils culturels : ces outils constituent un prolongement de l'activité cognitive de l'individu d'une part et que l'individu va intérioriser et qui transformeront sa manière de penser d'autre part ;

- le comportement de l'enfant est fondu, enraciné dans le social. Pris isolément, sans lien avec son entourage social, l'individu n'est pas un être complet. Dès sa naissance, l'individu est un être social ;

- le développement des activités intellectuelles complexes (attentions, attention volontaire, mémoire logique, pensée verbal et conceptuelle, émotion complexes etc.) va de « l'inter psychique » à « l'intra psychique ». Autrement dit, il y a transformation de phénomènes « inter psychique » en phénomènes « intra psychiques » ;

- l'enseignement permet d'acquérir des systèmes de concepts scientifiques qui vont profondément transformer et amplifier la pensée de l'élève. L'éducation scolaire permet le « développement artificiel » de l'individu (en opposé à l'apprentissage de concepts spontanés, le langage en particulier qui se réalise spontanément avec l'entourage proche de l'enfant. (Vygotsky,1985, P.111).

En définitive, le rôle de la culture et de l'environnement social dans le développement de l'enfant et dans le processus d'apprentissage sont très importants d'où la notion de « Zone proximale de développement » développé par Vygotsky dans sa théorie historico-culturelle du psychisme.

Le socioconstructivisme est un courant qui se base sur la théorie historico-culturel du psychisme. Elle suppose la construction d'un savoir bien que personnel effectué dans un environnement social. Les informations ont un lien avec l'environnement social, le contexte et proviennent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions. Ce concept s'appuie sur trois points essentiels à savoir : l'interdépendance de l'apprentissage et de son contexte, le conflit sociocognitif et la métacognition.

Concernant l'interdépendance de l'apprentissage et de son contexte, dans le processus de l'apprentissage, l'interdépendance de l'apprentissage suppose que l'acquisition des connaissances dépend du contexte pédagogique. C'est à dire de la situation d'enseignement et d'apprentissage et des activités connexes. L'acte d'apprendre est une interprétation d'une expérience, d'un langage ou d'un phénomène saisi dans leur contexte .L'apprentissage contextuel préconise le recours en situation d'apprentissage à des taches authentiques dans les contextes les plus réalistes possibles .Les difficultés de mise en œuvre pratique d'un apprentissage en contexte réel nécessitent la prise en compte de certaines variables pédagogiques telles que la place accordée à la l'exploitation des informations issues de l'environnement d'apprentissage ,la gestion de la complexité ,son adaptation à l'acquisition de compétences ciblées et sa faculté d'éclairer l'apprenant sur ses propres démarches cognitives .

Le conflit sociocognitif présente les interactions entre pairs comme sources de développement cognitif à condition qu'elles suscitent des confits sociocognitifs. L'interaction sociale est constructive dans la mesure où elle introduit une confrontation entre les conceptions divergentes. Un premier déséquilibre interindividuel apparait au sein du groupe puisque chaque élève est confronté à des points de vue divergents. Il prend ainsi conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres. Ce qui provoque un deuxième déséquilibre de nature intra-individuelle : l'apprenant est amené à reconsidéré en même temps ses propres représentations et celle des autres pour reconstruire un nouveau savoir. Le narratif devient dans cette perspective un moyen de « penser notre propre pensée »et renvoie à la compréhension de sa propre pensée ainsi que celle d'autrui.

La métacognition désigne l'analyse que l'apprenant fait de son propre fonctionnement intellectuelle. Savoir que l'on a des difficultés avec les fractions, que l'on comprend mieux un problème si l'on fait un schéma sont des connaissances métacognitives. La métacognition renvoie aux activités de mises en œuvre pour exécuter une tâche et à l'ajustement de ces activités (gestion de l'activité mentale). La métacognition est une compétence à se poser des questions pour planifier, s'évaluer constamment avant, pendant et après une tâche pour se réajuster au besoin. Il s'agit de prendre conscience de ses méthodes de pensée et de réguler ses propres processus de pensée.

En résumé, la théorie du socioconstructivisme de Vygotsky nous permet de mieux comprendre l'adaptation des élèves déficients auditifs à l'environnement scolaire dont il est question dans ce travail. Cette théorie va au-delà de la théorie constructiviste de Piaget qui se focalise uniquement sur l'adaptation du sujet dans un environnement physique. En effet Piaget affirme que lorsque l'environnement physique est riche en stimuli, il favorise l'adaptation aisée du sujet. Vygotsky dans le souci d'une continuité des travaux de Piaget, présente le rôle déterminant de l'interaction dans le processus d'adaptations sociales des individus. De ce fait, l'on peut comprendre que les élèves déficients auditifs qui ont un réel problème de communication avec les pairs, qui sont le plus souvent isolés, renfermés, froids distants, ont de sérieuses difficultés d'adaptation à l'environnement social de l'école.

En ce qui concerne les limites de ces théories, on note l'absence de la prise en compte d'une possibilité de deux cultures différentes entre l'apprenant et l'enseignant. En effet, la culture sourde différente de la culture oraliste impose une adaptation du socioconstructivisme en situation d'inclusion scolaire. Il est difficile pour le sourd au vu de ces théories d'exposer sa culture et d'enrichir sa conceptualisation en situation d'apprentissage. Les apprentissages et le développement cognitif sont entravés. La théorie des apprentissages médiatisés et de la conception de l'apprentissage essaient de palier à ce manquement. Cependant ils ne s'appesantissent pas sur le cas particulier des sourds. Ces approches s'intéressent aux apprenants à besoins spéciaux en général. En plus, c'est uniquement à l'enseignant de se munir de ce dont il a besoin pour l'apprentissage de l'apprenant sourd. Ceci limite la sphère d'intervention de l'enseignant et réduit les moyens à même de permettre à l'apprenant de se développer sur le plan cognitif.

Tableau 1 : Tableau synoptique des catégories, dessous catégories et indices de l'étude

Sujet	Question de recherche	Objectifs de la recherche	Hypothèse de la recherche	catégories	Sous catégories	Indices
Apprentissage de la langue de signes française et adaptation scolaire des élèves déficients auditifs : étude menée à ESEDA	Comment l'apprentissage de la langue des signes français rendent-ils compte de l'adaptation scolaire des élèves déficients auditifs	Analyser les mécanismes fondamentaux de l'apprentissage de la langue des signes rendent compte de l'adaptation scolaire des élèves déficients auditifs d'ESEDA Objectifs spécifiques Examiner l'adaptation scolaire des élèves déficients auditifs selon l'apprentissage du geste par l'image. Examiner l'adaptation	Par ses mécanismes fondamentaux, l'apprentissage de la langue de signe rend compte de l'adaptation scolaire des élèves déficients auditifs	Apprentissage de la langue des signes française	Apprentissage du geste par l'image	-l'image -les photos -Mouvement ses doigts -Mouvement, de la main
					Apprentissage du décodage de la mime corporelle	-Mouvement des lèvres -Langage corporel -Mouvement de la tête et du buste -Lever les sourcils
					Apprentissage des paramètres de formation du signe	-la configuration main (forme de la main, la dactylologie, chiffre) -l'emplacement (tête, front, gorge, torse, taille) -l'orientation (vers le haut, vers le bas, horizontal, vertical, à droite)

		<p>scolaire des élèves déficients auditifs selon l'apprentissage du décodage de la mime.</p> <p>Examiner l'adaptation scolaire des élèves déficients auditifs selon l'apprentissage des paramètres de formation du signe.</p>				
				Adaptation scolaire	Adaptation à l'environnement physique de l'école	<ul style="list-style-type: none"> -Ponctualité à l'école -Exploration du cadre scolaire : jeu parallèle ou individuel -Exploration des espaces de jeu -Utilisation du matériel de jeu -Utilisation du matériel didactique

		Adaptation à l'environnement social de l'école	<ul style="list-style-type: none">-participation aux activités en groupe-Communication avec les enseignants-Communication avec le personnel administratif-Communication avec les pairs
--	--	--	---

**CHAPITRE 4 : METHOLOGIE DE LA
RECHERCHE**

Le présent chapitre s'articule autour des points suivants : la détermination du type de la recherche, la présentation du site de l'étude, la population d'étude, l'échantillon et la technique d'échantillonnage, la pré-enquête, la description des instruments de collecte de données et la technique l'analyse et le traitement des données collectées par sujet.

4.1. RAPPEL DE LA QUESTION RECHERCHE

Cette étude est une recherche de type compréhensive qui cherche à appréhender un phénomène de l'éducation : l'adaptation scolaire des élèves déficients auditifs au regard de l'apprentissage de la langue des signes. La démarche ne recherche donc pas l'explication causale. La démarche compréhensive recherche le sens des phénomènes et non l'explication, car celle-ci cacherait le sens. Pour comprendre comment l'apprentissage de la langue des signes chez les élèves déficients auditifs détermine leur adaptation scolaire, nous nous sommes basés sur les données qualitatives.

4.2 SITE DE L'ÉTUDE

Notre étude s'est déroulée à l'ESEDA. L'école spécialisée pour enfants sourds, aujourd'hui appelée Ecole Spécialisée pour Enfants Déficiants Auditifs (ESEDA) a été fondé par une religieuse française (de la société de Jésus Christ qui a récemment fusionné avec la compagnie de Marie notre Dame). Le docteur RESSICAUD, est en même temps, Directrice fondatrice de l'Ecole Privée Catholique d'infirmier de Yaoundé (EPCITY). Au début des années soixante – dix, l'EPCITY était le lieu de rencontre pour handicapés moteurs, mentaux et auditifs. Quand les enfants handicapés moteurs furent accueillis au centre de rééducation d'Etoug Ebé, et les handicapés mentaux à l'externat médico-pédagogique de la colombe, huit enfants sourds se retrouvèrent seul dans la cours de l'école des infirmiers. Le Dr RESSICAUD les prit en charge, secondé par une infirmière psychologue et orthophoniste. L'Ecole pour Enfant Sourds (EES) venait de naître. C'était en octobre 1972 sur l'initiative du docteur Hélène RESSICAUD, en vue de répondre à un appel des enfants sourds eux-mêmes. Lors de son retour définitif en France, en aout 1985 L'EES qui était devenu l'ESEDA comptait 150 élèves d'enseignement primaire, maternelle et professionnel ,14 enseignants.

L'école spécialisée pour enfants déficients auditifs (ESEDA) est situé en plein cœur de la ville de Yaoundé (capitale). Elle a une vue à l'est au carrefour Warda l'ouest au centre pasteur, au nord au quartier briqueterie, au sud à la paroisse EPC(Tohi) et l'ancien et l'ancien ministère de la santé.

Devant le nombre croissant d'enfant sourds sollicitant un encadrement scolaire spéciale, la nécessité d'une école véritable se fit sentir. Le député maire de Yaoundé offrit un terrain près de l'école d'infirmier et avec l'aide de nombreux donateurs, la construction d'une école fut effectuée. En 1979, l'unique bâtiment en étage que constituait l'école put accueillir quarante élèves reconnu par le MINAS (ministère des affaires sociales), l'école prit le nom de *centre pour enfants sourds*. Plus tard, sa reconnaissance par le MINEDUB l'amena a porté son nom actuel : ESEDA jusqu'en 1983, l'enseignement était dispensé par les éducatrices françaises. Mais depuis 1985, La formation sur place des éducateurs africains et surtout camerounais fut mise sur pied et plus tard, un deuxième bâtiment fut construit et aujourd'hui une annexe y est jointe.

L'ESEDA est composé de deux bâtiments étage à un niveau dont l'un abrite les services administratifs en dessous et quelques salles de classes en dessus. L'autre couvre particulièrement l'ensemble des salles de classes, bibliothèque, services d'audiophonologie, la cuisine et la salle de réunion. L'ensemble est entouré par des espaces aménagés pour les jeux et les loisirs. Une grande barrière clôture l'école. À l'extérieur, non loin de là, se trouvent le bâtiment annexe qui accueille les élèves en cours d'apprentissage professionnel.

Placé sous l'autorité de la FEPPDA et sous la tutelle du MINAS, elle fonctionne financièrement grâce aux cotisations annuelles des membres d'honneurs de la fondation (FEPPDA), aux aides et prise en charge accordées à certains enfants. La crise économique ayant conduit à la suppression du soutien de l'état. L'école a pour objectifs :

- Vaincre le handicap du sourd et l'insérer dans la société des entendant,
- Eduquer l'enfant sourd,
- L'orienter vers un apprentissage,
- Rééduquer la parole,
- Former et informer sur l'enseignement spécial pour sourd,

Elle assure la scolarisation de l'enfant sourd dans quatre niveaux d'enseignement dont chacun correspond à un cycle d'apprentissage précis tout en se conformant aux programmes scolaire officiels pour entendant de chaque niveau. Ainsi, de la maternelle à, la 2ème année correspond le cycle d'apprentissage, d'initiation et de compréhension de la parole. Les 3ème et les 4ème années correspond au cycle d'acquisition de la parole. De la 5ème à la 7ème année, c'est le cycle d'approfondissement des connaissances acquises. La 8ème année est année

préparatoire à l'entrée en 6eme. Pour l'année 2021/2022, l'ESEDA rassemble 160 élèves d'enseignement primaire, maternelle et professionnel ,14 enseignants.

L'admission à l'école est subordonnée à la soumission de l'enfant a un test destiné à déterminer le degré de la perte auditive. Ce test se pratique au centre d'audiophonologie de l'école et a pour but de décidé sur le port ou non de la prothèse.

4.3. POPULATION DE L'ÉTUDE

La population est considérée comme un univers duquel l'échantillon de l'étude est constitué. D'après Amin (2005), une population est une collection complète (ou l'univers) de tous les éléments (unités) intéressés par une investigation particulière. Tandis que Tsala Tsala (2006, p.204) la définit comme : « un rassemblement de tous les cas qui répondent à un ensemble déterminé des caractères spécifiques ».

Il en découle de ces définitions que la population de l'étude constitue l'ensemble de sujets ayant des caractéristiques de l'étude sur lesquels porte l'investigation du chercheur. Dans notre étude, il s'agit de tous les élèves déficients auditifs bilatéraux et deux enseignants qui nous ont servi de guide.

La population de l'étude ainsi délimitée, il nous revient à présent de bien circonscrire notre population cible et celle accessible.

4.3.1 Population Cible

Selon Tsala Tsala⁵ (2006, p.204), la population cible concerne « la population constituée de l'ensemble des individus auxquels, le chercheur veut appliquer les résultats qu'il obtiendra ». Il s'agit donc de tous les élèves déficients auditifs.

4.3.2 Population Accessible

Pour Tsala Tsala (2006, p.204), c'est « la partie de la population cible disponible au chercheur ». La population accessible est donc la partie représentative de la population cible à laquelle le chercheur peut facilement accéder.

Dans notre étude, il s'agit de tous les élèves déficients auditifs de l'ESEDA. Ces élèves ont été répertoriés sur les listes de classe par leur date de naissance et au moyen de leurs historique mis à notre disposition. Il est important de bien souligner ici qu'il s'agit d'élèves sélectionnés sur la base des critères (d'inclusion, d'exclusion) suivant :

4.3.3 Critères d'inclusion des sujets d'étude

- Etre déficient auditif ;
- Fréquentant une école inclusive
- Avoir reçu une clairance éthique signée par les parents
- Résider à Yaoundé
- Avoir une carte d'invalidité
- Déficience auditive inné
- Avoir une déficience auditive innée ou acquise avant l'âge de 5ans
- Etre inscrit à ESEDA depuis la maternelle
- Vivant avec ses parents biologique

4.3.4 Critères d'exclusion des sujets d'étude

- Elève ne portant pas une prothèse auditive
- Elève ne vivant pas avec ses parents biologiques
- Elève n'ayant pas de carte d'invalidité

Sur la base de ces critères près de trois sujets ont été enregistrés sur les déficients auditifs de ESEDA Et seulement trois ont collaborés et ont permis de collecter les données pertinentes avec l'application des tests. Les autres ont refusé d'être soumis au test, bien qu'ils aient indiqué leur désir de participer à la recherche.

Dans l'optique de compléter les données collectées auprès des trois déficients auditifs retenus dans le cadre de cette étude, des interviews ont été fait aux éducateurs qui ont été choisi selon les critères suivants : il fallait tenir une classe où se trouve un déficient auditif cible de l'étude, alors que pour l'enseignant il fallait :

- Enseigner dans les classes des trois élèves retenus ;
- Être enseignant de mathématiques, de français, ou d'histoire. Ainsi seul un enseignant a permis de collecter les informations pertinentes sur les huit retenus au départ.

4.4 ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON

Selon Amin (2005), il en résulte que dans la recherche, l'échantillon devrait être une représentation de la population. Ce qui signifie, autant que possible, que la plupart des caractéristiques de la population devrait être représentée dans l'échantillon choisi. On comprend que, l'échantillon est une fraction représentative de la population accessible. Les résultats issus de ce dernier, permettent de tirer les conclusions applicables à la population d'étude. Pour être valables, l'échantillon doit réellement être représentatif. La procédure de son obtention s'effectue par l'échantillonnage, qui est le moyen de choisir une population à partir de laquelle les généralisations seront faites sur la population mère.

4.4.1 Echantillonnage

Pour Amin (2005, p.236) « L'échantillonnage est le processus de choisir des éléments à partir d'une population de telle manière que, les éléments de l'échantillon choisis, représentent cette population ». Il s'agit de choisir dans la population accessible les éléments présentant les caractéristiques de l'étude que nous menons.

On distingue plusieurs techniques d'échantillonnage que l'on peut classer en deux grands groupes : les techniques probabilistes où on fait intervenir le jeu de probabilité et les techniques non probabilistes.

4.4.2. Technique d'échantillonnage

L'échantillonnage que nous avons retenu ici est non probabiliste, soit la méthode par choix raisonné ou typique. Selon Depelteau (2001, p.226), c'est une « technique qui se fonde sur un choix raisonné fait par le chercheur. Ce dernier veut orienter sa recherche sur un type de phénomène ou d'individus qui se distinguent des autres selon certaines caractéristiques ». L'utilisation de cette technique ici se justifie donc par la pertinence des choix raisonnés qui la sous-tendent.

Le phénomène que nous abordons étant un phénomène complexe, nous avons choisi la méthode non probabiliste avec l'échantillonnage par jugement. Ceci parce que le choix s'est fait de façon raisonnée et de telle sorte que chacun des individus composant la population accessible de l'enquête ait une chance non nulle de figurer dans l'échantillon.

4.4.2. Echantillon

Dans le cadre de cette étude, étant donné que lors de nos passages dans cette école, nous avons pu rencontrer 05 élèves déficient auditifs mais juste 03 ont accepté participer volontiers à notre recherche.

Tableau 2 : Tableau récapitulatif du portrait des différents participants

Elèves déficients auditifs				
Noms des répondants	Age	Sexe	Classe	Type de déficience
Mathieu	8 ans	Masculin	Maternelle	Déficience innée
Madam	8 ans	féminin	Maternelle	Déficience innée
Tri	8 ans	féminin	Maternelle	Déficience acquise

La représentativité ici n'est pas d'ordre statistique. Ici, le paramètre « cas » a été pris en compte. C'est donc ce paramètre qui est la taille de l'échantillon et sur lequel nombre d'auteurs insistent dans le cadre d'une recherche. C'est l'exemple de D'allonnes (1989) qui parle du « cas » dans la recherche qualitative : « un exemple vaut mieux que dix preuves statistiques ». Prenant donc en compte cette considération, nous avons identifié 3 cas (individus) : sujet 1, sujet 2, sujet 3.

