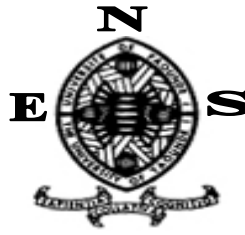


REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE 1

ECOLE NORMALE SUPERIEURE

DEPARTEMENT DES SCIENCES
DE L'EDUCATION



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE 1

HIGHER TEACHER TRAINING
COLLEGE

DEPARTMENT OF SCIENCES OF
EDUCATION

**ETAYAGE DE L'EDUCATEUR ET NIVEAU
D'ADAPTATION DES DEFICIENTS AUDITIFS
EN MILIEU SCOLAIRE**

Etude menée auprès des élèves du Lycée Bilingue de Nkol-Eton

*Mémoire rédigé et présenté publiquement en vue de l'obtention du Diplôme
de Conseiller d'Orientation*

(DIPCO)

Par

NGONO MARTINE SANDRINE

Maîtrise en Droit des affaires

Matricule : 05J795

Sous la direction du

Dr MGBWA VANDELIN

Chargé de Cours

Année académique 2015-2016

Yaoundé, Juin 2016

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|------|
| TABLE DES MATIÈRES..... | i |
| DÉDICACES..... | v |
| REMERCIEMENTS | vi |
| LISTE DES SIGLES, DES ABREVIATIONS ET DES ACRONYMES | vii |
| LISTES DES TABLEAUX ET FIGURES | viii |
| RÉSUMÉ..... | ix |
| ABSTRACT | x |
| INTRODUCTION GÉNÉRALE..... | 1 |
| PREMIÈRE PARTIE : | 2 |
| CADRE THÉORIQUE..... | 2 |
| CHAPITRE I : | 3 |
| PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE | 3 |
| 1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE | 3 |
| 1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME | 5 |
| 1.3. QUESTION DE RECHERCHE | 6 |
| 1.3.1 Question principale de recherche | 6 |
| 1.3.2 Questions secondaires de recherche..... | 6 |
| 1.4 OBJECTIF DE L'ÉTUDE | 6 |
| 1.4.1 Objectif général | 7 |
| 1.4.2 Objectifs spécifiques | 7 |
| 1.5 INTÉRÊT DE L'ÉTUDE..... | 7 |
| 1.5.1 Intérêt social | 7 |
| 1.5.2 Intérêt pédagogique | 8 |
| 1.5.3 Intérêt scientifique..... | 8 |
| 1.5 DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE | 9 |
| 1.5.1. Du point de vue spatial ou géographique | 9 |
| 1.5.2. Du point de vue temporel | 9 |
| 1.5.3. Du point de vue thématique | 10 |
| CHAPITRE 2 : | 11 |

| | |
|---|----|
| INSERTION THÉORIQUE DU SUJET | 11 |
| 2.1. DÉFINITIONS DES CONCEPTS..... | 11 |
| 2.1.1. Etayage | 11 |
| 2.1.1.1 Etayage en psychanalyse | 11 |
| 2.1.1.2. Etayage de l'enseignant | 12 |
| 2.1.1.3. Etayage en apprentissage..... | 14 |
| 2.1.1.4. Les types d'étayage | 14 |
| 2.1.2. Audition..... | 15 |
| 2.1.3. Déficience auditive..... | 15 |
| 2.1.4. Déficience auditive comme déficience sensorielle | 15 |
| 2.1.4.1. Déficience auditive comme handicap..... | 18 |
| 2.1.5. Adaptation scolaire..... | 19 |
| 2.1.5.1 La notion d'adaptation..... | 19 |
| 2.1.5.2. Les capacités d'adaptation..... | 20 |
| 2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE | 23 |
| 2.2.1. L'étayage de l'éducateur | 23 |
| 2.2.2. Les enfants déficients auditifs en milieu scolaire ordinaire | 30 |
| 2.2.2.1. La communication des déficients auditifs | 30 |
| 2.2.2.2. Les difficultés rencontrées par les déficients auditifs en milieu scolaire ordinaire..... | 32 |
| 2.2.2.3. Les adaptations pédagogiques et didactiques | 33 |
| 2.2.2.4 Travaux sur les déficients auditifs | 34 |
| 2.2.3. L'adaptation des déficients auditifs en classe d'intégration..... | 35 |
| 2.2.3.1 Le rôle du Conseiller d'Orientation dans l'adaptation du déficient auditif en milieu scolaire | 37 |
| 2.3. THÉORIE EXPLICATIVE : la théorie socioconstructiviste | 37 |
| 2.3.1. Selon Vigotski (1896-1934)..... | 38 |
| 2.3.2. Selon Jérôme Seymour Bruner (1984)..... | 38 |
| 2.3.3. Selon Claude Le Manchec (2005)..... | 40 |
| 2.4. FORMULATION DE L' HYPOTHÈSE | 41 |
| 2.4.1. Hypothèse générale de recherche | 41 |
| 2.4.2. Définition des variables..... | 42 |
| 2.4.2.1. Variable indépendante | 42 |
| 2.4.2.2. Variable dépendante | 44 |
| 2.4.3. Hypothèse spécifiques..... | 45 |

| | |
|---|----|
| DEUXIÈME PARTIE : | 48 |
| CADRE MÉTHODOLOGIQUE..... | 48 |
| CHAPITRE 3..... | 49 |
| MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE..... | 49 |
| 3.1. TYPES DE RECHERCHE | 49 |
| 3.2 SITE DE L'ÉTUDE..... | 50 |
| 3.3. POPULATION DE L'ÉTUDE | 51 |
| 3.4. CRITÈRES DE SÉLECTION DES SUJETS | 53 |
| 3.5. SÉLECTION DES PARTICIPANTS | 54 |
| 3.6 PRÉSENTATION DES PARTICIPANTS | 54 |
| 3.6.1. Présentation des élèves déficients auditifs | 54 |
| 3.6.2. Présentation des enseignants | 55 |
| 3.6.3. Présentation des conseillers d'orientation | 55 |
| 3.7. INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES | 58 |
| 3.7.1. Présentation et description des instruments | 58 |
| 3.8. PASSATION DU TEST DE PHRASES A COMPLETER..... | 62 |
| 3.8.1 Justification du choix du test de phrases à compléter | 62 |
| 3.8.2. Déroulement du test de phrases à compléter | 62 |
| 3.8.3. Présentation des thèmes du guide d'entretien | 63 |
| 3.8.3.1. Cadre et déroulement de l'entretien..... | 64 |
| 3.8.3.2. Cadre de l'entretien | 64 |
| 3.8.3.3. Déroulement de l'entretien | 65 |
| 3.9. MÉTHODE D'ANALYSE | 66 |
| 3.10. TECHNIQUES DE DEPOUILLEMENT DES RÉSULTATS | 70 |
| 3.10.1. La transcription des interviews et de l'observation..... | 70 |
| 3.10.2 Codage des données | 70 |
| TROISIÈME PARTIE..... | 72 |
| CADRE OPÉRATOIRE..... | 72 |
| CHAPITRE 4 : | 73 |
| PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS..... | 73 |
| 4. 1 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS | 73 |
| CHAPITRE 5 : | 83 |
| INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES | 83 |
| 5.1. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS | 83 |

| | |
|--|-----|
| 5.1.1. De l'étayage affectif au niveau d'adaptation des déficients auditifs..... | 83 |
| 5.1.2 De l'étayage langagier au niveau d'adaptation du déficient auditif..... | 85 |
| 5.1.3 De l'étayage cognitif au niveau d'adaptation du déficient auditif | 86 |
| 5.2. PERSPECTIVES | 87 |
| 5.2.1. Perspectives théoriques | 87 |
| 5.2.2. Perspectives professionnelles | 90 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE | 94 |
| REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 95 |
| ANNEXES | 100 |

A

Mes parents Monsieur et Madame Mbassi

Et à Alexandra ma fille

REMERCIEMENTS

Ce travail de recherche n'aurait pas pu être possible sans la contribution d'un certain nombre de personnes. Ainsi, nos remerciements vont de manière générale à l'endroit de tous ceux qui de près ou de loin ont contribué de quelques manières que ce soit à sa réalisation. Plus spécifiquement nous remercions d'abord :

Les déficients auditifs du Lycées Bilingue de Nkol-Eton qui ont participé à cette recherche, leur disponibilité, et leur bonne volonté ont permis la collecte de données pertinentes. Nous remercions également Mme Séléma Gertrude Chantal, Conseiller d'Orientation Chef de Service de l'Orientation Scolaire du Lycée Bilingue de Nkol-Eton et le Service de l'action sociale du même lycée qui nous ont facilité l'accès au sujet de l'étude. Nous ne saurions oublier de dire un merci particulier aux a enseignants et conseillers d'orientation qui ont bien voulu prendre part à cette recherche.

Nous remercions ensuite notre directeur de mémoire le Dr Mgbwa Vandelin pour les orientations et la documentation données, afin que nous puissions mener à bien cette recherche. Nous remercions aussi l'équipe administrative et enseignante du Département des Sciences de l'Education pour le cadre intellectuel propice qu'ils nous ont offert.

Nous remercions enfin M. Mbassi Daniel, M. Mvogo Mbassi Téléphore, M. Sonè Mbassi Alain Noël, M. Tabi Anani, Mlle Eson Mbassi cathérine pour leur soutien psychologique, intellectuel, matériel, et financier sans lequel cette étude n'aurait pas été faite.