4.4.3. Instruments de collecte des données

Ce sont des méthodes permettant de collecter les données sur le terrain. C'est ici le lieu pour le chercheur de décrire les outils qu'il va utiliser dans des informations suffisantes pour atteindre ses objectifs. Ainsi, en fonction des objectifs visés, on peut avoir une ou plusieurs techniques. Dans le cadre de cette étude, nous avons opté pour le guide d'entretien.

4.4.4. Le guide d'entretien

Le guide d'entretien que nous avons réalisé (cf. annexe6) était un instrument essentiel pour nous, pour mener à bien nos entretiens. Il a des avantages particuliers à savoir : rassurer l'enquêteur (en cas de « panne » d'idée, de relance) et l'enquêté peut apporter plus de caution ; officialise encore plus la notion d'enquête : donner l'impression d'avoir recueilli matériaux conforme à la problématique et autorise le principe d'anonymat.

D'après notre cadre théorique de référence, nous avons pu extraire les catégories à confirmer ou à infirmer sur le sujet de la recherche. Ensuite, il a été question de réussir à développer une liste exhaustive de questions à poser à partir de ces catégories. Cette liste devait être la plus complète possible et correspondre aux différentes thématiques.

Ensuite il était question de l'identification des sujets. Elle a constitué le premier point de notre guide d'entretien. L'identification est ici constituée du pseudonyme, de l'âge, du sexe, de la classe du sujet, du type de sa surdité, de son rang dans la fratrie, s'il vit avec ses parents biologiques et de l'établissement fréquenté.

Pour rédiger les questions de notre guide d'entretien nous avons dans un premier plan rédigé une liste des thématiques ou des questions à aborder lors de l'entretien. Les thématiques ont été rédigées sous forme de questions ouvertes pour autoriser une grande liberté de la parole à l'interviewé. La liste de questions rédigées, répond à un objectif de compréhension de la connaissance précise. Par ailleurs, comme il s'agit plus d'une discussion structurée répondant à une logique déterminée, les questions ouvertes sont posées de façon à ce qu'elles permettent d'obtenir des réponses sur le comportement de l'interviewé. Nous avons donc pour grand thèmes constituant chacun une partie du guide, l'apprentissage du geste par l'image, l'apprentissage du décodage de la mime corporelle, apprentissage de formations du signe, le niveau d'adaptation à l'environnement physique de l'école et le niveau d'adaptation à l'environnement sociale de l'école.

4.4.4.1. Présentation des thèmes du guide d'entretien

Le guide d'entretien a été le principal instrument de collecte de données dans cette investigation. Ce guide a été élaboré sur la base des variables qui ont été décomposées en thèmes ainsi qu'il suit :

Objectif 1 : *Analyser comment l'apprentissage du geste par l'image rend compte de l'adaptation scolaire de l'élève déficient auditif.*

Sous thème 1 : l'image ;

Sous thème 2 : Photo, dessin

Sous thème 3 : mouvement des doigts et de la main

Objectif 2 : *Analyser comment l'apprentissage du décodage de la mime rend compte de l'adaptation scolaire de l'élève déficient auditif.*

Sous thème 1 : mouvement des lèvres,

Sous thème 2 : langage corporel

Sous thème 3 : mouvement de la tête et du buste, lever les sourcils

Objectif 3 : *Analyser comment l'apprentissage des paramètres de formation du cil rend compte de l'adaptation scolaire de l'élève déficient auditif.*

Sous thème 1 : Configuration, main (forme de la main, dactylologie)

Sous thème 2 : Emplacement (tête front, gorge torse, taille)

Sous thème 3 : Orientation (vers le haut, vers le bas, horizontal vertical)

Thème 4 : *Adaptation à l'environnement physique de l'école*

Sous thème 1 : Ponctualité à l'école, exploration du cadre scolaire ;

Sous thème 2 : Exploration de l'espace de jeu ;

Sous thème 3 : Utilisation du matériel didactique

Thème 5 : *Adaptation à l'environnement social de l'école*

Sous thème 1 : Participation aux activités en groupe ;

Sous thème 2 : communication avec les enseignants ;

Sous thème 3 : communication avec les pairs

4.4.5. PRE-TEST

Ecore appelé pré-enquête, c'est l'étape qui vient avant l'enquête et qui permet d'éviter des ambiguïtés dans un travail de recherche. Grawitz (2004, p.632) définit la pré-enquête comme : « une étape de la recherche qui consiste à essayer sur un échantillon réduit les instruments prévus pour effectuer l'enquête ». Ainsi la pré-enquête a pour objectif de s'assurer sur le terrain que l'instrument de collecte de donnée est valide.

Il était donc question pour nous de vérifier si les questions principales de notre guide d'entretien ne prêtent pas à confusion. Et le lundi 28 Octobre 2022 à 10 heures 30 minutes nous avons effectué à ESEDA une séance pour sélectionner les participants et leur faire comprendre que nous passerons dans une semaine pour le test proprement dit.

4.4.5.1. Cadre de déroulement de l'entretien

Ici il s'agit de présenter le cadre déroulement de l'entretien

4.4.5.2. Cadre de l'entretien

Les entretiens ont été menés au sein de l'ESEDA dans la salle de réunion. Le cadre était aéré, confortable, neutre. Il s'agit des lieux publics et neutres connus des participants. C'est à partir de ces conditions que les sujets se déterminaient pour signifier leur participation à la recherche. Des mesures ont été prises afin de veiller à l'anonymat et au consentement des répondants. D'abord un formulaire de consentement a été signé et aucun nom réel n'a été cité dans les documents car des noms fictifs ont été utilisés pour identifier les sujets. Enfin les interviews ont été retranscrits par le chercheur et tout le matériel est protégé et sera détruit dès le dépôt de ce mémoire. Aussi était-il question de demander l'autorisation d'enregistrer à l'aide d'un dictaphone mais aussi l'autorisation de prendre des notes.

4.4.5.3. Déroulement de l'entretien

D'une durée d'environ 30 minutes car les enseignants avaient très peu de temps à disposition, les entretiens se sont déroulés en deux phases : la phase préparatoire et l'entretien proprement dit. Les phases préparatoires consistaient en une préparation psychologique des sujets, des rendez-vous ont été pris avec chaque sujet avant les entretiens de telle enseigne que les entretiens se déroulaient à des moments qui leurs convenaient. A travers celle-ci la coopération plus active des sujets était envisagée. La recherche portait de l'analyse des résultats du test à partir duquel des impressions sur les sujets déficients auditifs étaient recueillis.

Les entretiens proprement dit débutaient par un rappel préalable du but de l'entretien en précisant qu'elle était faite dans le cadre d'une recherche. Il était semi directif c'est-à-dire qu'une question était posée au départ ensuite les interlocuteurs avaient la possibilité de s'étendre sur des points qu'ils estimaient importants. Des relances étaient ensuite faites pour avoir des éclaircissements sur certaines informations et aussi pour s'assurer de couverture des thèmes prévus dans le guide d'entretiens. Ainsi les entretiens débutaient avec des phrases du genre « *dites-moi comment faites-vous pour enseigner la langue des signes aux élèves ?* ». Les entretiens proprement dit permettaient donc d'enrichir la compréhension de ce qui est dans les contenus des entretiens en annexes. Pendant l'échange une attention particulière était portée sur les propos, les mimiques et même les émotions du sujet tout en prenant des notes. Les entretiens étaient introduits dans un ordre précis. Ainsi étaient d'abord abordés les éléments en lien avec la variable dépendante qui est l'adaptation scolaire. Ensuite les thèmes sur la variable indépendante à savoir l'apprentissage de la langue des signes. La semi-directivité résidait dans

le fait que le sujet avait la liberté de s'étendre sur une question et même au-delà sans être interrompu.

4.5. MÉTHODE D'ANALYSE

La méthode d'analyse employée dans cette étude est l'analyse du contenu. Selon Van der Maren (2004), l'analyse de contenus porte sur deux types de contenus : l'analyse des contenus latents et l'analyse des contenus manifestes. L'attribution du statut latent ou manifeste est indépendante du contenu lui-même : elle n'est que l'expression d'un choix théorique relevant du chercheur. En effet, c'est dans ces présupposés que la recherche a déterminé ce qu'il fallait prendre en compte du discours comme analysable, à un double niveau : celui du « dit » et celui du « non-dit ».

L'analyse des contenus latents a généralement pour but le dévoilement d'une détermination, d'une signification ou d'une structure cachée, non évidente, voire inconsciente. Cette analyse présuppose donc que le discours supporte plusieurs niveaux de message et que plusieurs lectures sont possibles. Elle présuppose aussi que l'émetteur n'a pas fourni explicitement au lecteur ses clefs de lecture, non par malice, mais parce que tant l'émetteur que le récepteur sont conditionnés par leur individualité (les particularités de leur histoire) et par leurs contextes socioculturels, et parce qu'ils ne sont pas conscients de ces conditionnements (ils sont aliénés). On rencontre trois modalités principales dans le contenu latent : l'analyse phénoménologique, l'analyse interprétative et l'analyse structurale de la communication.

L'analyse de contenu manifeste quant à lui présuppose que les énoncés d'un discours sont des unités complètes en elle-même sur lesquels des opérations peuvent porter. Ces opérations peuvent avoir trois buts :

- Analyser et comparer des énoncés afin de préciser comment un auteur ou un Informateur parle d'un thème. C'est l'analyse conceptuelle ;
- Analyser les énoncés afin de dégager la structure du texte, la forme et la richesse de son contenu, et les stratégies de son argumentation. C'est l'analyse des textes et des discours ;
- Condenser, résumer ou éclairer, systématiser le contenu de la pensée d'un ou de plusieurs énonciateurs ou encore examiner l'évolution et l'importance relative de différentes énonciations réparties dans le temps ou dans l'espace. C'est l'analyse de contenu au sens restreint.

Tableau 3 : Grille d'analyse des données

Eléments du discours	Catégories d'analyse	Codes	Indicateurs	Codes	Indices	Codes	Observation			
							0	+	-	±
Elément non verbaux du discours	Apprentissage de la langue de signe Française	A	- Apprentissage du geste par l'image	Aa	- l'image - les photos - Mouvement des doigts - Mouvement, de la main	a				
			- Apprentissage du décodage de la mime corporelle	Ab	- Mouvement des lèvres - Langage corporel - Mouvement de la tête et du buste - Lever les sourcils	b				
			- Apprentissage des paramètres de formations de signe	Ac	- la configuration main (forme de la main, la dactylogogie, chiffre) - l'emplacement (tête, front, gorge, torse, taille) - l'orientation (vers le haut, vers le bas, horizontal, vertical, à droite)	c				
	Adaptation scolaire	B	- Adaptation à l'environnement	Ba	- Ponctualité à l'école - Exploration du cadre	a				

			physique de l'école		scolaire : jeu parallèle ou individuel - Exploration des espaces de jeu - Utilisation du matériel de jeu - Utilisation du matériel didactique					
			- Adaptation à l'environnement social de l'école	Bb	- Participation aux activités en groupe - Communication avec les enseignants - Communication avec le personnel administratif - Communication avec les pairs	b				
Eléments non verbaux du discours			Attitude face à l'entretien	A	détendu	a				
					Crispé	b				
					Réticente	c				
			Regard	B	Perdu	a				
					Fuyant	b				
			Silence	C	Ecourté	a				
					Prolongé	b				
					Fréquent	c				
Gestuelle	D	Grimace	a							
		Secoue la tête	b							

					Baisse la tête	c				
					Mouvement des mains	d				
			Posture	E	Instable	a				
			Mimique	F	Présente	a				

- **(0)**: absence. C'est-à-dire que le fait est absent dans les discours.
- **(+)** : présence. Ici les faits sont présents dans les discours. Le sujet l'exprime de façon explicite en faisant apparaître les modalités de.
- **(-)** : contraire de ce que révèle les variables c'est dire présent mais dans le sens contraire aux variables. Les sujets sont implicites dans leurs propos si bien que les modalités apparaissent mais demande à être précisés. Ou de façon précise ils font le contraire de ce qui est souhaité.
- : confusion les sujets ont des doutes ou sont confus dans leur propos.

4.6. ETAPES DE DEPOUILLEMENT DES DONNEES

Pour le dépouillement des résultats les techniques qui ont été utilisées sont la transcription des entretiens et le codage des données.

4.6.1. La transcription des interviews et de l'observation

Faites à la main, elle consiste à reprendre l'entretien dans sa totalité avec les mots exacts employés par l'interviewé. Les documents obtenus à la fin de cet exercice sont appelés les verbatim. Etant donné la semi-directivité de l'interview, certains éléments s'écartaient des informations recherchées.

4.6.2. Codage des données

Selon Van der Maren (2004), le codage consiste à accoler une marque à un matériel. Le but codage est de repérer, de classer, d'ordonner, de condenser pour, ensuite, effectuer les calculs qualitatifs ou quantitatifs, selon que le code utilisé permet l'un ou l'autre types de calculs. Tout matériel peut être codé, c'est-à-dire représenté à l'aide d'un système conventionnel de symboles. On peut doter un matériel très large comme un fichier, un document, ou plus restreint, comme un paragraphe, une phrase ou une proposition dans laquelle on distinguera le sujet, le verbe, ses modalités, les compléments, etc. l'élément codé est toujours une unité de sens. Celle-ci peut être prise au sens large comme un thème, ou au sens restreints comme

l'association comme l'association des éléments composant une proposition. Le codage des données se fait à partir de l'analyse de chaque phrase de l'interviewé. Cette analyse consistait à explorer ligne par ligne, mot par mot les textes d'interview ou d'observation. Après cette analyse méticuleuse il a été question de les décrire, les classer et les transformer en données qualitatives brut en fonction de la grille d'analyse

Les indicateurs du tableau ont été codifiés pour besoin d'analyse de la manière ainsi qu'il suit :

- **(0)** : absence. C'est-à-dire que le fait est absent dans les discours.
- **(+)** : présence. Ici les faits sont présents dans les discours. Le sujet l'exprime de façon explicite en faisant apparaître les modalités de.
- **(-)** : contraire de ce que révèle les variables c'est dire présent mais dans le sens contraire aux variables. Les sujets sont implicites dans leurs propos si bien que les modalités apparaissent mais demande à être précisés. Ou de façon précise ils font le contraire de ce qui est souhaité.
- Confusion les sujets ont des doutes ou sont confus dans leur propos.

**CHAPITRE 5 : PRESENTATION ET ANALYSE
DES DONNEES**

Ce chapitre porte essentiellement, sur les résultats des entretiens et observations engagés afin d'élucider les principales préoccupations au centre de cette étude. Il présente ainsi et de façon détaillée, l'ensemble des résultats que nous avons obtenus après la collecte des données. Il sera ainsi question pour nous dans ce chapitre, de procéder de prime abord à la présentation et à l'analyse des données anamnestiques de chaque cas. Ensuite, les informations recueillies auprès de chaque sujet nous permettront de présenter et d'analyser les données en fonction des thèmes.

5.1. PRÉSENTATION DES CAS

Les données « expressifs » ne restituent pas seulement des faits, mais aussi la signification qu'ils ont eue pour ceux qui les ont vécus et qui les décrivent dans leur propre langage. Pour Blanchet et Gotman (1992, p.17), la méthode des récits de vie complète la technique de l'entretien telle que définie par l'école de Chicago : tandis que cette dernière mobilisait l'entretien pour « ...saisir l'individu dans son environnement spatial et appréhender la mécanique de l'espace urbain, les récits de vie s'attachent à saisir l'individu dans son espace temporel, dans son histoire, dans sa trajectoire, pour atteindre à travers lui la dynamique du changement social ». L'histoire de vie éclaire utilement tout objectif de recherche comprenant une dimension temporelle, un processus de changement, une insertion sociale, une adhésion ou une trajectoire. Pour Lalive d'Epinau (1985, p.247 et 248), « en tant que produit subjectif et symbolique, le récit de vie nous fournit tous les matériaux nécessaires à l'étude du système de significations et de valeurs propre au récitant, en tant qu'être social ... ainsi, le récit de vie doit être considéré dans sa subjectivité car au plus profond de cette subjectivité se trouve enfouie la réalité sociale et collective incorporée par le sujet »

5.1.1. Sujet 1

Le sujet 1, est âgé de 8 ans, de sexe masculin et élève en classe maternelle à ESEDA. Il vit avec ses parents. Il est 4^{ème} d'une fratrie de 5 enfants. Il a une déficience auditive innée et bilatérale. Cette déficience est évaluée à 75% et est mixte. Il s'exprime déjà en signe mais il ne peut pas former une longue phrase en langue de signe française. Il y'a des semaines que madame nous montre comment interpréter les mimes sur le visage, madame nous aide également à différencier notre devant, derrière, en haut, en bas, à gauche et à droite. Le cas1 communique mieux avec sa maitresse mais la plus grande difficulté repose sur l'écriture de la langue française. Pour lui écrire est difficile, souvent il ne comprend pas les différents mots signés par sa dame. Mais quand elle dessine au tableau, il comprend bien. Pour apprendre l'alphabet c'était

difficile mais actuellement il le fait sans crainte. La dame utilise la patte a modelé pour lui faire travailler le mouvement des doigts. Pour la lecture labiale, elle utilise les images et très régulièrement les jeux de rôle. La maitresse dessine beaucoup de dessin au tableau, elle nous montre aussi le plus souvent la photo dans les livres. La maitresse nous aide aussi à parler à lever les mains en haut, en bas à gauche et à droite. Il dit :

« Il y'a des semaines que madame nous montre seulement les signes, haut et en bas à gauche et à droite. Chaque jour elle revient sur la patte a modelé, l'alphabet dactylogie, d'autre semaine qu'on apprend seulement la lecture labiale et les gestes »

Il raconte qu'il préfère apprendre à signer des mots « *c'est vrai que je confonds avec les gestes mais je vais apprendre* ». C'est trop difficile le français. Au lieu d'apprendre le français écrit je choisis apprendre à signer des mots chaque jour. Il dit également avoir des difficultés de communication avec ses camarades dans la cours de récréation car ils communiquent en langue de signes française que moi je ne maitrise pas encore. Parfois lorsque mes camarades me parlent en langue de signe française moi je répons avec des gestes quand je comprends. Ils aiment bien se moquer de moi. C'est pourquoi parfois je préfère rester seul en classe pendant les heures de pause.

5.1.2- Sujet 2

Le sujet 2, est une élève déficiente auditive âgée de 8 ans fréquentant la maternelle. Elle vit à la cité verte avec ses parents, elle est troisième d'une fratrie de six. Le sujet 2 a une surdité bilatérale, elle est innée, de transmission et de perception c'est-à-dire mixte. Elle est évaluée à 78%. Elle n'a jamais entendu de bruit, elle ignore la cause de sa surdité. Son dossier médical ne donne pas accès d'information sur la survenu de sa surdité. Elle a été inscrite dans une garderie depuis l'âge de 2 ans et demie où elle a été forcée à parler et à écrire or on n'écrit que ce qu'on entend prononcer. Elle a un retard dans l'exécution des mouvements ce qui fait qu'elle ne peut pas signer les 26 lettres de l'alphab te dactylogique instantanément. Elle a le retard dans l'apprentissage de la langue des signes française. Elle dit :

J'apprends encore à former des mots en langue de signe les signes, dans cette  cole je me sens à l'aise dans ce milieu. Les gestes que je fais à la maison sont bien montrés dans cette  cole. J'ai des difficultés à

différencier le geste de madame quand elle exprime la colère, aimé, ne pas aimer, déçu, timide, méchant.

Le sujet montre que les gestes sont bien orientés et sont transformés en signe conventionnel. On les apprend les paramètres de la langue de signes, pour elle, la langue des signes est bien mais elle fait mal à la main. La maîtresse les donne la patte à modelé pour travailler le mouvement des mains. Elle dit :

Dans cette école, on nous donne la patte à modelé pour fabriquer les choses. J'aime faire des choses que je ne connais pas. Parfois c'est A ou n'importe quelle lettre de l'alphabet que je fabrique. Je n'arrive pas souvent à comprendre le geste que madame fait avec son regard.

Notre maîtresse dessine et utilise les images quand elle explique les choses de l'école. Elle dessine deux personnes avec la bouche différente, elle envoie aussi les gens devant pour signer.

5.1.3. Sujet 3

Jeune fille de 8 ans, de sexe féminin est élève en classe de maternelle. Elle redouble cette classe. Elle a une surdité bilatérale évaluée à 70%. Cette surdité est post-linguale c'est-à-dire acquise depuis l'âge de 5 ans. Son dossier médical montre les signes de la méningite car sa surdité a pour cause une infection de l'oreille. Le sujet 3 vit avec ses parents, son mode de communication est la langue des signes et rarement elle oralise. Elle a fait ces premiers pas dans une garderie où elle fait la Prématernelle à ESEDA. Dans cette école, on l'a fait le test du niveau de classe. Elle a été inscrite à la maternelle où elle a appris l'alphabet dactylogographique.

Elle dit être contente de voir ses amis qui ne parlent et n'entendent pas ce qu'il parle avec les mains à travers les gestes. Ces gestes qui sont bien orientés dans l'espace. *« J'étais très contente de se retrouver dans un milieu où il faut parler avec les mains et se comprendre. Parfois, on utilise juste le visage pour se transmettre un message »* dit-elle. Au niveau de l'écriture et la lecture elle dit être un peu frustrée quand il faut écrire. Elle connaît beaucoup de mots que la maîtresse porte au tableau mais la lecture est difficile.

5.1.4 Synthèse des données anamnestiques des sujets

Au regard de ces différents récits de vie, l'on peut se rendre compte que la déficience auditive a des conséquences qui s'étendent de la sphère Privée du déficient auditif à la sphère sociale. Tous ces enfants redoutent d'être victime d'une discrimination, ou d'une stigmatisation due à leur mode de communication, discrimination qui s'ajouterait à leur langage gestuel. Cette affectation est occultée par crainte de perdre de l'estime devant les autres ou par peur d'être rejeté par les pairs. Ce qui caractérise ces sujets, c'est de n'avoir dès leur bas âge été initié à une éducation bilingue c'est-à-dire LSF-français écrit. L'angoisse de se sentir stigmatisé est réactivée à chaque situation de communication et d'échange avec leur entourage. Les conséquences de cette angoisse communicationnelle sont variables : difficulté d'échanger avec les autres, difficulté de s'adapter à leur environnement socio-éducatif. L'on peut noter une relation entre la gravité de la stigmatisation de leur mode de communication et la survenue des symptômes dépressif chez certains d'entre eux, qui dans leur imaginaire associe leur handicap à une discrimination. Ces individus déficients auditifs doivent par conséquent, tout au long de leur vie acquérir une éducation bilingue c'est à dire LSF et français écrit pour s'adapter facilement dans leur environnement scolaire, social et physique.

5.2. ANALYSE DES DONNEES THEMATIQUES

Cette partie du travail est essentiellement consacrée à l'analyse des données collectées sur le terrain au moyen des instruments qui nous ont permis de mieux expliciter le phénomène sur lequel porte notre investigation. Il s'agira d'une analyse de contenu qualitative. Pour mieux appréhender ces résultats, nous avons pris en compte les principales catégories de l'étude : l'apprentissage de la langue des signes et l'adaptation scolaire. Pour chaque cas, le dépouillement des données collectées des entretiens nous a permis de mettre en

5.2.1. Apprentissage de la langue des signes française

L'apprentissage de la langue des signes résulterait d'après notre cadre théorique de référence de l'apprentissage du geste, apprentissage du décodage de la mimique corporelle et l'apprentissage de la formation du signe.

5.2.1.1. Apprentissage du geste par l'image

Pour le philosophe allemand Hegel un être sans parole est un être sans raison. Cette pensée réduit les déficients auditifs du champ de la communication qui dans son mécanisme prend en compte : la pensée, la langue, la parole et la gestuelle. La question du geste ou de la gestuelle dans la communication est très controversée, Ce sont les travaux anciens de l'ABBE

de l'EPEE sur le langage des signes et les recherches actuelles sur la gestuologie qui met en lumière l'énorme apport de cette nouvelle science qu'est la communication non verbale. Pendant l'échange entre le déficient auditif et l'enseignant, la parole ou tout au mieux, les gestes, les attitudes, les images et les postures sont des canaux d'informations les plus privilégiés, l'enseignant doit s'approprier le message de celui-ci à 100%.

Nous nous interrogeons sur le lien qui peut exister non seulement entre la pensée et la parole, mais aussi sur le rapport qui existe entre : la pensée, la parole et la gestuelle. À la suite de Jean Jacques ROUSSEAU et d'Emile DURKHEIM. C'est sur cette idée que Henri Delacroix dit que : « la pensée fait le langage, car les signes sont une création humaine », pour lui, la pensée n'existe pas indépendamment du langage or certaines recherches ont montré que la gestuelle vient appuyer la pensée. On se demande d'ailleurs si ce n'est pas le contraire qui est vrai, c'est-à-dire que ce sont les gestes qui devancent la pensée et permettent à celle-ci de s'extérioriser. Les gestes comme nous allons le démontrer se divisent en deux catégories :

- Les gestes accompagnateurs de la parole ;
- Les gestes substituts de la parole ;

Le sujet 1 dit :

Notre dame utilise nos gestes pour nous apprendre comment parler, ces gestes renforcent notre parole. Il y a des semaines que madame nous montre seulement les signes en haut et en bas à gauche et à droite. Chaque jour elle revient sur la position. Chacun doit réciter l'alphabet dactylogie, elle nous montre aussi comment le corps parle en faisant de mouvements comme le haussement des épaules, le mouvement de la main.

Pour le cas 1 on peut donc comprendre que le mouvement de la main a un sens. Selon Nathalie Pacout, 75% des échanges entre deux personnes sont inconscients et sont transmis par des signaux corporels car pense-t-elle, « *le corps humain quand il s'exprime à travers les gestes, ne ment pas* ». Il livre d'ailleurs plus d'informations que ferait la parole : « Des recherches ont d'ailleurs montré que, pour faire passer un message, les mots que nous utilisons comptent pour 7%, l'intonation de notre voix pour 38% et notre gestuelle pour 55% ». Il est donc aisé de déduire ce qui précède, qu'il existe deux types de langage en communication : Le langage verbal qui concerne 45% (7% + 38%) du message que nous délivrons. Le langage non verbal, le langage corporel, le langage gestuel supérieur au langage précédent de plus de 10%. C'est ce que dit le cas 2 : « *on nous appris que nous devons bien apprendre à parler avec les mains et*

écouter avec les yeux. Mais c'est difficile parce que nous devons parler et écrire mais le français est difficile ».

Dans la relation enseignant déficiente auditive, le corps humain parle chaque fois que l'être humain éprouve des émotions. Celles-ci modifient sa position, créent des dissymétries sur le visage, sur le mouvement des yeux, des bras et des mains. Selon Devito (1993), il existe cinq catégories de gestes, les gestes emblématiques qui symbolise les expressions ou des mots selon la culture, les gestes illustratifs, les gestes de manifestation affectives, les gestes régulateurs, les gestes adaptatifs. Selon la culture des sourds tous les gestes ont un sens et une signification, la forme des lèvres, du visage sont d'une grande importance dans leur apprentissage.

5.2.1.2. Apprentissage du décodage de la mimique corporelle

D'après Monique Thurin (1997, P. 91), la communication est un phénomène interactionnel dans lequel l'unité de base est moins l'individu que la relation qui se noue entre les individus. Elle est aussi un processus circulaire dans lequel chaque message provoque un feed back (un retour) de l'interlocuteur. C'est-à-dire si un message entraîne une réponse, c'est qu'il stimule l'autre qui va réagir et ainsi de suite. En effet la communication gestuelle ne passe pas seulement par les mouvements du corps. Elle fait intervenir, les mains, les yeux, les cils, elle s'appuie aussi sur les formes de ses parties. Le sujet 2 dit : « *nous parlons plus avec les doigts mais aussi avec le mouvement de la bouches* ».

Le contact oculaire concerne les éléments interactionnels où les locuteurs se fixent droit dans les yeux pour faire passer le message. C'est par exemple le cas des situations conflictuelles. Lorsque l'enseignant menace du regard son élève quand celui-ci bavarde. D'après Cuxac (2001), La modalité communicationnelle s'exprime grâce à une expression du visage souvent associée à un regard spécifique ainsi qu'à des mouvements de tête et/ou de torse. Selon lui, les mimes renvoient à une inclinaison et un léger mouvement de recul du visage vers l'arrière ; le regard, désinvesti, est dirigé vers le haut, les sourcils sont relevés. Les mimiques faciales à valeur modale peuvent se diviser en deux catégories : celles exclusivement à valeur modale dans le contexte standard et celles qui peuvent parfois faire partie des catégories précédemment évoquées (modifieurs) dans un contexte de grande iconicité.

Cuxac distingue cinq mimiques modales à savoir la " normalité " ; le " conditionnel " ; " l'hypothèse mentale " ; " duplicité " et " aboulie ". Les mimes Duplicité indique selon lui une intention de " duperie, tromperie " sans que les autres personnes n'en soient informées. Chez le sourd, un clin d'œil à un sens écoutons ce que dit le sujet 3

J'ai souvent des difficultés quand quelqu'un me regarde pour longtemps souvent je me rapproche d'elle parce que je me dis qu'elle veut me parler ou j'ai fait quelque chose de mauvais. Mais ces difficultés je les surtout à la maison avec mes frères et mes parents.

Dans le cas où les interlocuteurs ne partagent pas les mêmes mimes cette dernière condition n'est pas respectée (moquerie ouverte), le seigneur n'aura pas recours à la duplicité. De plus, cette mimique est toujours accompagnée d'un verbe précis (faire semblant, mentir, faire exprès de, tromper, etc.). Les mimes Aboulie font références à ce qui est hors du contrôle du protagoniste soit par manque de volonté ou de possibilité d'action, soit par ignorance. De plus sa réalisation varie d'un locuteur à l'autre. Concernant les mimiques non exclusivement modales, qui peuvent être tantôt modales, tantôt des "compléments de manière", Cuxac en dénombre treize : "l'impératif" ; le "volitif" ; "l'incitatif" ; le "rétroactif" ; "l'ironique" ; le "dubitatif" ; "l'assertif" ; le "capacitif" ; la "problématisation" ; le "concessif" ; "Rôle particulier des sourcils.

Selon **Vergé** (2001), les sourcils sont particulièrement importants pour réaliser la modalité et la posture adoptée par les sourcils pour un mode précis sera maintenue durant toute la production de l'énoncé "Interrogatif" ; le "négatif" ; "l'interronégatif s'observe à travers les mimes.

5.2.1.3. Apprentissage des paramètres de formation du signe

Le langage gestuel des sourds est calqué sur le langage auditif par l'intermédiaire d'une simple transcription dactylogique : « Le langage gestuel des sourds est calqué sur le langage auditif. Par le geste on fait connaître à ces infirmes les procédés du langage de tout le monde, on les met en état de converser entre eux et de lire ce qu'écrivent les hommes qui parlent et qui entendent. On opère une substitution de sens pour les mettre en état d'échanger des signes. » Vendryes, (1996). Si la dactylogie est bien constitutive de certains signes gestuels, elle n'en est pas le matériel signifiant principal.

La première classe comporte l'ensemble des **configurations que prend la main** pour réaliser le signe. Certaines sont des configurations dactylogiques et donc des images des lettres de l'alphabet, mais pour leur grande majorité leur forme n'est déterminée par aucune référence à d'autres systèmes symboliques. La seconde classe comporte l'ensemble des zones corporelles sur lesquelles les configurations manuelles vont venir au contact pour la réalisation

du signe, c'est à-dire **l'emplacement de la main**. Ces zones, appelées *tabulations* sont en nombre limité et fixe, et se disposent dans l'espace compris entre le corps à partir de la hauteur de la ceinture et le front du signeur.

La troisième classe est constituée par l'ensemble des mouvements spatiaux que réalise la main dans la réalisation du signe. Ces **mouvements de la main** se déroulent dans l'espace des signes dont les coordonnées sont celles de la portée des gestes. Plus tard, ce dernier paramètre s'affina, on ajouta alors **une quatrième classe** de paramètre regroupant les différentes **orientations de la paume** de la main.

La dernière classe fût découverte bien plus tard et concerne les **expressions du visage** qui peuvent avoir dans certains cas une fonction distinctive, au niveau des unités lexicales mais possèdent toujours un rôle fondamental dans la syntaxe ; (Baker et Moody 1996).

A ce propos R. Valade (1987) dit : « En effet, indépendamment du geste, le parlant a pour animer le discours deux moyens qu'il emploie simultanément, le jeu de la physionomie et l'intonation. Le muet, lui, n'en a qu'un et supplée à celui qui manque par l'exagération de l'autre. Cette exagération, du reste, n'existe que par rapport à nous ; elle est, chez le sourd-muet, nécessaire à la complète expression du sentiment et de la pensée. ». D'autres variables corporelles sont venues s'ajouter, par la suite, comme **l'orientation du regard ou l'engagement du buste** ; Courtin et Tzouriomazoyer, (2005).

Ainsi selon Stokoe et les linguistes américains qui le suivirent dans cette voie, le signe gestuel, décomposé de cette manière en unités minimales distinctives (paramètres), partage avec le signifiant phonique la caractéristique fondatrice d'être doublement articulé. En effet, le signifiant gestuel, à l'instar du morphème, est d'abord articulé avec un signifié, et est composé en éléments minimaux ne possédant pas de sens mais assurant une fonction purement distinctive. « *Le monème lexical ou grammatical correspond au signe gestuel et les phonèmes avec leurs trois classes, voyelles et consonnes et tons, correspondent aux quatre classes des paramètres de formation.* » B.Virole (1997). En effet, R. Battison (1992) a mis en lumière une série de contraintes affectant les signes réalisés avec les deux mains :

Lorsque les deux mains bougent, il faut que leur configuration soient identiques et que leur orientation et leur mouvement soient identiques ou symétriques, c'est *une loi de symétrie*. Lorsqu'une seule main bouge (la main dominante), le choix de la configuration de l'autre main se réduit à seulement 6 possibilités (qui correspondent respectivement aux configurations du S, du B, du 5, du G, du C, du O.). En contrepartie, lorsque les signes sont réalisés avec une

seule main, cette dernière peut utiliser n'importe laquelle des configurations mais il semble que les signes exécutés loin du visage, parce qu'ils sont perçus par la vision périphérique, ont tendance à adopter les configurations les moins complexes. Ce type de contraintes détermine des règles de formation des kinèmes. Certaines combinaisons de chérèmes étant impossibles. « *Les mains me font mal, très mal parfois quand on a beaucoup à faire avec la maitresse* ».

Cas 1

Au niveau de leur enchaînement dans les mots et les phrases, les unités de deuxième articulation sont sujettes à des interférences entraînant des modifications, selon des phénomènes d'assimilation, de dissimilation ou de métathèse. Ces mêmes phénomènes ont pu être observés dans les langues des signes. Ainsi la langue des signes obéit à toute une organisation précise et partage, avec toute autre langue, le trait fondamental de la double articulation.

Selon Delaporte, « *une caractéristique unique de la langue des signes est que les paramètres sont fréquemment porteurs de sens avant même que d'être combinés à d'autres pour produire un signe, alors que les phonèmes sont des unités purement distinctives, sans signification par elles-mêmes* ». et Cuxac (1997) qualifié les paramètres de la langue des signes « *d'atome de sens* » et a donné l'exemple du paramètre de la localisation du signe : la poitrine est l'emplacement des signes ayant un rapport avec les sentiments (aimer, être vexé, avoir pitié...), le front est l'emplacement des signes ayant un rapport avec l'intellect (réfléchir, comprendre, penser...) tandis que le nez (maniaque, prétentieux ,idiot...) et dans une moindre mesure le cou (laid, piège, échec...) sont les emplacements de nombreux signes à connotation péjorative

5.3 ADAPTATION SCOLAIRE

Il est à rappeler que dans ce travail, il s'agit de l'adaptation tant physique que sociale à l'environnement de l'école.

5.3.1. Adaptation à l'environnement physique de l'école

Il s'agit du comportement des élèves déficients auditifs dans l'espace physique de l'école. Ce thème a donc dans ce travail pour indices la ponctualité à l'école, l'exploration du cadre scolaire ou travers du jeu parallèle ou individuel, l'exploration des espaces de jeu, et l'utilisation du matériel didactique.

Au niveau de l'adaptation à l'environnement physique de l'école, l'on peut noter après l'observation du sujet lqu'il n'est pas effective. En effet, ce sujet est assez ponctuel à l'école ;

car, le sujet suit les cours de manière effective. Mais l'observation dévoile que le sujet n'explore pas l'environnement scolaire. Il se déplace rarement dans la cours de récréation pendant la pause. Il préfère rester dans la salle de classe utilisé le matériel didactique (cf. Grille d'analyse du sujet1, annexe 10)

Ceci s'observe aussi chez les sujets 2 qui malgré le fait qu'elle soit ponctuels à l'école, n'aiment pas se balader dans la cours de récréation. Pendant la récréation elle reste sur la véranda et regarde les autres jouer. Car pour elle, les autres jouent entre eux parce qu'ils parviennent à communiquer, elle reste dans son coin parce qu'elle a peur d'être hué par leur camarades. Dans ce cas, elles n'utilisent pas le matériel de jeu mis à leur disposition. Mais en classe elle utilise le matériel didactique (cf. grille d'analyse des sujets 2, annexe 12).

Le sujet 3 par contre est toujours ponctuelle. Et pendant les récréations, elle se promène dans la cours avec sa copine et joue avec elle. Toute deux marche ensemble parce qu'elles se parlent et se comprennent car toute deux communiquent en langue de signe française. Elles jouent à la balançoire ou à la corde. En classe elle utilise le matériel didactique. Ceci nous permet de nous rendre compte que ce sujet s'adapte à l'environnement physique de l'école, les lieux de jeux et utilise le matériel de jeu (cf. grille d'analyse du sujet 3, annexe 13)

5.3.2. Adaptation à l'environnement sociale de l'école

Il s'agit de l'interaction sociale des élèves déficients auditifs au sein de l'école. Ce thème a pour indice, la participation aux activités en groupe, la communication avec les enseignants, le personnel administratif et les pairs. Concernant l'adaptation à l'environnement social de l'école, il se dévoile qu'elle n'est pas effective pour le sujet 1. Car ce dernier n'aime pas participer au jeu collectif. En effet, il préfère rester seul en classe pendant les heures de pause. Pendant les travaux en groupe en classe, sa participation reste effective, mais il se dévoile qu'il ne lève jamais la main pour poser une question ou pour répondre à une question, ne se rapproche jamais du personnel administratif pour se plaindre ou pour demander quelque chose.