LISTE DES SIGLES, DES ABREVIATIONS ET DES ACRONYMES

- APE:** Association des parents d'élèves
- APPS:** Activités Post et Périscolaires
- CO:** Conseiller d'Orientation
- CPO :** Conseiller Principal d'Orientation
- DVD:** Digital Versatile Disc
- ECM :** Education Civique et Morale
- GEO :** Géographie
- LBN :** Lycée Bilingue de Nkol- Eton
- LPC:** Langue Parlée Complétée
- LSF:** Langue des Signes Française
- MINAS :** Ministère des Affaires Sociales
- MINESEC :** Ministère des Enseignements Secondaires
- OMS:** Organisation Mondiale de la Santé
- PLEG :** Professeur de Lycée d'Enseignement Général
- SVT:** Sciences de la Vie et de la Terre
- UNESCO:** Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture.

LISTES DES TABLEAUX

- **TABLEAUX**

| | |
|---|----|
| Tableau 1: Les postures d'étayage : une organisation modulaire de gestes et leurs visées. | 27 |
| Tableau 2: Style de l'enseignant..... | 30 |
| Tableau 3 : TABLEAU SYNOPTIQUE | 46 |
| Tableau N° 4 : tableau récapitulatif du portrait des différents candidats | 57 |
| Tableau N°5 : Grille d'analyse des données..... | 68 |

RÉSUMÉ

Le problème que pose cette étude est celui du niveau d'adaptation des déficients auditifs qui fréquentent les lycées d'enseignement public secondaire. En effet elle cherche à réduire le taux d'abandon scolaire chez ces élèves à besoins spécifiques. Cette recherche répond à la question suivante : la qualité de l'étayage de l'éducateur favorise-t-elle le niveau d'adaptation scolaire du déficient auditif ? Pour répondre à cette interrogation, la recherche s'est adressée à trois déficients auditifs du Lycée Bilingue de Nkol-Eton qui ont bien voulu y participer. Ces élèves ont été soumis à un test de phrases à compléter alors que leurs enseignants ont été soumis à des entretiens semi-directifs dans l'optique de compléter les données collectées. Pour obtenir ces participants, la technique d'échantillonnage par choix raisonné typique a été employée.

Les données collectées et traitées par l'analyse de contenu laissent apparaître que l'étayage de l'éducateur influe sur le niveau d'adaptation scolaire des déficients auditifs. Car les observations laissent voir que l'étayage de l'éducateur dont bénéficie le déficient auditif en milieu scolaire est faible au Cameroun. Dans la mesure où il y a un faible étayage de l'éducateur entraînant des difficultés d'adaptation. Il en ressort que l'aide apportée par l'éducateur à l'élève frappé de surdité permet d'optimiser sa scolarisation.

Des perspectives professionnelles ont été envisagées au terme de l'analyse des résultats sur la base des fonctions du conseiller d'orientation prévues par le Cahier des charges du Conseiller d'orientation au Cameroun (2009). Notamment le counseling et l'appui aux équipes éducatives et pédagogiques. Le conseiller d'orientation mène donc des actions pour permettre à l'élève d'apprendre dans un environnement adapté, en le plaçant au centre de ses apprentissages. Enfin il sensibilise et informe l'équipe éducative et pédagogique sur les adaptations scolaires, les techniques pour accompagner ces élèves à besoins spécifiques qui ont besoins d'une attention particulière.

ABSTRACT

The issue with this study is the level of adaptation of hearing impaired attending secondary government high schools. Indeed it seeks to decrease the dropout rate among these students with special needs. This examination answers the inquiry: Does the quality of the educator shoring promotes the improvement of level education of hearing impaired? To answer this question, the research was addressed to three hearing impaired of the Government Bilingual High School Nkol-Eton who consented to take an interest. These students were submitted to a sentence completion test while their teachers were submitted to semi-structured interviews in order to complete the data collected. To get these participants, the purposive sampling was employed. Content of the data collected and processed by the analysis reveal that the shoring of the educator influences the level of special education hearing impaired. Because observations suggest that shoring see the educator enjoyed hearing impaired is low in schools of Cameroon. To the extent that there is a low shoring educator causing adjustment difficulties. It appears clear that the assistance provided by the teacher to student struck deaf help optimizes their schooling. Professional perspectives have been considered after investigating the outcomes based on the functions of the guidance counselor provided by the Specification of the Guidance Counselor in Cameroon (2009). Specially the counseling and backing for educational and pedagogical teams. The guidance counselor therefore takes action to empower the student to learn in a suitable environment, by placing him at the center of his studies. Finally it educates and informs on school adaptations, technical support for these students with special needs and who need special attention.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les établissements publics et privés de l'enseignement secondaire général au Cameroun font l'objet de différentes études quant à la qualité des services offerts et à leur influence sur le développement de l'enfant. Les éducateurs sont des personnes significatives dans la vie des jeunes enfants, fréquentant ces établissements. Les jeunes élèves déficients auditifs dans le système éducatif camerounais sont soumis au même régime que leurs camarades ne souffrant pas de handicap. Cette recherche, porte un regard plus précis sur l'interaction conseiller d'orientation-déficient auditif en analysant l'accompagnement offert par les conseillers sus-évoqués.