De même, le sujet 2 n'est pas adapté à l'environnement social scolaire. D'après ses données, elle n'aime pas participer au jeu collectif. Elle préfère regarder les autres jouer sans y participer. Elle participe aux activités en groupe, mais n'aime pas lever la main pour poser une question ou pour répondre de peur de ne pas bien signer un mot et être hué par ses camarades. Mais lorsque l'enseignant l'interroge elle fait un effort de répondre. Elle ne va jamais chez le surveillant se plaindre ni chez la directrice, et fait des gestes avec ses camarades lorsqu'ils la **demandent quelque chose (cf. grille d'analyse du sujet 2, annexe 16).**

5.4. APPRENTISSAGE DE LA LANGUE DES SIGNES FRANÇAISE VERSUS ADAPTATION SCOLAIRE

L'analyse des données de l'entretien révèle que le cas qui s'adapte à l'environnement physique et social de l'école est le (sujet3). Elle parvient à dialoguer en signes conventionnelle avec ses camarades. Tout ceci grâce à l'apprentissage du geste, du décodage de la mime et de l'apprentissage des paramètres de formations du signe. Ceci se justifie par le fait que cette dernière est non seulement ponctuelle à l'école, mais explore l'environnement physique. En outre, elle participe aux activités en groupe, joue avec ses amis et se rapprochent aisément de l'administration (cf. grille d'analyse du sujet 3). En effet, certaines études telles que celle de Bruner démontre que l'apprentissage doit se faire dans un environnement bien organiser. Pour lui, l'enfant acquiert des connaissances lui-même. L'enfant observe et interagit en fait la motivation sociale et culturelle contribuent à l'apprentissage de la langue des signes et l'adaptation scolaire.

Pour Bronfenbrenner (1964), l'environnement au sens large influence le développement de l'enfant de plus il s'appuie sur l'approche écologique qui considère que le sujet construit son environnement qui, par voie de retour, influe sur la construction du sujet lui-même.

Son environnement qui aura une influence sur lui-même. Pour les sourds, l'environnement scolaire est adapté d'abord sur les éléments des communications en suite sur les interactions. Ces interactions se font au travers de la communication qui est centré sur l'apprentissage du geste, du décodage de la mime et des paramètres de formation du signe. Car ceci facilite l'adaptation scolaire des élèves déficients auditifs le cas du sujet 3. Elle joue, dialogue avec ses amis parce qu'elles partagent le même mode communication. Par contre lorsque l'élève déficient auditif ne maîtrise pas ces éléments de communication, il présente un manque d'investissement narcissique. Il a du mal à se valoriser et à développer une nette confiance en soi. Il a le sentiment d'être un poids, un fardeau pour l'entourage. Il se plonge dans la honte, l'angoisse, la culpabilité et préfère rester dans son coin seul. C'est le cas du sujet 1 et 2. Ils peuvent être ponctuelles à l'école et suivent les cours de manière effective ; mais ils n'explorent pas l'environnement scolaire, n'utilisent pas le matériel de jeu mis à la disposition de tous les élèves par l'institution dans la cours de récréation. Pendant les pauses, ils préfèrent rester dans leur salle de classe pour manger leur gouter ou encore rester à la véranda pour voir les autres jouer. De même, pendant les travaux en groupe en classe, leur participation restent effectives, mais ils se dévoile qu'ils ne lèvent jamais la main pour poser une question ou

répondre. Il est difficile de les voir se rapprocher du personnel administratif, enseignant ou de leur camarade. Ceci traduit un comportement inadapté et démontre que ces élèves déficients auditifs ne s'adaptent pas encore aisément à l'environnement physique et social de l'école.

A partir de ces résultats, l'on se rend compte que le sujet déficient auditif s'adapte aisément à l'environnement physique et social de l'école lorsqu'il maîtrise la langue des signes française. Ceci s'observe par les données du sujet 3 qui communique avec des signes conventionnels et a une adaptation scolaire effective. Par contre, lorsque tous les paramètres de l'apprentissage de la langue des signes ne sont pas acquis, le sujet présente des signes d'inadaptation tels que le repli sur soi-même ; le manque d'exploration de l'environnement, la mauvaise utilisation du matériel de jeu, l'amour du jeu parallèle et le rejet du jeu collectif.

**CHAPITRE 6 : INTERPRETATION DES
RESULTATS, DISCUSSION, PERSPECTIVES ET
SUGGESTIONS**

Après avoir présenté et analysé les résultats dans le chapitre précédent, il convient maintenant de les interpréter. Interpréter signifie donner un sens à quelque chose, une explication, un commentaire. Le présent chapitre va nous donner l'opportunité de nous prononcer sur les résultats que nous avons obtenus sur le terrain. Dans cette perspective, il est question pour nous, dans un premier temps de mettre en relief les fondements des résultats et de leur interprétation, c'est –à-dire les rouages et les paramètres de justificatifs qui permettent de cerner ces résultats. Dans un second temps, il s'agit d'interpréter les différents résultats ; interprétation qui servira de base à la discussion, aux perspectives et aux suggestions que nous voulons faire à l'endroit des élèves déficients auditifs. Ce chapitre se structure donc en cinq grands mouvements : un rappel des données théoriques qui nous ont permis de lire et de comprendre la réalité du phénomène à l'étude, l'interprétation des résultats, la discussion, les perspectives et les suggestions relatives à ces élèves.

6.1. RAPPELS DES THEORIES

Pour examiner l'adaptation scolaire des élèves déficients auditifs selon l'apprentissage de la langue des signes française, nous avons fait appel à la théorie du stigmatisme de Goffman, celle de la psychomécanique de Philippe Séro-Guillaume et à celle de l'adaptation de Piaget et de Vygotsky.

Le stigmatisme selon Goffman (1975) un « Attribut qui discrédite profondément ». Les personnes portant ce type d'attributs se voient donc empêchées d'intégrer pleinement la société puisqu'elles sont stigmatisées comme déviantes.

Cette théorie présente de trois sortes : les monstruosité du corps, les tares du caractère et les stigmates tribaux. Dans le cas des personnes sourdes, comme cela a déjà été dit, il est évident que le stigmatisme n'est pas directement remarquable par les entendant et donc que la stigmatisation peut ne pas avoir lieu à première vue. Pour parler de ce type de personnes, Goffman (1975) utilise l'adjectif « discréditable ». En effet, les élèves déficients auditifs peuvent ne pas être discrédités à première vue étant donné l'invisibilité de leur handicap. Cependant, ceux-ci restent potentiellement discréditables : à tout moment, une personne entendant peut se rendre compte de la surdité de son interlocuteur.

Dans sa description de la stigmatisation, Goffman (1975) insiste sur la dimension relationnelle de ce phénomène. En effet, le stigmatisme est pointé par ceux que l'auteur appelle « les normaux » – c'est-à-dire les individus ne portant pas de stigmatisme. Dans notre contexte le stigmatisme n'est pas seulement pointé par les personnes dit normaux mais également par les élèves

déficients auditifs ayant une bonne maîtrise en langue des signes car ces dernières stigmatisent leur pair qui sont dans un processus d'apprentissage. Lorsqu'ils font face à une personne possédant un attribut ne correspondant pas à leurs attentes, c'est-à-dire la norme. En ce qui concerne les élèves déficients auditifs, comme cela a déjà été souligné, cette identification est délicate étant donné l'invisibilité de leur stigmaté. En effet, comme le souligne Goffman, celui-ci ne peut être perçu par « les normaux » – les entendants – qu'au sein de situations sociales qui mettent les différents acteurs en présence : conversation entre plusieurs personnes sourdes dans la rue, début d'une discussion avec une personne sourde, et cetera.

C'est donc lors de ces contacts, appelés « mixtes » – entre élève porteur de stigmaté et un individu normal que les personnes sourdes peuvent passer du statut de « discréditables » à « discréditées ».

En effet, la langue des signes constitue le stigmaté principal chez les personnes sourdes : c'est ce qui les rend visibles et déviants aux yeux des entendants. Il arrive cependant que la langue des signes ne soit pas un très bon indicateur de la surdité : certaines personnes entendantes, ayant souvent un ou plusieurs proches sourds, parlent la langue des signes. D'après Higgins (1980), Celles-ci peuvent donc être porteuses d'un stigmaté qui peut amener les entendants à porter un jugement erroné sur leur sort. Nous verrons par la suite que d'autres stigmates de la surdité existent, tel que les prothèses auditives, par exemple. Celles-ci ne sont cependant pas systématiquement présentes sur la personne sourde : certains sourds refusent ou ne sont pas aptes à porter ces appareils.

Philippe Séro-Guillaumme (1990) dans sa théorie, la psychomécanique, affirme que la pédagogie contractive explicite français/ langue des signes vise à présenter les structures des deux langues aux élèves sourds. Elle est encore appelée éducation bilingue. Daigle et Armand (2004) la définissent comme étant « une philosophie d'enseignement dont sont issues plusieurs méthodes pédagogiques. Cette philosophie repose sur la distinction entre deux langues, une langue signée et une langue majoritaire. La langue signée est considérée comme la langue première des apprenants, puisque, dans le cas des enfants sourds nés de parents sourds, elle est la première langue acquise dans laquelle s'est organisée la fonction langagière et que, dans le cas des enfants sourds nés des parents entendant, la langue signée est la plus naturellement accessible. Quant à la langue majoritaire, elle est considérée comme la langue seconde des apprenants ». En résumé, l'éducation bilingue consisterait pour l'enfant sourd à travailler deux langues en parallèle, sa langue maternelle, la LSF, et la langue française comme langue seconde.

Selon Philippe Séro-Guillaume, l'éducation bilingue favorise l'apprentissage de la langue de signe car la méthodologie générale proposée aux enfants sourds consiste en premier lieu à initier l'enfant aux conditions préalables à toute interaction langagière (...) cette initiation passera par l'apprentissage de la gestion du regard : captation du regard de l'enfant compréhension de la nécessité de porter son regard sur le protagoniste de l'interaction. L'enseignant doit s'assurer que l'enfant participe bien aux activités qui doivent être variées et accessibles. Pour ce faire, un DVD, une image, une photo explicative sera d'une aide précieuse pour le professeur qui l'utilise comme support de classe pour les enfants de la base 3à5 ans. Par exemple la maitresse pourra présenter aux enfants une image et produire le signe qui est sur cette dernière.

Pour l'auteur, dans la formation du signe, on ne peut pas attribuer une signification à chacun des éléments –forme des mains, orientation des avant –bras, nature du mouvement, activité d'une main par rapport à l'autre, emplacement (s)-qui le composent et apparaissent simultanément qu'en se réfèrent au signe dans son entier. Les composants du signe n'ont de signification que les uns par rapport aux autres dans le contexte du signe. Au niveau de la base les élèves déficients auditifs apprennent à signer des mots détachés et si oui, de simples courtes phrases c'est au niveau du primaire qu'ils apprendront à signer des phrases.

Séro-Guillaume, les enseignants doivent apprendre aux élèves à décoder la mime ou l'expression du visage car ces deux modalités sont d'une grande importance dans l'apprentissage de la langue des signes et faciliterai leur adaptation scolaire.

Selon Piaget, le processus d'équilibration est rendu possible par le processus d'assimilation et d'accommodation. Il stipule que pour être assimilable, un évènement doit présenter certaines propriétés : *Les première conditions pour qu'un objet se montre assimilable sont qu'il soit consistant ,continu dans le temps et dans l'espace ,que ces parties se tiennent ,qu'il soit isolable et accessible à la manipulation etc...*(Piaget ,1966,p.106). Dans ce processus ,Piaget (1966) pense que c'est l'individu lui-même qui construit ses connaissances .Ceci revient à dire que pour lui ,connaitre une situation ou un évènement c'est l'assimiler à des schèmes d'actions. Et donc, l'approche reconnaît la nécessité d'utiliser différentes expériences de manipulation d'objet, de procéder à des compléments et faire réfléchir les enfants sur les résultats de leurs expériences ou sur des questions soulevées par celles-ci. On comprend qu'une rééquilibration réussit rempli trois fonctions : combler les lacunes de l'équilibre précédent, modifier les structures assurant l'équilibre précédente dans une nouvelle structure et créer de nouveaux possibles. Ces propos expliquent le choix de cette théorie dans notre étude pour parler

de l'adaptation à l'environnement physique de l'institution scolaire. Adaptation dans le sens de l'exploration de l'environnement et de manipulation du matériel de jeu. Ceci revient à dire que lorsque l'enfant explore l'environnement de l'école et manipule le matériel de jeu et didactique, il assimile et s'accommode mieux à l'environnement physique de l'institution scolaire. L'enfant se sent alors intégré et s'adapte facilement.

Vygotsky (1985) quant à lui accorde une place de choix au langage et aux interactions sociales dans l'apprentissage, ainsi qu'à l'influence de la société et de l'environnement culturel. Pour lui, le développement de l'enfant va du social à l'individuel, et non pas de l'individu au social comme le pense Piaget. Il se ne s'oppose point à point à la théorie de Piaget, car la cognition ne saurait se construire par un agencement de reflexe ou de conduites adaptatives, elle implique une transformation du milieu au travers de laquelle le sujet se transforme lui-même. Dans ce travail, il s'agit de l'adaptation des sujets déficients auditifs tant à l'environnement physique que sociale. La pensée humaine prend son origine dans l'adaptation de l'individu à son milieu social, à travers la médiation du langage et la gestion des conflits sociocognitifs dans les interactions avec ses pairs, d'où l'acquisition des présentations initiales. Le sujet est d'abord en communication avec les autres, ce qui le pousse à construire ses représentations par la médiation du langage. La relation à l'autre est d'once moteur du développement cognitif. De ce fait, Vygotsky souligne le rôle important de l'enseignant qui doit travailler dans la zone proximal développement qui est la distance entre le niveau de développement actuelle de l'enfant (les signes qu'il connait) et le niveau de développement potentiel de l'enfant (les signes qu'il peut maîtriser au contacts d'autres individu plus expérimentés).L'élève qui est isolé ,dépressif et ne bénéficiant pas de ce fait d'une bonne communication avec ses pairs reste enfoncé dans ses propres représentations et ne saurait aller au-delà de ce qu'il pense de lui.

6.2. INTERPRETATION DES RESULTATS

L'interprétation des résultats s'est faite au regard de la grille de lecture théorique, articulées sur les travaux des chercheurs. Au départ notre objectif général était d'analyser comment les mécanismes fondamentaux de l'apprentissage de la langue des signes rendent compte de l'adaptation scolaire des élèves déficients auditifs. Ce qui a donné lieu à trois objectifs spécifiques que nous avons énoncé dans le premier chapitre de ce travaille à savoir : examiner l'adaptation scolaire des élèves déficients auditifs selon n°1, l'apprentissage du geste par l'image ; n°2 l'apprentissage du décodage de la mime ; n°3, l'apprentissage des paramètres de

formation des signes. Elles ont été formulées en vue d'avoir des orientations pour une meilleure compréhension du phénomène étudié.

6.2.1. De l'apprentissage du geste par l'image à l'adaptation scolaire des élèves déficients auditifs

Notre premier objectif spécifique de l'étude était d'examiner l'adaptation scolaire des élèves déficients auditifs selon l'apprentissage du geste par l'image. Il se dégage des informations regroupées dans la première catégorie de l'étude, que les sujets qui n'arrivent pas à communiquer en langue des signes parce qu'ils sont confrontés à des difficultés d'utilisation de la LSF. Ces sujets rencontrent beaucoup de difficultés à s'adapter aisément en milieu scolaire. La communication avec les gestes non conventionnels au sein de l'institution scolaire, est vécue comme stigmatisant puisque les élèves déficients auditifs ayant des difficultés à communiquer en langue des signes sont discrédités par leurs pairs.

La Langue des Signes Française (ou L.S.F) est une langue visuo-spatiale dont les signes gestuels combinés les uns aux autres permettent de communiquer et d'exprimer une pensée concrète et abstraite. Comme toute langue naturelle, elle possède une double articulation, un lexique, une syntaxe et une grammaire. Dans la pratique, il faut respecter un bilinguisme réel avec alternance des moments d'échanges en langue des signes et des moments de langue orale avec renforcement de la mimique et accès à la lecture labiale. Ce qui impose la présence autour de l'enfant de locuteurs sourds signeurs, de locuteurs entendants signeurs et de locuteurs entendants parlants qui utilisent ces diverses modalités dans des situations de communication et/ou d'apprentissage. Une manière de dire que les gestes conduisent au signe pour favoriser leur adaptation.

Dans la formation d'un signe en langue gestuelle, la combinaison des paramètres est simultanée, alors que dans la langue orale, l'enchaînement des sons est linéaire puisqu'on ne peut faire qu'un son à la fois comme l'explique Saussure (1994) : « *Le signifiant, étant de nature auditive, se déroule dans le temps seul et a les caractéristiques qu'il emprunte au temps, il représente une étendue et cette étendue est mesurable dans une seule dimension, c'est une ligne* ». Néanmoins, pour faciliter l'apprentissage des enfants déficients auditifs en maternelle il est nécessaire d'utiliser : les images, les photos, les dessins dit le sujet 1 : « *il y a les jours ou la dame nous montre une photo et nous demande de signer le geste de la photo* »

Également les mouvements dans l'espace produits par « les grands muscles » des mains et des bras prennent plus de temps que l'émission des sons avec les vibrations des « petits

muscles » des organes vocaux. De ce fait la voix a donc le désavantage de ne pouvoir émettre plusieurs sons en même temps, mais l'avantage de le faire très vite l'un après l'autre. De son côté, la langue gestuelle, dont les mouvements sont plus longs à faire que les sons à émettre, a l'avantage d'offrir une très grande variété d'expressions simultanées. Pour ces raisons, qui s'équilibrent, une proposition entière en LSF ne prend, en moyenne, ni plus ni moins de temps à signer qu'une proposition en français à dire. Une étude de Bellugi et Fisher (1997) a montré que le débit des mots est plus rapide en langue orale que le débit des signes en ALS (langue des signes américaine) mais que la transmission des informations (débit informationnel) serait en fait identique selon les deux modalités. Ce qui confirme les sujet 1 on nous apprend à signer d'abord un mot en suite deux et continuellement, on forme une phrase.

Par ailleurs, la langue des signes est faite pour être vue, le français pour être entendu comme le souligne C. Cuxac (2000) : « *l'oreille est spécialisée dans la reconstitution synthétique d'une succession d'éléments discrets. L'œil au contraire à un fonctionnement naturel analytique où la compréhension d'un message va d'une globalisation à une reconstitution analytique des éléments qui le composent...La LSF est une langue dont les structures sont fondamentalement adaptées à un décodage visuel* ». Ainsi la langue des signes, par la simultanéité et la modulation des paramètres, peut se permettre de concentrer plus d'informations dans un seul signe que ne peuvent les organes vocaux dans un seul mot. Le sujet 1 déclare que lorsque leur dame fait cours,

Elle nous présente une image ou photo et elle montre son signe, parfois elle nous oblige à oraliser, chez certains camarades elle dire bien et chez moi elle dit que je ne veux pas parler or je veux bien le faire mais ma voir ne sort pas.