Pour mieux comprendre les interactions éducateur-déficient auditif, le concept d'étayage de Jérôme Seymour Bruner (1984) qui est une aide apportée par un adulte expert, à une autre personne moins experte, afin de permettre d'accomplir une tâche qu'elle n'aurait pas pu effectuer toute seule est au centre de cette recherche.

Il convient de relever qu'il a été observé que le taux de déperdition scolaire dans la population des élèves frappés de surdité est très élevé. Ce constat amène à se poser la question suivante : l'étayage de l'enseignant détermine-t-il le niveau d'adaptation scolaire en milieu scolaire ? D'où le choix du thème de la recherche à savoir :

« l'étayage de l'éducateur et niveau d'adaptation scolaire du déficient auditif ».

L'objectif de la recherche in fine est de contribuer à la réduction du taux d'abandon scolaire chez les déficients auditifs. Pour ce faire il faudrait déterminer d'une part, comment l'étayage affectif des éducateurs influe sur le niveau d'adaptation scolaire des déficients auditifs en classe d'intégration, d'autre part la portée de l'étayage langagier de l'éducateur sur le niveau d'adaptation scolaire des déficients auditifs en classe d'intégration, et enfin démontrer que l'étayage cognitif de l'éducateur influe sur le niveau d'adaptation scolaire des élèves en classe d'intégration.

Pour bien présenter les résultats de nos investigations, outre l'introduction et la conclusion, cette recherche comporte trois grandes parties à savoir : l'insertion théorique (I), un cadre méthodologique (II) et un cadre opératoire (III).

**PREMIÈRE PARTIE :
CADRE THÉORIQUE**

CHAPITRE I :

PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Cette étude porte sur l'étayage de l'éducateur et le niveau d'adaptation scolaire des déficients auditifs. Dans l'optique de cerner le lien qui existe entre les concepts d'adaptation, il est question dans le présent chapitre de donner le contexte de l'étude et la justification de l'étude, la formulation et la position du problème, la question de recherche et les objectifs de l'étude. De plus il comporte l'intérêt de l'étude et sa délimitation.

1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

Le préambule de la Constitution du 18 Janvier 1996 consacre le principe de protection des Droits de l'Homme et partant des droits 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} que: « l'éducation des enfants et adolescents handicapés est assurées dans les écoles ordinaires et dans les centres d'éducation spécialisée ». Par ailleurs, la loi N°98/004 du 14 Avril 1998 dispose en son article 6 que l'Etat assure à l'enfant le droit à l'éducation et l'article 7 de ladite loi dispose que l'Etat garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politique, philosophique et religieuse, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique.

Il convient de relever que le Cameroun, Etat souverain, membre des Nations Unis 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 Etats 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 parties 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 favorise l'insertion scolaire des déficients auditifs à tous les niveaux et 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.

Ainsi, les Etats Parties 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 Etats Parties 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'étant possible qu'à travers la mise en place des conditions favorisant l'apprentissage dans la langue qui leur convient 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 en résumé dispose que les enfants et adolescents frappés d'un handicap de quelque nature que ce soit, bénéficient de conditions d'éducation et d'apprentissage adaptées à leur état et bénéficient des mesures particulières dont la mise à disposition d'un matériel didactique adapté et d'enseignants spécialisés.

Dans le cadre de l'implémentation de ces différentes conventions et lois, deux Lettres Circulaires conjointes des ministres en charge de l'enseignement secondaire et des affaires sociales sont à relever, il s'agit de la :

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

Ces circulaires prescrivent des mesures particulières permettant aux handicapés de surmonter des difficultés d'ordre pratique pendant leur scolarisation.

In fine, il ressort de ces conventions et lois que les déficients auditifs en milieux ordinaires doivent bénéficier d'un accompagnement et d'un suivi adapté que devrait garantir l'ensemble du personnel éducatif à savoir les enseignants et les conseillers d'orientation. 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 national, de tolérance et de respect.

Dans ce contexte, le Conseiller d'Orientation au Cameroun se présente comme un maillon clé qui a une responsabilité assez élevée dans les actions de recherche de qualité de l'éducation d'un côté, en même temps dans l'encadrement de l'enfant ayant des difficultés majeures. Cette responsabilité est régie par l'arrêté N° 67/B1/1964/MINEDUC/CAB du 19/02/2001 fixant les actions menées par le Conseiller d'Orientation et le Cahier des Charges du Conseiller d'Orientation au Cameroun.

D'après l'arrêté sus évoqué, Les missions régaliennes du Conseiller sont entre autres :

- la promotion des contacts avec les milieux de formation et de travail ;
- l'information des élèves et des parents sur les filières de formation et leurs débouchés professionnels;
- l'aide à l'apprenant à s'adapter au milieu scolaire ;
- la préparation des jeunes à l'insertion professionnelle et à la vie.

En ce qui concerne le cahier des charges, trois principales fonctions du Conseiller d'Orientation sont à relever, à savoir :

- les activités de formation ;
- les services adaptés ;
- les activités administratives et de recherche.

Le choix de cette étude a été motivé par le désir de comprendre certaines causes d'abandon scolaire des déficients auditifs au secondaire. Les résultats pourraient contribuer à l'amélioration des mécanismes d'accompagnement de ces derniers et aboutir à la réduction du taux d'abandon scolaire et au renforcement de la cohésion sociale.

1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME

Le problème que pose cette étude est celui du niveau d'adaptation scolaire du déficient auditif au regard de la pertinence des fonctions de l'étayage mise en œuvre par l'éducateur. En effet, l'enquête préliminaire menée au Centre Spécialisé pour l'Education des Déficiants Auditifs (ESEDA) a révélé que la majorité des élèves de ce centre, admis à intégrer les lycées d'enseignement secondaire, avec en prime une moyenne supérieure ou égale à 12 sur 20 abandonnait les études avant le terme de l'enseignement secondaire. Sur une cohorte d'environ 20 élèves admise en classe de 5^e au Lycée Bilingue de Nkol-Eton à la rentrée scolaire 2008-2009, un seul a pu achever son parcours scolaire. Ce dernier est actuellement en classe de terminale. Par conséquent, et nonobstant l'existence de

dispositions légales garantissant la mise en place de conditions d'apprentissage et d'éducation adaptées à leur état, le constat d'un taux élevé de déperdition scolaire chez les déficients auditifs fréquentant les lycées est à déplorer. Dès lors, la communauté éducative devrait s'interroger sur les techniques d'accompagnement utilisées pour l'encadrement des handicapés en général et des déficients auditifs en particulier. D'où l'option de mener une recherche sur le thème : « Etayage de l'éducateur et niveau d'adaptation des déficients auditifs en milieu scolaire ».

Autrement dit, Il est donc question de déterminer si l'accompagnement ou l'aide donné par le Conseiller d'Orientation et l'enseignant à un déficient auditif favorise son intégration dans les lycées.

1.2. QUESTION DE RECHERCHE

Du constat qui a été fait suite à l'enquête préliminaire effectuée en prélude à cette recherche, découle une question générale de recherche et des questions spécifiques.

1.2.1 Question principale de recherche

La question principale de cette recherche est la suivante: la qualité de l'étayage de l'éducateur favorise-elle le niveau d'adaptation des déficients auditifs en milieu scolaire? Cette question en génère plusieurs autres.

1.2.2 Questions secondaires de recherche

Plus spécifiquement :

- La qualité de l'étayage affectif des éducateurs favorise t-elle le niveau d'adaptation des déficients auditifs en milieu scolaire?
- La qualité de l'étayage langagier permet-elle de comprendre le niveau d'adaptation des déficients auditifs en milieu scolaire?
- La qualité de l'étayage cognitif favorise t-elle le niveau d'adaptation des déficients auditifs en milieu scolaire?

1.3 OBJECTIF DE L'ÉTUDE

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

1.3.1 Objectif général

Cette recherche a pour objectif de contribuer à la réduction du taux d'abandon scolaire chez les déficients auditifs.

1.3.2 Objectifs spécifiques

Deux objectifs spécifiques sont visés dans ce travail de recherche à savoir:

- démontrer que l'étayage affectif des éducateurs détermine le niveau d'adaptation des déficients auditifs en milieu scolaire ;
- montrer que l'étayage langagier détermine le niveau d'adaptation des déficients auditifs en milieu scolaire ;
- montrer que l'étayage cognitif détermine le niveau d'adaptation des déficients auditifs en milieu scolaire.

1.4 INTÉRÊT DE L'ÉTUDE

Cette étude revêt quatre intérêts à savoir social, pédagogique, professionnel et scientifique.

1.4.1 Intérêt social

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. Il s'agit de s'adresser aux parents d'élèves, aux enseignants/ Conseillers d'Orientation, aux médias, 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 et les Conseillers d'Orientation 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.