La conformité de notre objectif de recherche à ces théories permet de comprendre qu'une bonne adaptation des élèves déficients auditifs l'environnement social et physique scolaire reste dans une certaine mesure tributaire d'une participation aux activités entraînant la valorisation de l'individu. Il apparait alors que, la maîtrise des signes conventionnelles détermine leur adaptation à l'environnement social et physique de l'établissement. Cela s'observe avec le sujet 1 de l'enquête qui dans son école ne participe pas effectivement aux activités ludiques, qui aime se soustraire au jeu collectif et préfère rester seul dans un coin de l'école ; tandis que le sujet 3 qui reprend la salle a une petite maîtrise en LSF semble mieux s'adapter.

6.2.2 De l'apprentissage du décodage de la mime corporelle à l'adaptation scolaire des élèves déficients auditifs

Notre deuxième objectif de l'étude était d'analyser l'adaptation scolaire des déficients auditifs selon l'apprentissage du décodage de la mime. Il se dégage des données selon lesquelles, les sujets déficients auditifs ont du mal à interpréter les mimes effectués par leur pairs et leurs enseignants. En effet, il se révèle que les enfants redoutent d'être victimes d'une discrimination due à la non maîtrise de la mimogestualité. Ces éléments se regroupent aussi sous le terme kinésique, concept créé par Birdwhistell pour désigner selon Roman Jakobson (1963p.42) « *une méthodologie qui traite des aspects communicatifs du comportement appris et structuré du corps en mouvement* »

En communication, l'expression du visage ou la mime est à double sens. Elle peut être positive ou négative. Elle peut exprimer une joie ou une tristesse. En communication gestuelle, l'expression du visage a un sens plus significatif entre les interlocuteurs. En fait, l'expression du visage exprime les émotions comme la joie, la colère, la peur... C'est donc une manière de passer une information en communication gestuelle il s'agit de la communication visuelle. La communication visuelle se réunit sous l'aile de la communication gestuelle, toute interaction qui utilise la vue comme support de communication, à l'instar de la mimogestualité, du costume, de la stature physique et du contact oculaire qui renvoie à la communication faciale.

En rapport avec la mimogestualité, elle fait référence à la mimique, au jeu du regard et aux gestes. Ces éléments se regroupent aussi sous le terme kinésique, concept créé par Birdwhistell pour désigner selon Roman Jakobson (1963 p.42) « *une méthodologie qui traite des aspects communicatifs du comportement appris et structuré du corps en mouvement.* » c'est ce que dit le sujet 2 à propos de l'expression du visage.

C'est difficile pour moi parce que quand madame parle elle nous regarde et elle fait les signes pour accompagner sa parole. La dame nous apprend à regarder sur les lèvres pour signes ce que l'autre dit. J'apprends encore à le faire c'est vrai qu'elle nous montre beaucoup de mouvement avec les mains. Mes amis et moi apprenions aussi beaucoup des élèves des autres classes pendant la pause car les élèves signes on joue et personnes n'a le temps pour regarder les lèvres de (son ami).

Le sujet 2 parle ainsi de la lecture labiale. C'est la perception visuelle du langage oral à l'aide de la reconnaissance des mouvements articulatoires du locuteur (mouvements labiaux, activité de l'apex lingual...) En général, l'enfant sourd développe plus ou moins spontanément

cette faculté. Dans tous les cas, cette aide à la compréhension verbale n'est pas efficace à 100%, ni à tous les instants, du fait de nombreux sosies labiaux, de phonèmes non visibles ([r], [k].), de la rapidité de la parole, mais aussi d'autres facteurs extérieurs : éclairage, distance... Donc en rééducation, on devra tenir compte de tous ces paramètres afin que la lecture labiale soit la plus claire possible.

A ce propos R. Valade (1987) dit : « En effet, indépendamment du geste, le parlant a pour animer le discours deux moyens qu'il emploie simultanément, le jeu de la physionomie et l'intonation. Le muet, lui, n'en a qu'un et supplée à celui qui manque par l'exagération de l'autre. Cette exagération, du reste, n'existe que par rapport à nous ; elle est, chez le sourd-muet, nécessaire à la complète expression du sentiment et de la pensée. ». D'autres variables corporelles sont venues s'ajouter, par la suite, comme **l'orientation du regard ou l'engagement du buste** ; Courtin et Tzouriomazoyer, (2005).

De même, d'après la théorie du stigmatisme de Goffman et celle de l'adaptation de Piaget (1936) et de Vygotsky (1985) présenté ci-dessus, et les observations du terrain, on peut comprendre cet objectif de recherche. En effet lorsque ces enfants n'arrivent pas à interpréter les gestes et le regard de leur enseignant, la communication devient difficile et ils développent à coup un comportement masochique : isolement, angoisse, culpabilité, honte, peur, anxiété, etc. C'est ce que présente Goffman dans sa théorie du stigmatisme, lorsqu'il stipule qu'une stigmatisation, un comportement discrédité envers ces enfants sourds serait à l'origine d'une blessure narcissique source du comportement masochique. La théorie de l'adaptation nous met à l'évidence que cette catégorie d'enfant est le plus souvent inadapté en milieu physique et en milieu sociale. Car selon Piaget, l'adaptation physique suppose l'interaction entre l'individu et son environnement physique et selon Vygotsky, l'adaptation sociale suppose l'interaction entre les individus. De ce fait, tout individu qui n'exploite pas son environnement physique et qui se met à l'écart des autres, qui s'isole, qui communique peu avec les autres est un individu qui éprouve des difficultés d'adaptation sociale.

On peut alors comprendre à partir de ces différentes théories que les élèves déficients auditifs qui en milieu scolaire sont le plus souvent dans un coin, isolés, refermés, parlant peu avec les autres, ne jouant presque pas avec les autres, peuvent être considérés comme des inadaptés scolaires. L'adaptation des élèves sourds à l'environnement sociale, physique et scolaire reste dans un ordre d'idée déterminée par le développement narcissique influence significativement leur adaptation à l'environnement social et physique de l'établissement. Cela

s'observe avec les sujets de l'enquête qui pour la plus part ne se considèrent pas comme les autres. Ces blessures narcissiques les amènent à s'isoler davantage.

6.2.3. De l'apprentissage des paramètres de formations du signe à l'adaptation scolaire des élèves déficients auditifs

Pour ce qui est du troisième objectif de l'étude, qui était d'examiner l'adaptation scolaire des élèves sourds selon l'apprentissage des paramètres de formation du signe, il se dégage des données que, les sujets porteurs de handicap auditif qui ont tendance à avoir peur du regard de l'autre et qui vivent la déficience de manière solitaire n'acceptent aucune assistance de l'entourage, ont des difficultés à s'adapter aisément en milieu scolaire. Ils doivent donc maîtriser les paramètres de formation du signe pour faciliter leur adaptation.

La première classe comporte l'ensemble des **configurations que prend la main** pour réaliser le signe. Certaines sont des configurations dactylogiques et donc des images des lettres de l'alphabet, mais pour leur grande majorité leur forme n'est déterminée par aucune référence à d'autres systèmes symboliques. La seconde classe comporte l'ensemble des zones corporelles sur lesquelles les configurations manuelles vont venir au contact pour la réalisation du signe, c'est à-dire **l'emplacement de la main**. Ces zones, appelées *tabulations* sont en nombre limité et fixe, et se disposent dans l'espace compris entre le corps à partir de la hauteur de la ceinture et le front du signeur.

La troisième classe est constituée par l'ensemble des mouvements spatiaux qu'effectue la main dans la réalisation du signe. Ces **mouvements de la main** se déroulent dans l'espace des signes dont les coordonnées sont celles de la portée des gestes. Plus tard, ce dernier paramètre s'affina, on ajouta alors **une quatrième classe** de paramètre regroupant les différentes **orientations de la paume** de la main.

La dernière classe fût découverte bien plus tard et concerne les **expressions du visage** qui peuvent avoir dans certains cas une fonction distinctive, au niveau des unités lexicales mais possèdent toujours un rôle fondamental dans la syntaxe ; (Baker et Moody 1996).

Ainsi selon Stokoe et les linguistes américains qui le suivirent dans cette voie, le signe gestuel, décomposé de cette manière en unités minimales distinctives (paramètres), partage avec le signifiant phonique la caractéristique fondatrice d'être doublement articulé. En effet, le signifiant gestuel, à l'instar du morphème, est d'abord articulé avec un signifié, et est composé en éléments minimaux ne possédant pas de sens mais assurant une fonction purement distinctive.

« *Le monème lexical ou grammatical correspond au signe gestuel et les phonèmes avec leurs trois classes, voyelles et consonnes et tons, correspondent aux quatre classes des paramètres de formation.* » B.Virole (1997). En effet, R.Battison (1992) a mis en lumière une série de contraintes affectant les signes réalisés avec les deux mains :

Lorsque les deux mains bougent, il faut que leur configuration soient identiques et que leur orientation et leur mouvement soient identiques ou symétriques, c'est *une loi de symétrie*.

Lorsqu'une seule main bouge (la main dominante), le choix de la configuration de l'autre main se réduit à seulement 6 possibilités (qui correspondent respectivement aux configurations du S, du B, du 5, du G, du C, du O.). En contrepartie, lorsque les signes sont réalisés avec une seule main, cette dernière peut utiliser n'importe laquelle des configurations mais il semble que les signes exécutés loin du visage, parce qu'ils sont perçus par la vision périphérique, ont tendance à adopter les configurations les moins complexes. Ce type de contraintes détermine des règles de formation des kinèmes. Certaines combinaisons de chérèmes étant impossibles. « *Les mains me font mal, très mal parfois quand on a beaucoup à faire avec la maitresse* ». Cas 1

Au niveau de leur enchaînement dans les mots et les phrases, les unités de deuxième articulation sont sujettes à des interférences entraînant des modifications, selon des phénomènes d'assimilation, de dissimilation ou de méthathèse. Ces mêmes phénomènes ont pu être observés dans les langues des signes. Ainsi la langue des signes obéit à toute une organisation précise et partagée, avec toute autre langue, le trait fondamental de la double articulation.

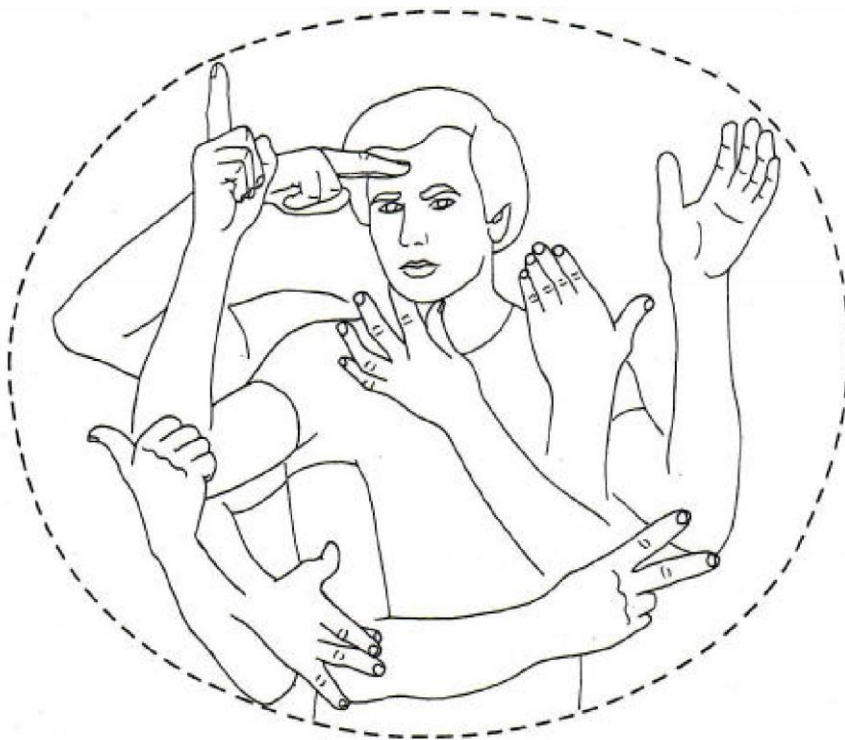
Selon Delaporte, « *une caractéristique unique de la langue des signes est que les paramètres sont fréquemment porteurs de sens avant même que d'être combinés à d'autres pour produire un signe, alors que les phonèmes sont des unités purement distinctives, sans signification par elles-mêmes* ». et Cuxac (1997) qualifié les paramètres de la langue des signes « *d'atome de sens* » et a donné l'exemple du paramètre de la localisation du signe : la poitrine est l'emplacement des signes ayant un rapport avec les sentiments (aimer, être vexé, avoir pitié...), le front est l'emplacement des signes ayant un rapport avec l'intellect (réfléchir, comprendre, penser...) tandis que le nez (maniaque, prétentieux, idiot...) et dans une moindre mesure le cou (laid, piège, échec...) sont les emplacements de nombreux signes à connotation péjorative. Pour qu'un signe soit bien fait et compris de tous, il doit respecter tous les paramètres de formation du signe que nous présentons dans les lignes suivantes

L'utilisation de l'espace

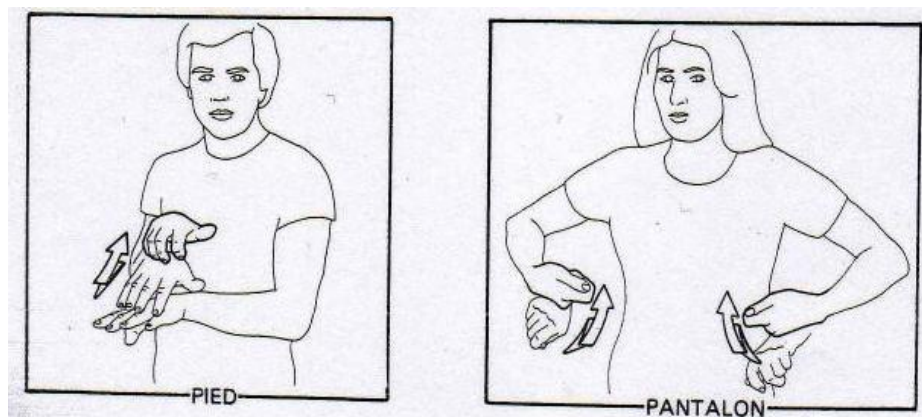
L'espace a un rôle essentiel dans la syntaxe de la LSF et nécessite de la part du signeur des capacités d'imagerie mentale, de coordination de perspectives c'est-à-dire, de manière générale, l'aptitudes visuo-spatiales. En tant que langue entièrement visuelle et corporelle, la LSF a des techniques très précises pour utiliser l'espace : l'espace devant celui qui signe (le signeur) et l'espace entre le signeur et ses interlocuteurs. L'espace du discours signé est donc découpé de quatre façons : l'espace du signeur, la ligne « signeur interlocuteur », la ligne du temps, la localisation des personnes, choses et événements dans l'espace. L'enseignant apprend à ses élèves que lorsqu'il faut signer, Il faut se placer devant la personne avec qui on parle pour mieux voir son visage, ces signes et ces mouvements des mains. *« Elle se place souvent derrière ou à côté d'une personne pour signer et nous demande si la personne peut comprendre. Elle demande aussi que la distance soit réduite entre deux personnes qui signent. »*

L'ESPACE DU SIGNEUR

Sauf de rares exceptions, les signes se font dans un espace défini devant le signeur : verticalement entre la tête et la ceinture, et latéralement entre les bras étendus jusqu'au coude.



Par exemple tandis qu'un mime peut montrer « ramasser une fleur » en pliant son corps vers la terre, un signeur va « ramasser » sa fleur au-dessus de sa ceinture. De même pour les signes pied, pantalon ou chaussure :



Des différences de personnalité et de situation peuvent influencer cette espace : si le signeur est timide ou s'il veut « chuchoter », l'espace se réduit ; s'il se trouve devant une grande assemblée par exemple l'espace s'élargit. Par ailleurs, il faut noter la façon dont les signes sont lus dans l'espace. L'interlocuteur ne peut pas centrer son regard sur toutes les parties de cet espace à la fois. Il centre son regard sur le visage du signeur, et les signes éloignés du visage sont aperçus pas sa vision périphérique. Ainsi c'est sur le visage qu'il y a la plus grande précision visuelle, et c'est dans cette région qu'apparaissent les configurations et les mouvements les plus complexes. En contrepartie, les signes exécutés loin du visage et aperçus par la vision périphérique ont tendance à être symétriques, avec les deux mains, avec des configurations plus simples et des mouvements plus grands, comme on a pu le voir précédemment.

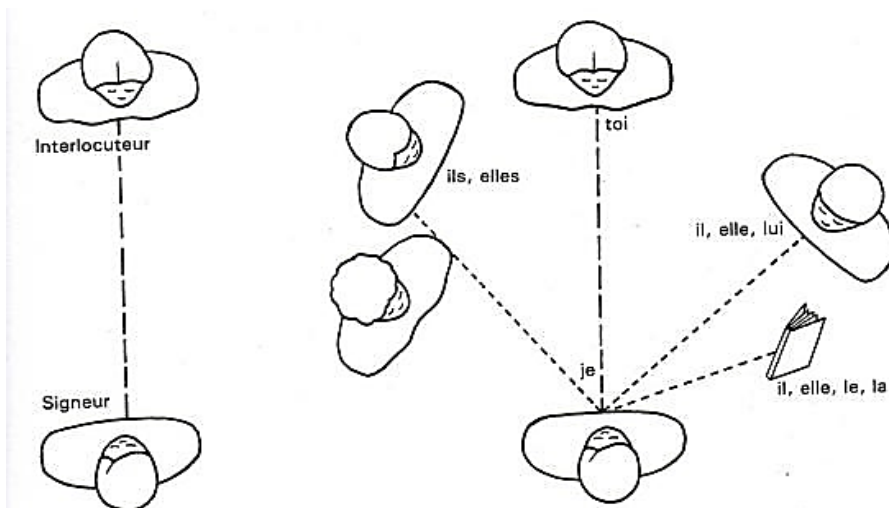
► LA LIGNE SIGNEUR-INTERLOCUTEUR : LES PRONOMS PERSONNELS

L'espace sert aussi à définir les personnes qui se parlent ainsi que les personnes et les choses dont on parle : c'est l'utilisation des pronoms personnels. Ils sont localisés dans l'espace par rapport à une ligne imaginaire entre le signeur (« je ») et son interlocuteur (« tu »). Y. Delaporte (2002) parle également de l'importance du regard dans cette relation pour lui, Le regard joue un rôle essentiel dans la construction du sens. C'est à partir du moment où mon regard croise le regard d'un interlocuteur qu'il y aura un « je » et un « tu », et donc, hors de ce fil tendu entre deux visages, un « il » comme le déclare le sujets 2

La dame nous a dit : le « je » se faire sur soi et le tu devant soi en montrant du doigt, le « il » à coté de soi, le « nous » et le « vous » c'est un art de cercle sur soi et devant soi, le « ils » pour

designer beaucoup de personne c'est comme le « il » mais avec un mouvement de la main. Pour nous montrer ces pronoms, elle a placé notre camarade devant nous. Elle a pris beaucoup de jours pour nous apprendre cela parce que pour designer qu'elle que chose je voulais surtout toucher cette chose.

Si les personnes et les choses dont le signeur parle sont présentes, il les montre du doigt ; si elles ne sont pas présentes, il va choisir des endroits qui représentent ces personnages ou ces choses à droite ou à gauche de la ligne signeur-interlocuteur.