Pour ce qui est du conseiller d'orientation Cette responsabilité est régie par l'arrêté N° 67/B1/1964/MINEDUC/CAB du 19/02/2001 fixant les actions menées par le Conseiller d'Orientation et le Cahier des Charges du Conseiller d'Orientation au Cameroun.

D'après cet arrêté, les missions régaliennes du conseiller d'orientation sont entre autres :

- la promotion des contacts avec les milieux de formation et de travail ;
- l'information des élèves et des parents sur les filières de formation et leurs débouchés professionnels;
- l'aide à l'apprenant à s'adapter au milieu scolaire ;
- la préparation des jeunes à l'insertion professionnelle et à la vie.

Le Cahier des Charges du Conseiller d'Orientation (2009), quant à lui prévoit trois principales fonctions du Conseiller d'Orientation parmi lesquels figurent les services adaptés. Ceux-ci font du conseiller d'orientation un acteur important au regard des activités de counseling, d'évaluation psychologique des élèves, d'appui aux équipes éducatives et pédagogiques, d'assistance aux parents d'élève. Les médias enfin contribuent à l'éducation par l'information et la sensibilisation par des programmes instructifs et contribuant à construction des personnalités.

1.4.2 Intérêt pédagogique

L'intérêt pédagogique de cette recherche réside dans le fait que les élèves frappés de surdité, présents dans les lycées et autres collèges sont en proie à de nombreuses difficultés. Pour y remédier, il est souhaitable de mettre en place des formes d'adaptation pédagogiques que l'enseignant et le C O pourraient mettre en œuvre (Jost-Hurni, M., Ayer, G. et Schnyder, S. 2014). Ainsi l'éducateur devrait mettre en place un étayage affectif, cognitif et même langagier pour réduire les difficultés d'apprentissage de l'élève sourd. Par ailleurs, l'étude permet l'initiation à la recherche et contribue à l'acquisition d'aptitudes susceptibles de faciliter l'exercice du métier de conseiller d'orientation.

1.5.3 Intérêt scientifique

Cette étude présente un intérêt scientifique en ce sens que Claude Le Manchec (2005) préconise que l'adulte ou l'éducateur joue un rôle de médiateur dans l'apprentissage. En effet, il est question de placer l'enfant au centre des apprentissages en faisant recours à des stratégies de mise en confiance, dans l'optique de donner le courage de s'exprimer même aux plus timides. L'éducateur procède également par la prise en charges d'une partie du discours avec des interactions telles les reformulations et les relances. Aussi fait-il recours aux techniques d'animation comme des questions ouvertes et la dénégation. Enfin, l'éducateur annonce d'avance à l'enfant les conduites discursives,

parle de manière à être écouté de tous, ne s'exprime ni trop lentement ni trop rapidement. Toutes ces postures prises par l'adulte expérimenté se regroupent en étayage affectif, étayage langagier et étayage cognitif. Ces étayages devraient contribuer à l'adaptation des élèves qui ont des problèmes d'ajustement. L'intérêt scientifique réside aussi dans le fait que les problèmes d'adaptation scolaires des déficients auditifs, suscitent la curiosité de divers spécialistes de l'éducation tels des pédagogues, des psychologues et même des sociologues. Ainsi par exemple le pédagogue cherchera à comprendre l'influence que l'environnement psychopédagogique a sur le développement de l'enfant. Il importe de relever que cet intérêt cadre avec la fonction de recherche du conseiller d'orientation camerounais.

1.5 DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE

Il est question ici de circonscrire l'étude sur le plan empirique du point de vue spatial ou géographique, sur le plan temporel et sur le plan thématique.

1.5.1. Du point de vue spatial ou géographique

L'étude concerne un groupe social bien spécifique : les déficients auditifs fréquentant le Lycée Bilingue de Nkol-Eton qui sont inscrits au second cycle. Selon l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) une déficience auditive suppose une insuffisance ou un problème de fonctionnement des organes de l'audition. Elle peut donc être une perte totale ou partielle de l'audition. Zucman cité par Manto Jonte (2008) affirme que « le handicap a plusieurs dimensions : déficience organique et physique d'un individu, limites diverses dans les capacités de celui-ci, intégration difficile dans la vie sociale ». En effet, il s'agit des élèves qui ont une perte de l'audition et qui connaissent des difficultés d'adaptation scolaire dans leur cadre d'apprentissage. Ce lieu où ils sont à la recherche d'une formation dans le but d'aboutir à l'insertion socioprofessionnelle, à l'autonomisation. Outre la délimitation empirique, la délimitation de cette étude peut aussi être temporelle.

1.5.2. Du point de vue temporel

Du point de vue temporel, il s'agit d'un thème actuel, porteur et ponctuel qui porte sur le niveau d'adaptation des élèves au regard des types d'étayage mis en place par les éducateurs notamment le conseiller d'orientation et l'enseignant. En effet, les travaux de Claude Le Manchec (2005) ont montré que l'étayage de l'adulte permet à l'enfant

d'apprendre plus facilement. Par des interactions avec l'environnement et l'action de l'adulte, l'enfant devient capable d'accomplir seul une tâche qu'il était incapable de réaliser ce qui lui permet d'arriver à l'autonomisation. L'étayage affectif renvoie à la mise en place de stratégies pour mettre l'enfant en confiance afin qu'il ose s'exprimer. Ici, la communication non verbale occupe une place centrale. Car elle permettra de susciter chez l'enfant l'envie de communiquer ; grâce aux mimiques faciales, sourires, regards, gestes. La proximité de l'adulte par exemple en s'asseyant auprès de l'enfant. L'importance de l'étayage affectif réside donc dans le fait qu'il permet *« d'encourager les timides, de solliciter du regard ceux qui parlent le moins, laisser à chacun le temps de s'exprimer, créer des centres d'intérêt qui suscitent les échanges »*. L'étayage langagier qui suppose la prise en charge d'une partie du discours de l'enfant, les interactions. Ces interactions se font à travers la reformulation et la relance. L'étayage langagier consiste également à l'usage des techniques de d'animation grâce aux questions ouverte, à la dénégation. L'étayage cognitif où l'adulte fait réfléchir l'enfant sur les situations de langage, les situations où la langue est l'objet cognitif d'étude. Il s'agirait là de réfléchir sur la manière de communiquer, les outils linguistiques à prendre en compte, le langage en situation d'évocation.

1.5.3. Du point de vue thématique

Du point de vue thématique et malgré la multiplicité des facteurs pouvant expliquer le phénomène d'adaptation en milieu scolaire, cette étude a choisi de prendre comme seul facteur l'étayage de l'éducateur. Pour voir dans quelle mesure il favorise l'adaptation du déficient auditif en classe d'intégration.

CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DU SUJET

Suite au déroulement de la problématique, avec entre autre la mise en lumière des objectifs et des questions de recherche, le présent chapitre permet d'avoir une meilleure clarté du sujet traité, de l'étayer davantage en vue d'une compréhension supérieure de ce dernier. Pour ce faire il est question de procéder à une définition des concepts clés du thème de cette recherche, à une revue de la littérature et à l'exposé de la théorie qui la sous tend.

2.1. DÉFINITIONS DES CONCEPTS

Tout travail scientifique qui se veut pertinent ne saurait se faire sans une préalable clarification conceptuelle. Il sera donc question de procéder à la définition des termes et expressions suivants : étayage, adaptation, audition, déficience.

2.1.1. Etayage

Le vocable étayage désigne l'action d'étayer. Verbe transitif, il signifie soutenir un élément, une partie d'une construction au moyen d'étais. L'étayage est donc l'action de mettre en place un soutien temporaire à l'aide d'outils adaptés tout en réduisant progressivement ce soutien pour aboutir à l'autonomie, l'indépendance. Plusieurs auteurs ont par extension importé la notion d'étayage dans différents domaines parmi lesquels la psychanalyse, l'enseignement, l'apprentissage.

2.1.1.1 Etayage en psychanalyse

Les notions de Bildung (liaison) et Anlehnung (étayage) sont deux grandes découvertes autour desquelles Freud a formé la théorie psychanalytique. De l'allemand anlehen qui signifie appuyer sur, poser sur et Anlehung qui veut dire en imitant quelqu'un quelque chose, il s'agit d'un premier sens d'appui qui fut retenu par la psychanalyse. Apparu en 1905 dès *les trois essais sur la théorie de la sexualité*, Freud explique comment les pulsions sexuelles sont liées à certaines pulsions vitales qui leur servent de support. Pour lui, le sujet élira certains objets d'amour en référence métonymique aux personnes qui

ont originellement fourni les premiers objets de satisfaction des fonctions « d'autoconservation ». ce mot désigne le « point » central dans l'élaboration de la première théorie des pulsions.

Par ailleurs la notion d'étayage est un important moment de la description de 1914 relative au choix d'objet dans la vie amoureuse. Les trois temps de l'étayage dans la sexualité infantile sont :

- le premier temps où « les premières satisfactions sexuelles auto-érotiques sont vécues en conjonction avec l'exercice des fonctions vitales qui servent à la conservation de l'individu » (Freud 1914) (cette fonction sert l'alimentation dans l'exemple princeps de l'alimentation du bébé au sein). On peut parler ici d'un « nouage » entre l'instinct à la libido ;
- le deuxième temps est celui où il existe une séparation relative des pulsions d'autoconservation et les pulsions sexuelles. Ensuite le besoin de répétition de la satisfaction sexuelle se sépare du besoin de nutrition (Freud 1914). Il est important de relever que pour la théorie psychanalytique, l'excitation sexuelle se produit comme effet additionnel où prime le plaisir. Dans ce temps la libido « s'émancipe de l'instinct » ;
- le troisième temps est le moment d'une relative réunification à l'adolescence sous le primat de la génitalité.