► LA LOCALISATION DES PERSONNES, CHOSES ET EVENEMENTS DANS L'ESPACE

La localisation des personnes, choses, et événements dans cet espace, la « mise-en-scène des personnages et du décor est un élément fondamental de la structure de la langue des signes. Une personne, une chose, un qualificatif, un événement peuvent être localisé à un endroit précis en montrant du doigt la localisation choisie juste après avoir fait le signe. Par la suite, le signeur peut reparler de la personne, chose ou événement simplement en montrant du doigt sa localisation (le pronom). Cette mise en scène est indispensable pour la clarté du discours, mais elle sert aussi à montrer les positions relatives entre les personnages, le décor, et les événements (traduites en français par les mots du genre : à côté, au-dessus, là-haut...) comme l'explique R. Valade (1987): « Ne mettre à la fois en scène que les personnes et les choses rigoureusement nécessaires à l'action ; assigner à chacune une place convenable et distincte ; agir sur elles ou les faire agir comme si elles étaient, non des fictions, mais des réalités; les suivre exactement dans toutes leurs évolutions : tels sont, en ce qui concerne la clarté du discours mimique, les préceptes les plus généraux. »

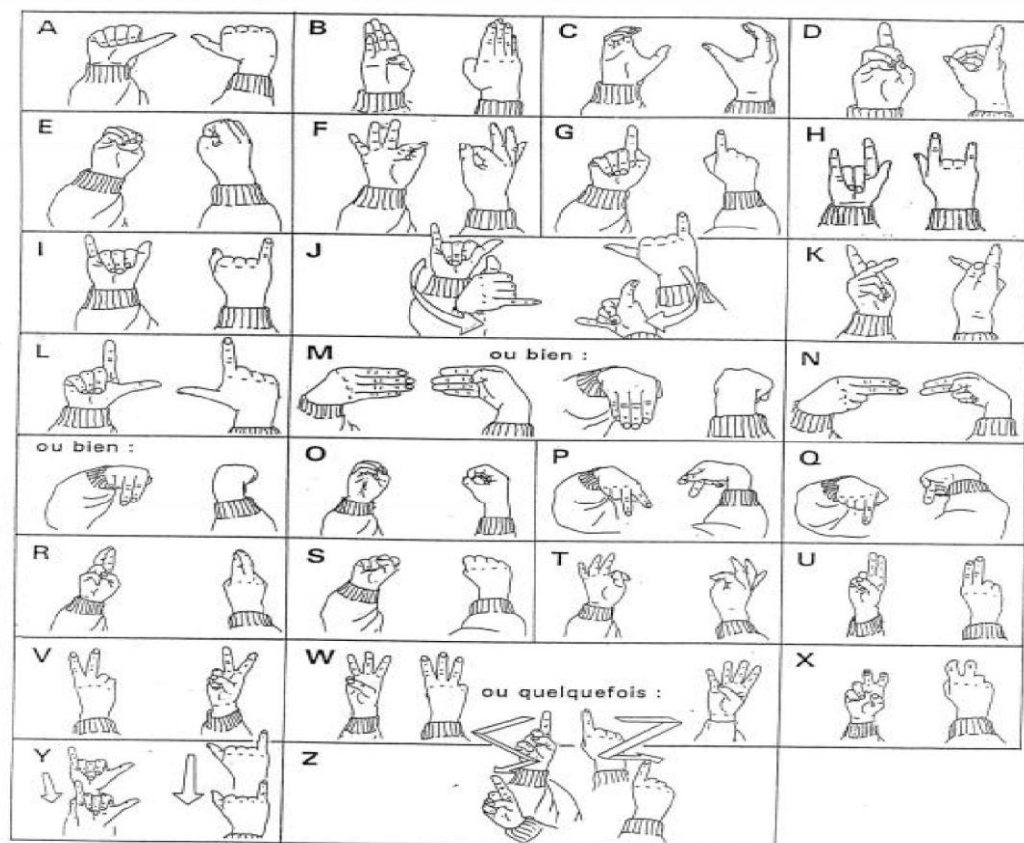
► LA LIGNE DE TEMPS

L'espace sert aussi à exprimer le temps. En effet, la langue des signes a déterminé une « ligne de temps » à hauteur de l'épaule sur laquelle se situent les signes qui indiquent le temps : le présent se situe juste devant le corps, le passé vers l'arrière par-dessus l'épaule et le futur vers l'avant, devant l'épaule.

La dactylogogie

Dactylogogie est un code gestuel désignant chaque lettre de l'alphabet par une posture de la main, utilisé par les personnes sourdes pour épeler surtout les noms propres et les mots qui n'ont pas de correspondance signée. Chaque langue des signes comporte un alphabet dactylogologique qui lui est propre. La dactylogologie française se compose de 26 formes de mains qui correspondent chacune à l'une des lettres de l'alphabet.

On peut comprendre que la communication non verbale (ou langage du corps) désigne dans une conversation tout échange n'ayant pas recours à la parole. Elle ne repose pas sur les mots, mais sur les gestes (actions et réactions), les attitudes, les expressions faciales (dont les micro-expressions) ainsi que d'autres signaux, conscients ou inconscients, tels que les odeurs. La communication non verbale s'intéresse aussi à l'environnement, c'est-à-dire le lieu dans lesquelles interactions ont lieu. La communication non verbale est du domaine de la psychologie (études des émotions) et de l'éthologie. Elle bénéficie d'apports provenant de l'anthropologie, la sociologie, de l'ethnologie et des neurosciences.



La conformité de cet objectif de recherche à ces théories permet de comprendre que l'adaptation des élèves déficients auditifs à l'environnement social et physique scolaire reste entre autre tributaire de leur expérience affective tributaire de leur expérience affective personnelle. Cela s'observe avec les sujets 1 et 2 de l'enquête qui ont de la peine à se tourner vers les autres pendant les pauses. Car le fait d'être constamment moqué par leurs camarades leur fait honte. Cependant, le sujet 3 maîtrisant la langue de signe française s'adapte mieux et joue avec ses camarades.

6.3. DISCUSSION

Dans cette recherche, nous avons abordé l'apprentissage de la langue de signes chez des sujets Déficiants auditifs, comme facteur de leur adaptation scolaire. Nous avons observé que les défaillances de cette construction rendent l'adaptation en milieu scolaire difficile. D'où des mouvements de retrait, de désinvestissement, d'angoisse de persécution et d'abandon.

Cette étude peut aussi s'inscrire dans une analyse de la déviance comme le dit Goffman (1975). La déviance peut amener aux situations d'exclusion, de ségrégation ou de marginalité. C'est un écart aux normes et/ou aux valeurs de la société ou du groupe d'appartenance. Elle peut être perçue comme résultant d'un acte individuel mais aussi comme

le résultat d'une qualification d'un acte par la société. Selon Goffman (1975), un individu est dit « stigmatisé » lorsqu'il présente un attribut qui le disqualifie lors de ses interactions avec autrui. Le stigmaté correspond donc à toute caractéristique propre à l'individu qui, si elle est connue, le discrédite aux yeux des autres ou le fait passer pour une personne de statut moindre. Cet attribut constitue un écart par rapport aux attentes normatives des autres à propos de son identité.

Chaque individu est plus ou moins stigmatisé en fonction des circonstances, mais certains le sont plus que d'autres. Cette perte d'autonomie est encore plus flagrante lorsque le sujet n'arrive pas à communiquer et à dialoguer en langue des signes avec son entourage. De plus, la situation de stigmatisé s'accompagne d'un sentiment de culpabilité pour le moins étonnant. Incite le déficient auditif à aller au bout de ses possibilités, cependant les échecs seront ressentis par le stigmatisé comme le résultat d'efforts insuffisants, ce qui renforcera une culpabilité. Dans un cas « normal », une faute dévoilée publiquement engendre la honte, la culpabilité et enfin le châtement. Dans le cas du Déficent auditif comme nous l'avons vu dans le cadre de cette étude, il semblerait que cet enchaînement s'inverse : c'est la limitation de ses fonctions, prenant la place du châtement, qui entraîne le sentiment de honte ; puis la culpabilité et le sentiment d'être un fardeau pour les autres. Ce sentiment de culpabilité dépend donc de la manière dont le déficient auditif pense être perçu par les autres. Cette auto-dévalorisation peut être accentuée par le fait que son mode de communication contrevient aux valeurs de la société : au mythe du « langage gestuel », à son autonomie. Ainsi à la honte et à la culpabilité vont s'ajouter apathie, dépression, colère latente à l'égard de soi-même et de la société rendue responsable du handicap. Il en résulte une perte de l'estime de soi.

Cependant, le comportement de déviance : dont d'isolement, de dépression, de honte, de culpabilité de ces sujets déficients auditifs, peut-être dû aux représentations des uns et des autres. En effet, ce que les autres pensent ou disent, les préjugés qu'ils ont de ces enfants peuvent être un obstacle à leur coopération lors des activités. Car, les représentations sociales déterminent la conception de la surdité ainsi que les relations sociales avec les personnes déficientes auditives. Elles véhiculent les idéologies et les stéréotypes culturels à propos des autres, dans leurs différences. En fait, quand l'on rencontre une personne taxée de « Déficent auditif » ou de « personne en situation d'handicap », on rencontre un réel distordu, qui bute contre les représentations du normal et du réel. Et c'est cette identité-altérité qui revient en pleine face de l'autre. Ces différentes représentations sociales des uns et des autres génèrent des réactions de rejet, d'exclusion et de méconnaissance qui à leur tour, déterminent les relations

sociales, relations de sujet à sujet, de la personne déficiente auditive avec son entourage.

6.4 PERPECTIVES

Nous n'avons pas la prétention d'avoir analysé tous les contours de ce thème de recherche. Mais, nous osons croire que cette étude ouvre les méandres pour des éventuelles études en sciences de l'éducation. L'étude que nous avons abordée portait sur la construction de l'image corporelle chez les préadolescents maladifs et adaptation scolaire. Cette problématique étant complexe, notre point focal était l'adaptation à l'environnement physique et social de l'institution scolaire. Une recherche ultérieure peut se baser sur les autres variables d'ordre, individuel telles que l'âge, le sexe, le statut socioprofessionnel des parents ou tout simplement focalisé sur l'adaptation aux activités d'apprentissages.

De même, une tendance sociale peut être envisagée. Soutenue par Rodriguez Tome (1972), le sujet prend conscience de lui-même à partir des rapports qu'il entretient avec l'autre, avec son groupe et avec son milieu environnant. Ainsi, la perception de soi se façonne par le biais de la communication et par le processus de socialisation et de façon irréversible. Il y a une interdépendance entre le sujet et l'autre. De façon générale, les tenants de cette tendance pensent qu'il y a prédominance de l'autre dans la formation de la propre personnalité. Rodriguez Tome (1972) déclare à cet effet que : « le concept de soi est indissociable de l'autre à savoir la façon dont l'autre perçoit l'individu concerné. Il n'y a pas de concept de soi sans référence à autrui. Cette interdépendance (moi-autrui) dans le développement de la représentation de soi se crée dès le départ par la communication (gestuelle et verbale) qui s'établit forcément avec le milieu où vit la personne et par les rôles (assignés ou choisis) joués par cette personne dans la société ».

Un autre élément à considérer dans cette étude concerne l'échantillon utilisé comme source d'analyse statistique. Cet échantillon s'avère limité de par sa taille et pauvre du fait du manque de variété dans la population considérée. Les écoles provenant tous du même arrondissement, sont toutes soumises à la même gestion administrative.

6.5. SUGGESTION

Aux pouvoirs publics

Le MINESEC et le MINEDUB devraient détecter les enfants déficients auditifs dans le système éducatif " normal" pour les mettre dans des conditions particulières. Ils devraient créer les établissements spécialisés afin de donner la même chance aux enfants sourds de pouvoir se scolariser en grand nombre comme les enfants "normaux". Car ces écoles restent jusqu'à présent

l'apanage d'une poignée de personnes déficientes auditives à cause de leurs coûts trop élevés.

Aux entendants

L'homme est un être social comme le disait Aristote. Et comme tel, il ne saurait vivre seul ou de façon isolée. Les sourds n'étant pas en reste, nous invitons les autres membres de la société à s'approcher davantage d'eux surtout en leur octroyant des emplois. De créer si possible des ONG pour une insertion aisée des déficients auditifs.

Aux sourds

S'agissant des déficients auditifs eux-mêmes, nous leur recommandons de s'organiser en groupes pour créer de petites entreprises financées par des sourds qui travaillent déjà ou par des entendants. Pour ce faire, ils devraient apprendre à élaborer un projet d'entreprise fiable.

Ils pourraient entre autres mettre sur pied une organisation syndicale pour la prise en compte de l'insertion des déficients auditifs dans le monde du travail.

Aux responsables des médias

Les médias étant les moyens par excellence de la vulgarisation et de la transmission de l'information, nous interpellons leurs responsables afin qu'ils consacrent au moins une rubrique aux handicapés en général et aux sourds en particulier. Ils pourraient par leurs actions de communication, améliorer les perceptions et les préjugés que les uns et les autres se font sur eux. Ils permettraient ainsi la reconnaissance des sourds et leurs capacités par le biais des programmes de sensibilisation. Ils devraient également traduire la plupart des émissions télévisées, le journal en particulier, en langue des signes.

Aux responsables des centres éducatifs

Ils devraient créer des partenariats avec le FNE, les ONG, pour le placement des déficients auditifs qui évoluent dans leurs centres sur le marché de l'emploi. Et surtout être à l'affût des offres d'emploi.

CONCLUSION

L'étude que nous avons menée portait sur l'apprentissage de la langue des signes chez les élèves déficients auditifs et l'adaptation scolaire. Cette étude part du constat selon lequel les enfants en milieu scolaire, les sujets déficients auditifs se caractérisent par l'isolement, la solitude l'éloignement des autres ; ils ont le visage crispé, froid et sont distants et timide. En classe, pendant les leçons, il est rare de les voir levé la main. Leur participation reste dans ce cas très faible. Ainsi, cette étude pose le problème de l'adaptation scolaire des enfants déficients auditifs. L'adaptation scolaire étant un phénomène vaste, nous avons focalisé l'attention sur l'adaptation sur l'environnement physique et à l'environnement social de l'institution scolaire fréquentée, qui a débouché sur la question de recherche suivante : « Comment l'apprentissage de la langue des signes française rend-t-il compte de l'adaptation scolaire des élèves déficient auditif ». Par le biais de la théorie de la psychomécanique, et de celle de l'adaptation de Piaget et de Vygotsky, notre objectif était d'examiner l'adaptation scolaire des déficients auditifs selon l'apprentissage de la langue des signes. Plus précisément, nous voulions examiner l'adaptation scolaire des enfants sourds selon l'apprentissage du geste par l'image, selon l'apprentissage du décodage de la mime et selon l'apprentissage des paramètres de formation du signe. De cet objectif de recherche, nous avons dégagés les catégories d'analyse qui sont : l'apprentissage de la L.S.F avec pour sous-catégorie l'apprentissage du geste par l'image, l'apprentissage du décodage de la mime, l'apprentissage des paramètres des formations ; du signe et l'adaptation scolaire.

Ce travail a porté sur un échantillon restreint obtenu en appliquant une technique d'échantillonnage non probabiliste qui est l'échantillonnage par choix raisonné ou typique. Il s'agissait précisément des élèves d'efficients auditifs dont l'âge est compris entre 4 et 14 ans inscrits à l'école spécialisée pour élèves déficients auditifs (E.S.E.D.A). Nos données ont été collectées par l'entremise des entretiens adressés particulièrement aux sujets concernés par la recherche. La technique de collecte de données que nous avons utilisée est le **guide d'entretien**. Nous avons dans un premier temps, fait une observation à main nue, pendant une longue période qui nous a permis d'étudier le comportement des élèves ciblés dans l'environnement scolaire. Dans un deuxième temps, nous avons réalisés une observation à main armées.

Cette observation a été réalisée par le biais d'une grille qui nous a permis de détecter leur comportement au moyen de l'apprentissage du geste par l'image, au sein de l'établissement, de l'apprentissage du décodage de la mime et de l'apprentissage des paramètres

de formation de la L.S.F. les données collectées et traitées nous ont permis d'obtenir les résultats suivants :

Dans un premier temps, l'apprentissage de la L.S.F au sein de l'établissement au travers de l'apprentissage de la gestion du regard, un DVD explicatif détermine l'adaptation à l'environnement physique, social et scolaire des déficients auditifs. A travers nos observations, nous avons en effet remarqué que lorsque les élèves déficients auditifs étaient soustraits de toutes activités ludiques, et manuelles au sein de l'établissement, ils avaient tendance à être repliés sur soie. En revanche, ils se trouvaient motivés et travailleurs lorsqu'ils parvenaient à communiquer en langues des singes avec les autres.

Dans un second temps, l'apprentissage du décodage de la mime, la valeur qu'il attribue à leur personne lorsqu'il parvient à communiquer en langues de signes, à interpréter le regard de leur maîtresse, à comprendre l'expression du visage, détermine leur adaptation à l'environnement physique, social et scolaire. Il est à noter que le fait de ne pas pouvoir interpréter l'expression du visage, le regard de leur paire et de leur enseignant les conduisent dans un sentiment d'injustice, de marginalisation, de mal-être favorisant ainsi l'angoisse, la honte, le repli sur soi-même et de rejet de leur personne. A cet effet, nous avons remarqué que presque tous nos sujets de l'étude avaient ce complexe d'infériorité et étaient adonnés à la solitude.

Enfin, l'apprentissage des paramètres de formation du signe, détermine son adaptation tant à l'environnement physique qu'à l'environnement social de l'institution scolaire. En effet, à travers le récit de vie des sujets, nous avons pu remarquer que certains ont de la peine à respecter la configuration dans la formation du signe. Ils ont le plus souvent le sentiment d'être frustré par leur camarade. La manière dont le sujet déficient auditif se perçoit ou perçoit sa difficulté de communication, est source d'une incapacité à communiquer avec des signes conventionnels. Cette difficulté de communication, ne dépend pas seulement des caractéristiques intrinsèques de la personne atteinte, mais également du vécu subjectif de leur handicap auditif. Cherchant à taire sa frustration, il a donc tendance à se replier sur lui-même et à vivre sa souffrance de façon solitaire, bénéficiant peu du soutien amical. Ceci l'amenant à se recroqueviller sur lui-même et à se comporter de manière inadaptée. Les suggestions que nous avons faites en vue d'intégrer réellement les élèves déficients auditifs dans le système éducatif, vont à l'endroit des enseignants, et des institutions chargées de former ses derniers.

Elle se résume essentiellement à la mise sur pied d'un cadre de formation pouvant aider l'enseignant à rendre l'élève, dans une approche socioconstructiviste, plus autonome,

responsable, plus engagé et ayant une bonne maîtrise de la L.S.F. Ceci en leur donnant la possibilité de participer aux activités ludiques et en adoptant une pédagogie coopérative dans sa salle de classe. Par ailleurs, les parents d'enfant déficients auditifs non pas été marginalisés dans le souci d'intégration de ses derniers. Aussi, ont-ils été interpellés afin de se mobiliser d'une part, dans une approche coopérative (parents / enseignants) pour faciliter la tâche des enseignants et d'autres part à faciliter l'éducation bilingue et l'apprentissage de la L.S.F. la prise en compte de tous ces acteurs dénote alors leur importance, d'où la nécessité d'une action coordonnée et harmonieuse de toutes les parties concernées. Bien qu'il puisse exister d'autres voies et moyens d'action, les suggestions ne sont pas des moindres car elles procèdent des observations et des entretiens faits sur le terrain.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Action Connaissance et Formation pour la Surdité (2006). *Livre blanc sur la surdité de l'enfant. Les sourds ont droit à la parole*. ACFOS.
- Aimard, P. & Morgon, A. (1996). *L'enfant sourd*. Presses Universitaires de France.
- Aimard, P. (1981). *Le langage de l'enfant*. Presses Universitaires de France.
- Aimard, P. (1984). *L'enfant et la magie du langage*. Robert Laffont.
- Aimard, P. (1996). *Les débuts du langage chez l'enfant*. Dunod.
- Artieres F. (2009). Prise en charge de la surdité profonde chez l'enfant. Dans M. Mondain & V. Brun (dirs). *Les surdités de l'enfant* (Entretiens de médecine physique et de réadaptation 37, 59-65). Masson.
- Bagaini, C. & Billois, M. (2011). « Si on communiquait ? » *Création d'un outil de présentation de la surdité au collège à destination des élèves normo-entendant et de l'équipe enseignante*. [Mémoire de maîtrise]. Université de Lille II.
- Beaussant, M. (2003). *La scolarité d'un enfant sourd*. L'Harmattan.
- Bernard, A., Encreve, F. & Jeggli, F. (2007). *L'interprétation en langue des signes*. Presses Universitaires de France.
- Bertin, F. (2010). *Les sourds, une minorité invisible*.  ditions Autrement.
- Blais M. (2006). *La culture sourde : quêtes identitaires au cœur de la communication*. Presses de l'Université Laval.
- Blanchet, C., Artieres, F., Venail, F., Sarda, P., Uziel, A. & Mondain M. (2009). Le dépistage des surdités de l'enfant : qui ? Quand ? Comment ? Dans M. Mondain & V. Brun (dirs). *Les surdités de l'enfant* (Entretiens de médecine physique et de réadaptation 37, 40-45). Masson.
- Blanquart, H. & Legrand, L. (2003). « Je ne parle pas le malentendant ! ». *De l'intérêt d'une information sur la surdité auprès des enfants entendants* [Mémoire de maîtrise]. Université de Lille II.
- Boone, A. & Joly, A. (1996). *Dictionnaire terminologique de la systématique du langage*. L'Harmattan.
- Boutaudou S. (2007). *Handicap, même pas peur!* Milan jeunesse.

- Bouvet, D. (2003). *La parole de l'enfant : pour une éducation bilingue de l'enfant sourd*. Presses Universitaires de France.
- Brin-Henry, F., Courrier, C., Lederlé, E. & Masy, V. (1997). *Dictionnaire d'Orthophonie*. Éditions Orho.
- Bureau, C. (1985). Language, Linguistics and Linguists; a Panel Discussion with: M. Gregory, M. A. K. Halliday, W. H. Hirtle, S. M. Lamb, D. G. Lockwood, A. Martinet, J. W. F. Mulder, K. L. Pike, *Langues et linguistique*, 11, 1-36.
- Busquet, D. & Allaire, C. (dirs). (2005). *La surdité de l'enfant. Guide pratique à l'usage des parents*. INPES.
- Cabero, A. (1998). *De l'ouïe à l'audition : Oreille – Musique – Surdité*. Gallimard.
- Cauuet, E. & Tartaix, S. (2004). *Pour un partenariat orthophonistes / enseignants dans l'intégration scolaire des enfants sourds* [Mémoire de maîtrise]. Université de Lille II.
- Centre de communication totale Copenhague. (1988). *L'éducation des enfants et des adolescents sourds*. UNESCO.
- Chalude J. (dir). (2002). *Connaissances surdités*. ACFOS.
- Chevrie-Muller, C. & Narbona, J. (1996). *Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques*. Masson.
- Colmant, . (1969), La psychosystématique de Gustave Guillaume, *Le langage et l'Homme*, 9, 242-246.
- Daudet, N., Aimard, P. & Morgon, A. (1986). *Education précoce de l'enfant sourd. A l'usage des parents et des éducateurs*. Masson.
- De Boysson-Bardies, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Jacob Odiles.
- Delahaie, M. (2009). *L'évolution du langage de l'enfant. De la difficulté au trouble. Guide ressource pour les professionnels*. INPES.
- Denni-Krichel, N. (dir.). (2009). *Dépistage précoce de la surdité et prise en charge. Rééducation orthophonique*. Fédération Nationale des Orthophonistes (FNO).
- Desmet, H., & Lahaye, W. (2001). Les points charnières de la recherche scientifique. *Recherche scientifique en soins infirmiers*, 65, 29-52.

- Doually Y. (2009). *Quelle scolarisation pour l'enfant sourd ?* Masson.
- Dumont A. (2008). *Orthophonie et surdité. Communiquer, comprendre, parler.* Masson.
- Efouba, R. (2008). *Performances scolaires des déficients auditifs au Cameroun, Processus d'intégration des enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation.* Terroirs.
- Epah Fonkeng, G., Chaffi, C.- I., & Bomda J. (2014). *Précis de méthodologie de recherche en sciences sociales, ACCOSUP.*
- Fonkoua P. (2008). *Intégration scolaire des enfants en difficulté en Afrique.* L'Harmattan.
- Frâncu, Constantin (2003), Psycho-systématique et psychomécanique. Dans A. Gâță (dir.), *Essais de psycho-systématique du langage. Hommage à Roch Valin* (Colecția Lingvistică, 56-76). Editura Fundației Universitare.
- Gaini C. & Billois M. (2011). « *Si on communiquait ?* » *Création d'un outil de présentation de la surdité au collège à destination des élèves normo-entendant et de l'équipe enseignante.* [Mémoire de maîtrise]. Université de Lille II.
- Gaymay M. & Simon H. (2008). *Histor'images. Création d'histoires séquentielles imagées adaptées à l'enfant sourd à partir de 2 ans.* [Mémoire de maîtrise]. Université de Lille II.
- Gernot B. et Di Giacomo K. (2006). *Une place pour Edouard.* Frimousse.
- Gillig J.-M. (1999). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école.* Dunod.
- Goasmat G. (2008). *L'intégration sociale du sujet déficient auditif. Enjeux éducatifs et balises cliniques.* L'Harmattan.
- Golaszewski M. (2010). *La langue des signes française à l'école, au collège et au lycée.* Éditions Scérén.
- Goulet-Denis, P. (2005). *Les déficients auditifs privés de la langue des signes.* [Mémoire de maîtrise]. Université de Paris Descartes
- Gourlez S. & Guyard A. (2010). « *Mon enfant est sourd* ». *Création d'un site internet d'informations sur les surdités destiné aux parents.* [Mémoire de maîtrise]. Université de Lille II.
- Gregory, M. A. K. Halliday, W. H. Hirtle, S. M. Lamb, D. G. Lockwood, A. Martinet, J. W. F. Mulder, K. L. & Pike/ (2006). *Langues et linguistique.* Presses de l'Université Laval.

- Henoque E. (2009). *Analyse des attentes parentales en matière de guidance et d'accompagnement dans l'éducation précoce de l'enfant sourd*. [Mémoire de maîtrise]. Université de Lille II.
- Hewson, J. (1972). The Essential Guillaume : a Critical Explanation, *Linguistics*, 92, 13-27.
- Hewson, J. (1981). The Guillaumian Tradition in Canadian Linguistics, *The Canadian Journal of Linguistic*, 26(2), 161-170.
- Hewson, J. (1994), Guillaumean Linguistics. In R. E. Asher & J. M. Y. Simpson (dirs), *The Encyclopedia of Language and Linguistics* (vol. 3, p. 1508-1511). Pergamon Press.
- Hirtle, W. H. (1965), The science of language and Gustave Guillaume, *Études Anglaises*, 18(2), 139-144.
- Hirtle, W. H. (1969), Remarks on the scientific maturity of linguistics, *Studia Neophilologica*, 51(2), 404-411.
- Hirtle, W. H. (1984), Gustave Guillaume - A Primer. In A., Manning, ,P. Martin & K. Mc Calla, (dirs), *The Tenth LACUS Forum 1983* (Linguistic Association of Canada and the United States, 79-84). Hornbeam Press.
- Hirtle, W. H. (1998), On the obvious ability of people to speak. In M. Janse & A. Verlinden (dirs), *Productivity and Creativity. Studies in General and Descriptive Linguistics in Honor of E. M. Uhlenbeck*. Mouton de Gruyter.
- Hirtle, W. H. (2007), *Language in the Mind: an Introduction to Guillaume's Theory*. Queen's University Press,.
- Hirtle, W. H. (1985), Linguistics and the Dimensions of Language, An Overview of Guillaume's Theory, *Lingua*, 67(1), 65-83.
- Hirtle, W. H. (1996), Linguistics and the Dimensions of Language, An Overview of Guillaume's Theory. In Tollis, F. (dir.), *LynX* (A Monographic Series in Linguistics and World Perception). University of Minnesota.
- Jacob, A. (1970). Les exigences théoriques de la linguistique selon Gustave Guillaume, *revue philosophique de Louvain*, 69(1), 151-154.
- Joly, A. (1973). Nouveaux regards sur la psychomécanique du langage, *Études Anglaises*, 26(3) 257-268.

- Jost-Hurny, M., Ayer G. & Schnyder, S. (2014). *Déficiences auditives et adaptation scolaire : information sur le handicap, les aménagements scolaires et la compensation des désavantages*. Repéré à WWW.CSPS.ch.
- Juarez A. et Monfort M. (2003). *Savoir-dire : un savoir-faire. Manuel de guidance pour parents d'enfants sourds de 0 à 5 ans*. Entha Editions.
- Kerbouc'h S. (2012). *Le mouvement sourd. De la Langue des Signes Française à la reconnaissance sociale des sourds*. L'Harmattan.
- Korff-Sausse S. (2009). *Le miroir brisé. L'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*. Hachette Littératures.
- Larrivée, P. (2008), *Une histoire du sens. Panorama de la sémantique linguistique depuis Bréal*. Editions Scientifiques Internationales.
- Le Capitaine J. Y. (2004). *Des enfants sourds à l'école ordinaire : l'intégration, des principes aux pratiques pédagogiques*. L'Harmattan
- Le Chenic C. & Leclerc O. (2011). *"Si on s'entendait?". Amélioration et validation du matériel de présentation de la surdité dans le cadre d'intégration scolaire d'enfants sourds du CE1 au CM2. Adaptation au CP*. [Mémoire de maîtrise]. Université de Lille II.
- Lepot-Froment, C. & Clérebaut, N. (1996). *L'enfant sourd. Communication et langage*. De Boeck Université.
- Lowe, R. (1998), Actualité du système théorique de Gustave Guillaume. Dans P. Chalumeau & S. Vinter (dirs). *Influence du système théorique de Gustave Guillaume sur la rééducation du langage : Autour des travaux de Denise Sadek-Khalil* (Confrontations Orthophoniques, 2, 7-18). Presses universitaires franc-comtoises.
- Lowe, R. (2003), Avis au lecteur. Dans G., Guillaume. *Prolégomènes à la linguistique structurale I*. Presses de l'Université Laval.
- Manto, J. (2008). Handicap et intégration du sourd : approche pédagogique basée sur l'image l'écriture, et l'interaction. Dans P. Fonkoua. *Processus d'intégration des enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation scolaire* (66-75). Terroirs.
- Mayer, R.-E., Stull, A., Deleuw, K., Almeroth, K., Bimber, B., Chun, D... Zhang, H. (2009). Clickers in college classrooms: Fostering learning with questioning methods in large lecture classes. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 51-57.

- Meloupou, J.-P. (2013). *Manuel de psychologie du développement de l'enfant et de l'adolescent*. Harmattan-Cameroun.
- Meynards, A. (2008). *Surdité, l'urgence d'un autre regard : Pour un véritable accueil des enfants sourds*. Er s.
- Moignet, G. (1959). Encore le fait linguistique, *Le Français moderne*, 27(2), 94-101.
- Moignet, G. (1964a). Gustave Guillaume et la science du langage, *Travaux de Linguistique et de Littérature*, 2(1), 7-16.
- Moignet, G. (1964b). Gustave Guillaume et la systématique du langage, *Les Langues Modernes*, 58(2), 139-148.
- Moignet, G. (1974). Présentation de la psychomécanique, *Le Français moderne*, 42(4), 304-308.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Colin.
- Mucchielli, R. (1998). *L'entretien de face à face dans la relation d'aide*. Ed. ESF.
- Okene R. (2013). *L'orientation des jeunes en Afrique*. L'harmattan.
- Organisation Mondiale de la Santé. (2013). *Surdité et d ficiency auditive*. OMS.
- Pelletier, A. & Delaporte, Y. (2006). « *Moi, Armand, né sourd et muet...* ». Pocket.
- Peretz, H. (1998). *Les méthodes en sociologie, l'observation*. La découverte.
- Poizat M. (1996). *La voix sourde*. Editions M talli .
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., et Lahaye, W. (2001). Les points charnières de la recherche scientifique. *Recherche scientifique en soins infirmiers*, 65, 29-52.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.
- Rogiers. (2002). Les principes de fonctionnement de l'approche par les compétences dans l'enseignement de base. [Mémoire non publié]. AIF.
- Sacks, L. M. (1949). Effect upon projective responses of stimuli referring to the subject and the others. *Psycho*. 13, 12-21.
- Schiffler, L. (1984). *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Gallimard.

- Sero-Guillaume P. (2008). *Langue des signes, surdité et accès au langage*.  ditions Du Papyrus
- Stein, M.I. (1947). The use of a sentence completion Test for the diagnosis of personality. *J. Clin. Psychol* 3, 46-56.
- Tagger, N. (2001). *Handicol : Guide pour les enseignants qui accueillent un élève présentant une déficience auditive*. Handicol.
- Tamain S. (2008). *C'est quoi la surdité ? Une histoire à partager entre petits et grands*. ACFOS.
- Tamain, S. (2008). *C'est quoi la surdité ? Une histoire à partager entre petits et grands*. ACFOS.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Editions Logiques.
- Tellier, M. (2006). *L'impact du geste pédagogique dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères :  tude sur des enfants de 5 ans*. Denis Diderot.
- Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. Dans F. Chnane-Davin & J.P. Cuq (eds). *Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant en classe de français langue étrangère, seconde et maternelle*. Presses Universitaires de France.

ANNEXES

Annexe 1

Autorisation de recherche

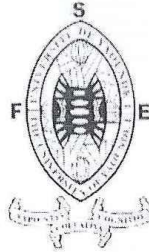
REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE
DES DISCIPLINES



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF DIDACTICS

Le Doyen

The Dean

N°.....230...../22/UYI/FSE/VDSSE



Accordée le 20/10/2022

Angue Eyi-Francine
Aurélie
Professeur Spécialisé

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Professeur BELA Cyrille Bienvenu, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante **APAFACK DONGMO Zita Laure**, Matricule **20V3713** est inscrite en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : *EDUCATION SPECIALISEE*, filière : *EDUCATION SPECIALISEE*, Option : *HANDICAP PHYSIQUE*.

L'intéressée doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Elle travaille sous la direction des Pr. AMANA Evelyne. Son sujet est intitulé : « *Assistance effective familiale et adaptation scolaire des enfants sourds : étude de cas* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir la recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.

En foi de quoi, cette attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit /.

Fait à Yaoundé, le 30 MARS 2022

Pour le Doyen et par ordre



Etienne
Le Vice-Doyen

Annexe 2 :

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ

Sujet de recherche : Apprentissage de la langue de signes française et adaptation scolaire des élèves déficients auditifs : étude menée à ESEDA

À l'intention des participants :

Les renseignements recueillis pendant notre recherche sont anonymes et confidentiels. Ils ne peuvent être exploités dans un but autre que scientifique. La participation à cette recherche est volontaire. Aucun renseignement permettant de vous identifier ne figure sur ce formulaire de consentement éclairé et sur l'entretien qui vous est soumis. Comme dans toute étude scientifique, nous souhaitons avoir le maximum d'information pour confirmer la viabilité de nos résultats. Toutefois, ces informations pourront être utilisées dans des publications scientifiques, mais sans que l'on puisse vous identifier personnellement. C'est pourquoi nous osons croire que votre participation est capitale dans sa réussite.

Votre participation à cette étude est librement consentie. Vous avez le droit de vous retirer à tout moment au cours de l'étude. On vous a expliqué la teneur de l'étude, vous avez lu et compris le formulaire de consentement, nous avons répondu à vos questions et nous convenons que vous puissiez participer à cette étude. Nous allons vous remettre une copie du présent formulaire de consentement dûment signé.

Signature du participant

Date 20-10-2022

Signature de l'enquêteur

Date 20-10-22

Signature du participant

Nous vous remercions de votre participation.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ

Sujet de recherche : Apprentissage de la langue de signes française et adaptation scolaire des élèves déficients auditifs : étude menée à ESEDA

À l'intention des participants :

Les renseignements recueillis pendant notre recherche sont anonymes et confidentiels. Ils ne peuvent être exploités dans un but autre que scientifique. La participation à cette recherche est volontaire. Aucun renseignement permettant de vous identifier ne figure sur ce formulaire de consentement éclairé et sur l'entretien qui vous est soumis. Comme dans toute étude scientifique, nous souhaitons avoir le maximum d'information pour confirmer la viabilité de nos résultats. Toutefois, ces informations pourront être utilisées dans des publications scientifiques, mais sans que l'on puisse vous identifier personnellement. C'est pourquoi nous osons croire que votre participation est capitale dans sa réussite.

Votre participation à cette étude est librement consentie. Vous avez le droit de vous retirer à tout moment au cours de l'étude. On vous a expliqué la teneur de l'étude, vous avez lu et compris le formulaire de consentement, nous avons répondu à vos questions et nous convenons que vous puissiez participer à cette étude. Nous allons vous remettre une copie du présent formulaire de consentement dûment signé.

Signature du participant

Date 20-10-22 Signature de l'enquêteur

Date 20-10-2022

Signature du participant

Nous vous remercions de votre participation.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ

Sujet de recherche : Apprentissage de la langue de signes française et adaptation scolaire des élèves déficients auditifs : étude menée à ESEDA

À l'intention des participants :

Les renseignements recueillis pendant notre recherche sont anonymes et confidentiels. Ils ne peuvent être exploités dans un but autre que scientifique. La participation à cette recherche est volontaire. Aucun renseignement permettant de vous identifier ne figure sur ce formulaire de consentement éclairé et sur l'entretien qui vous est soumis. Comme dans toute étude scientifique, nous souhaitons avoir le maximum d'information pour confirmer la viabilité de nos résultats. Toutefois, ces informations pourront être utilisées dans des publications scientifiques, mais sans que l'on puisse vous identifier personnellement. C'est pourquoi nous osons croire que votre participation est capitale dans sa réussite.

Votre participation à cette étude est librement consentie. Vous avez le droit de vous retirer à tout moment au cours de l'étude. On vous a expliqué la teneur de l'étude, vous avez lu et compris le formulaire de consentement, nous avons répondu à vos questions et nous convenons que vous puissiez participer à cette étude. Nous allons vous remettre une copie du présent formulaire de consentement dûment signé.

Signature du participant



Signature du participant

Date 20-10-22 Signature de l'enquêteur



Date 20-10-22

Nous vous remercions de votre participation.

Annexes 4

Grille d'analyse

Eléments du discours	Catégories d'analyse	Codes	Indicateurs	Codes	Indices	Codes	Observation			
							0	+	-	±
Eléments verbaux du discours	Apprentissage de la langue de signe Française	A	- Apprentissage du geste par l'image	Aa	- l'image - les photos - Mouvement des doigts - Mouvement, de la main	a				
			- Apprentissage du décodage de la mime	Ab	- Mouvement des lèvres - Langage corporel - Mouvement de la tête et du buste - Lever les sourcils	b				
			- Apprentissage des paramètres de formations de signe	Ac	- la configuration main (forme de la main, la dactylologie, chiffre) - l'emplacement (tête, front, gorge, torse, taille) - l'orientation (vers le haut, vers le bas, horizontal, vertical, à droite)	c				

	Adaptation scolaire	B	- Adaptation à l'environnement physique de l'école	Ba	- Ponctualité à l'école - Exploration du cadre scolaire : jeu parallèle ou individuel - Exploration des espaces de jeu - Utilisation du matériel de jeu - Utilisation du matériel didactique	a				
			- Adaptation à l'environnement social de l'école	Bb	- Participation aux activités en groupe - Communication avec les enseignants - Communication avec le personnel administratif - Communication avec les pairs	b				
Eléments non verbaux du discours			Attitude face à l'entretien	A	détendu	a				
					Crispé	b				
					Réticente	c				
			Regard	B	Perdu	a				
					Fuyant	b				
			Silence	C	Ecourté	a				
Prolongé	b									

				Fréquent	c					
			Gestuelle	D	Grimace	a				
						Secoue la tête	b			
						Baisse la tête	c			
						Mouvement des mains	d			
			Posture	E	Instable	a				
			Mimique	F	Présente	a				

Annexe 5

Récit de vie du sujet1

Age :8 ans

Sexe : masculin

Classe : Maternelle

Rang dans la fratrie : 4ème

Le cas 1 est âgé de 8 ans, de sexe masculin et élève en classe de maternelle. Il a une déficience auditive innée et bilatérale. Cette déficience est évaluée à 75% et est mixte Il vit avec ses parents. Il est 4 ème d'une fratrie de 5 enfants. Je m'exprime déjà en signe mais je ne peux pas former une longue phrase en signe. Il y'a encore des gestes qui se confondent aux signes. je communique mieux avec ma maitresse parce qu'elle comprend mon langage gestuel, elle m'encourage toujours et me corrige mes gestes en signes. Mais ma plus grande difficulté repose sur l'écriture. Pour lui écrire est difficile, souvent je ne comprends pas les signes de ma dame. Mais quand elle dessine au tableau, je comprends bien. On utilise beaucoup les mouvements de la main pour communiquer ainsi que ces des doigts pour comuniquer.

Quand ma dame agence plusieurs signes je me perds. Pour apprendre l'alphabet c'était difficile mais actuellement je le fais sans crainte. La dame utilise la patte a modelé pour me faire travailler le mouvement des doigts. Pour la lecture labiale, elle utilise les images et très régulièrement les jeux de rôle. La maitresse désigne beaucoup de dessin au tableau, elle nous montre aussi le plus souvent la photo dans les livre. La maitresse nous aide aussi à parler à lever les mains en haut, en bas à gauche et à droite, d'autre semaine on apprend seulement la lecture labiale et les gestes du corps.

Je préfère apprendre les signes c'est vrai que je confonds avec les gestes mais je vais apprendre. C'est trop difficile le français. Au lieu d'apprendre le français je choisis que chaque jour on signe. Le problème que j'ai avec mes camarades sourd est qu'ils sont toujours en train de se moquer de moi quand je ne signe pas bien. À la maison j'oublie tout ce qu'on a appris parce que mes parents et frère ne signe plus la même chose que à l'école. Mes frères et mes parents tapent sur moi tour les jours pour eux je comprends or je ne comprends aucun bruit venant de l'extérieur par contre quand les bruits sont trop fort je suis mal à l'aise. Il y a des jours où j'arrive à l'heure à l'école et des jours où je suis en retard. J'arrive en retard quand maman n'est pas là.

Eléments du discours	Catégories d'analyse	Codes	Indicateurs	Codes	Indices	Codes	Observation			
							0	+	-	±
Eléments verbaux du discours	Apprentissage de la langue de signe Française	A	- Apprentissage du geste par l'image	Aa	- l'image - les photos - Mouvement des doigts - Mouvement, de la main	a		+		
			- Apprentissage du décodage de la mime corporel	Ab	- Mouvement des lèvres - Langage corporel - Mouvement de la tête et du buste - Lever les sourcils	b			-	
			- Apprentissage des paramètres de formations de signe	Ac	- la configuration main (forme de la main, la dactylogogie, chiffre) - l'emplacement (tête, front, gorge, torse, taille) - l'orientation (vers le haut, vers le bas, horizontal, vertical, à droite)	c	0			
Adaptation scolaire	B		- Adaptation à l'environnement physique de l'école	Ba	- Ponctualité à l'école - Exploration du cadre scolaire : jeu parallèle ou individuel - Exploration des espaces de jeu - Utilisation du matériel de jeu	a		+		

					- Utilisation du matériel didactique					
			- Adaptation à l'environnement social de l'école	Bb	- Participation aux activités en groupe - Communication avec les enseignants - Communication avec le personnel administratif - Communication avec les pairs	b		+		
Eléments non verbaux du discours			Attitude face à l'entretien	A	détendu	a	a			
					Crispé	b				
					Réticente	c				
			Regard	B	Perdu	a	b			
					Fuyant	b				
			Silence	C	Ecourté	a	a			
					Prolongé	b				
					Fréquent	c				
			Gestuelle	D	Grimace	a	b			
					Secoue la tête	b				
					Baisse la tête	c				
					Mouvement des mains	d		+		
Posture	E	Instable	a	a						
Mimique	F	Présente	a							

Annexe 6

Récit de vie du sujet 2

Age :8 ans

Sexe : féminin

Classe : Maternelle

Rang dans la fratrie : 3ème

Elle est âgée de 8 ans et vit à la cité verte avec ses parents, elle est troisième d'une fratrie de 6. Le cas le sujet 2 a une surdité bilatérale, innée, elle est de transmission et de perception c'est-à-dire mixte. Elle est évaluée à 78%. Le cas 2 n'a jamais entendu du bruit, j'ignore la cause de ma surdité. Son dossier médical ne donne pas accès d'information sur la survenue de sa surdité. J'ai été inscrite dans une garderie depuis l'âge de 2 ans et demie ou j'ai été forcée à parler et à écrire or on n'écrit que ce qu'on entend prononcer. J'ai un retard dans l'exécution des mouvements ce qui fait que je ne peux pas signer les 26 lettres de l'alphabet dactylologique instantanément. J'apprends encore les signes, dans cette école je me sens à l'aise dans ce milieu. Les gestes que je fais à la maison sont bien montrés dans cette école dans cette école. On nous donne la patte a modelé pour fabriquer les choses. J'aime faire des choses que je ne connais pas. Parfois c'est A ou n'importe quelle lettre de l'alphabet que j'utilise ». Notre maitresse dessine et utilise les images quand elle explique les choses de l'école. Le plus souvent, elle dessine deux personnes avec la bouche différente, elle envoie aussi les gens devant pour signer. Je n'aime pas le tableau quand la maitresse signe peut être papa et elle me demande d'aller au tableau je n'aime pas. Elle utilise beaucoup de photos dans les livres pour nous expliquer les signes. Elle nous demande toujours de choisir une main avec laquelle on doit signer parce qu'on ne signe pas avec les deux mains. La maitresse nous apprend comment bien signer mais moi je ne connais rien de tout ça. En fait mes camarades se moquent souvent de moi par ce que je ne connais pas bien signer comme eux.

C'est dans cette école que j'ai appris que le corps parle et que les mouvements de la main avaient un sens. On nous apprend à signer à droit, à gauche et devant la poitrine, j'apprends beaucoup de signe avec certains de mes camarades, J'éprouve une difficulté, à la maison les signes appris à l'école se transforme encore en gestes ce qui fait que quand je retourne à l'école le lendemain, j'éprouve des difficultés. À la maison je suis forcée d'écrire et de lire or à l'école. Quand Je vois les images dans les livres de mes frères, je les signe. Je suis la seule à comprendre les signes que je produits. J'arrive toujours à l'école à l'heure. C'est vrai qu'il y a des jours je ne veux pas venir à l'école.

Eléments du discours	Catégories d'analyse	Codes	Indicateurs	Codes	Indices	Codes	Observation			
							0	+	-	±
Eléments verbaux du discours	Apprentissage de la langue de signe Française	A	- Apprentissage du geste par l'image	Aa	- l'image - les photos - Mouvement des doigts - Mouvement, de la main	a		+		
			- Apprentissage du décodage de la mime	Ab	- Mouvement des lèvres - Langage corporel - Mouvement de la tête et du buste - Lever les sourcils	b				±
			- Apprentissage des paramètres de formations de signe	Ac	- la configuration main (forme de la main, la dactylogogie, chiffre) - l'emplacement (tête, front, gorge, torse, taille) - l'orientation (vers le haut, vers le bas, horizontal, vertical, à droite)	c	0			
Adaptation scolaire		B	- Adaptation à l'environnement physique de l'école	Ba	- Ponctualité à l'école - Exploration du cadre scolaire : jeu parallèle ou individuel - Exploration des espaces de jeu - Utilisation du matériel de jeu	a		+		

					- Utilisation du matériel didactique					
			- Adaptation à l'environnement social de l'école	Bb	- Participation aux activités en groupe - Communication avec les enseignants - Communication avec le personnel administratif - Communication avec les pairs	b			-	
Eléments non verbaux du discours			Attitude face à l'entretien	A	détendu	a	a			
					Crispé	b				
					Réticente	c				
			Regard	B	Perdu	a	b			
					Fuyant	b				
			Silence	C	Ecourté	a	c			
					Prolongé	b				
					Fréquent	c				
			Gestuelle	D	Grimace	a	a			
					Secoue la tête	b				
					Baisse la tête	c				
					Mouvement des mains	d	d		+	
Posture	E	Instable	a							
Mimique	F	Présente	a	a						

Annexe 7

Récit de vit du cas 3

Age :8 ans

Sexe : féminin

Classe : Maternelle

Rang dans la fratrie :

Le sujet 3 est de sexe féminin. Je suis élève en classe de maternelle). Je suis âgé de 8ans. Elle est deuxième d'une fratrie de 6 a une surdité bilatérale évaluer à 70%. Cette surdité est pos linguale c'est-à-dire acquise depuis l'âge de 5 ans. Son dossier médical montre les signes de la méningite car sa surdité à pour cause une infection de l'oreille. Je vie avec mes parents. Elle ne maîtrise pas encore parfaitement la langue des signes et rarement elle oralise. Elle a fait ces premiers pars dans une garderie.et la prématernelle   ESEDA. Dans cette  cole on fait le test du niveau de classe. Elle a réussis pour aller en classe supérieur qui est la maternelle, ou elle apprit l'alphabet dactylologie.

Elle dit être contente de voir ses amis qui ne parle pas et n'entendant pas. Ces gestes qui sont bien orientés dans l'espace. Je suis très contente de me retrouver dans un milieu où il faut parler avec les mains et se comprendre. Au niveau de l'écriture et la lecture le elle dit être un peu frustré quand il faut écrire. Elle connait beaucoup de mots que la maitresse porte au tableau mais la lecture est difficile. Pendant la pause je joue avec mes amis. La maitresse nous apprend à connaitre où se trouve notre devant derrière, à gauche et à droite. J'arrive toujours à l'heure à l' cole.

Éléments du discours	Catégories d'analyse	Codes	Indicateurs	Codes	Indices	Codes	Observation			
							0	+	-	±
Eléments verbaux du discours	Apprentissage de la langue de signe Française	A	- Apprentissage du geste par l'image	Aa	- l'image - les photos - Mouvement des doigts - Mouvement, de la main	a				±
			- Apprentissage du décodage de la mime	Ab	- Mouvement des lèvres - Langage corporel - Mouvement de la tête et du buste - Lever les sourcils	b			-	
			- Apprentissage des paramètres de formations de signe	Ac	- la configuration main (forme de la main, la dactylogogie, chiffre) - l'emplacement (tête, front, gorge, torse, taille) - l'orientation (vers le haut, vers le bas, horizontal, vertical, à droite)	c				
Adaptation scolaire		B	- Adaptation à l'environnement physique de l'école	Ba	- Ponctualité à l'école - Exploration du cadre scolaire : jeu parallèle ou individuel - Exploration des espaces de jeu - Utilisation du matériel de jeu	a		+		

					- Utilisation du matériel didactique					
			- Adaptation à l'environnement social de l'école	Bb	- Participation aux activités en groupe - Communication avec les enseignants - Communication avec le personnel administratif - Communication avec les pairs	b				
Eléments non verbaux du discours			Attitude face à l'entretien	A	détendu	a		+		
					Crispé	b				
					Réticente	c				
			Regard	B	Perdu	a		a		
					Fuyant	b				
			Silence	C	Ecourté	a		b		
					Prolongé	b				
					Fréquent	c				
			Gestuelle	D	Grimace	a				
					Secoue la tête	b				
					Baisse la tête	c				
					Mouvement des mains	d				
Posture	E	Instable	a							
Mimique	F	Présente	a		+					

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
DÉDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	iv
DÉFINITIONS DES SIGLES	v
RÉSUMÉ.....	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 :_PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	4
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE.....	5
1.2 FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME.....	13
1.3. QUESTION DE RECHERCHE.....	16
1.3.1 Question principale de recherche	16
1.3.2 Questions spécifiques de recherche.....	16
1.4. HYPOTHESE DE RECHERCHE	17
1.4.1 Hypothèse générale	17
1.4.2 Hypothèse spécifiques	17
1.5. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE	17
1.5.1. Objectif général de l'étude	17
1.5.2. Objectifs spécifiques de l'étude.....	17
1.6. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE.....	18
1.6.1. Intérêt social	18
1.6.2. Intérêt pédagogique	18
1.6.3. Intérêt scientifique.....	19
1.7. DELIMITATION EMPIRIQUE ET CONCEPTUELLE.....	19
1.7.1. Délimitation empirique.....	20

1.7.2. Délimitation conceptuelle.....	20
CHAPITRE 2 : SURDITE	21
2.1-DEFINITIONS DES CONCEPTS	22
2.1.1. Apprentissage	22
2.1.2 LA LANGUE	23
2.1.3. Langage	24
2.1.4. Le signe	25
2.1.5. La langue des signes françaises	26
2.2. PRESENTATION DE L'OREILLE	26
2.2.1 Anatomique et physiologiques de l'audition.....	26
2.2.2. Les Surdités	28
2.2.3. L'adaptation.....	29
2.3. ORIGINE ET EVOLUTION DE L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE DES SIGNES	30
2.3.1. Origine.....	30
2.3.3. Etiologie de la surdité.....	33
2.3.3. Classification en fonction de l'importance de la perte auditive	35
2.3.6. Dépistage et diagnostic.....	37
CHAPITRE 3 REVUE DE LA LITTERATURE ET THEORIE EXPLCATIVE DU SUJET	40
3.1 REVUE DE LA LITTÉRATURE	41
3.1.1 La culture sourde	41
3.1.2. Travaux relatifs l'influence de la déficience auditive sur l'individu et sur sa scolarité	42
3.1.2.1. Difficultés du développement sociocognitif des apprenants sourds en milieu scolaire	42
3.1.2.2. Les troubles de l'attention.....	42
3.1.2.3. Les difficultés de mémorisation	43

3.1.2.4. Trouble des fonctions exécutives : difficultés dans le traitement de l'information	46
3.1.2.5. Les difficultés de conceptualisation	46
3.1.2.6 Trouble de la métacognition	48
3.1.2.7 Difficultés de développement socio-cognitif des apprenants sourds en contexte d'inclusion	49
3.1.2.7.1 Les difficultés de communication avec le groupe classe.....	49
3.1.2.7.2 Difficultés de transcription langagière	50
3.1.2.7.3 Enseignement de la LSF à l'Ecole Maternelle	50
3.1.2.7.3 Découverte et Eveil à la langue	51
3.1.3. Travaux relatifs à l'adaptation scolaire des élèves déficients auditifs	53
3.2. THEORIE DE L' APPRENTISSAGE DE LANGUE DES SIGNES.....	55
3.3. THEORIE EXPLICATIVE DU SUJET.....	59
3.3.1 La Théorie ERVIN GOFFMAN.....	59
3.3.2. La relation entre stigmatisés et normaux.....	60
3.4. THEORIE PSYCHOMECANIQUE	62
3.5. LA PSYCHOMECANIQUE DE PHILIPPE SERO-GUILLAUME	63
3.6. THEORIE DE L' ADAPTATION DE PIAGET ET DE VYGOTSKY	66
CHAPITRE 4 : METHOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	74
4.1. RAPPEL DE LA QUESTION RECHERCHE.....	75
4.2 SITE DE L'ÉTUDE	75
4.3. POPULATION DE L'ÉTUDE.....	77
4.3.1 Population Cible	77
4.3.2 Population Accessible	77
4.3.3 Critères d'inclusion des sujets d'étude	78
4.3.4 Critères d'exclusion des sujets d'étude	78
4.4 ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON.....	79

4.4.1 Echantillonnage	79
4.4.2. Echantillon.....	80
4.4.3. Instruments de collecte des données	80
4.4.4. Le guide d'entretien.....	80
4.4.4.1. Présentation des thèmes du guide d'entretien	81
4.4.5. PRE-TEST	82
4.4.5.1. Cadre de déroulement de l'entretien.....	82
4.4.5.2. Cadre de l'entretien	83
4.4.5.3. Déroulement de l'entretien	83
4.5. MÉTHODE D'ANALYSE.....	84
4.6. ETAPES DE DEPOUILLEMENT DES DONNEES.....	87
4.6.1. La transcription des interviews et de l'observation.....	87
4.6.2. Codage des données	87
CHAPITRE 5 : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES.....	89
5.1. PRÉSENTATION DES CAS	90
5.1.1. Sujet 1	90
5.1.2- Sujet 2	91
5.1.3. Sujet 3.....	92
5.1.4 Synthèse des données anamnestiques des sujets	93
5.2. ANALYSE DES DONNEES THEMATIQUES.....	93
5.2.1. Apprentissage de la langue des signes française	93
5.2.1.1. Apprentissage du geste par l'image.....	93
5.2.1.2. Apprentissage du décodage de la mimique corporelle	95
5.2.1.3. Apprentissage des paramètres de formation du signe	96
5.3 ADAPTATION SCOLAIRE.....	98
5.3.1. Adaptation à l'environnement physique de l'école	98
5.3.2. Adaptation à l'environnement sociale de l'école	99

5.4. APPRENTISSAGE DE LA LANGUE DES SIGNES FRANÇAISE VERSUS ADAPTATION SCOLAIRE.....	100
CHAPITRE 6 : INTERPRETATION DES RESULTATS, DISCUSSION, PERSPECTIVES ET SUGGESTIONS.....	102
6.1. RAPPELS DES THEORIES	103
6.2. INTERPRETATION DES RESULTATS.....	106
6.2.1. De l'apprentissage du geste par l'image à l'adaptation scolaire des élèves déficients auditifs.....	107
6.2.2 De l'apprentissage du décodage de la mime corporelle à l'adaptation scolaire des élèves déficients auditifs	109
6.2.3. De l'apprentissage des paramètres de formations du signe à l'adaptation scolaire des élèves déficients auditifs	111
6.3. DISCUSSION	117
6.4 PERPECTIVES	119
6.5. SUGGESTION	119
CONCLUSION	121
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	124
ANNEXES	131