Pour Freud le choix d'objet libidinal traduit « l'attachement » à des personnes semblables à la mère qui a aidé l'enfant en le nourrissant, en le soignant, et en le protégeant. Ainsi, l'étayage renvoie ici à un ensemble de soins reçus par l'enfant de sa mère, ces derniers lui permettent d'accéder au bien être, à la sécurité, à l'autonomie, mais aussi d'apprendre. Chaque individu a donc tendance à s'attacher à toute personne qui comme la mère lui accorde toute cette attention.

2.1.1.2. Etayage de l'enseignant

La notion d'étayage renvoie selon Vallat, (2012) à « l'aide apportée par un adulte expert, à une autre personne moins experte, afin de lui permettre d'accomplir une tâche qu'elle n'aurait pas pu effectuer toute seule ». L'apprentissage dépend du type d'aide donné par l'enseignant à l'apprenant. Le but de tout apprentissage étant d'aboutir à l'aptitude de l'enfant à l'autorégulation, celle-ci nécessite la mise à contribution de ce dernier à travers sa participation, son implication au processus d'apprentissage. Car le plus

important n'est pas le résultat mais permettre à l'enfant de se développer sur le plan cognitif.

Il faut noter que l'étayage au-delà de l'aide apportée par l'adulte expert suppose également l'action de l'apprenant qui doit ensuite « reconstruire pour son propre compte ». Dans le même ordre d'idées le psychologue russe Vygotsky (1934) repartit le processus d'apprentissage en deux périodes qui sont « l'inter psychique » et « l'intrapsychique ». Le premier suppose la transmission de nouvelles connaissances culturelles à l'enfant par l'enseignant, ces connaissances vont faire l'objet d'un développement interne chez l'enfant. Le second lui désigne le fait pour l'enfant de s'approprier de nouvelles connaissances, ces connaissances font faire l'objet d'un développement interne chez l'enfant et seront confrontées à celles déjà acquises. Pour Grandaty cité par Vallat, (2012) l'étayage « recouvre toutes les manières dont l'enseignant accorde ses interventions aux capacités des élèves ainsi que tous les processus d'ajustement ». L'étayage de l'enseignant est un « geste professionnel », mais il peut arriver que l'enseignant face un contre-étayage ou un sur-étayage qui consiste à garder l'apprenant dans un état passif dans le processus d'apprentissage. L'étayage doit se faire également par l'ajustement de l'enseignant à toutes les situations existantes et même imprévues.

L'étayage de l'enseignant est un fait sur-énonciateur. Cela suppose qu'il permet de rendre compte des déséquilibres existant dans la relation élève-professeur, mais aussi entre les élèves. Il est donc favorable au dialogue et à l'écoute en prenant en compte les différents points de vue en présence. Toutefois, le point de vue de l'enseignant est quelques fois dominant. De manière plus concrète, l'étayage de l'enseignant est un fait sur-énonciateur dans la mesure où il permet aux élèves d'inter agir c'est ce qui est appelé effacement énonciatif. Il a pour but de permettre aux apprenants de confronter leur point de vue. Notons que dans son effacement l'enseignant doit soutenir la prise de parole, soutenir l'écoute et la tâche cognitive. L'étayage désigne non seulement une stratégie didactique mise en place par l'enseignant mais aussi une ressource en ceci qu'il permet à l'apprenant de trouver dans les interventions de l'enseignant un moyen de remédier à ses insuffisances, de combler ses manques, de réparer ses maladresses (Vallat, 2012)

Des limites de l'étayage tel qu'envisagées dans les premiers travaux est née une conception élargie de l'étayage encore appelée étayage global. Elle représente l'ensemble des conduites (de l'expert) qui participent davantage à la mise en place du circuit de la

communication et à la régulation de l'interaction. Il existe donc un étayage spécifique et un étayage global. Mais l'étayage n'est possible qu'avec une interaction entre les différents participants. En outre on peut parler d'étayage de l'étayage lorsque le novice donne des indications à l'expert sur ses besoins. Enfin la notion d'étayage virtuel ou auto étayage désigne la situation du novice qui vit des dialogues intérieurs qui peuvent être extériorisés afin de faire comprendre à l'entourage ses questionnements.

2.1.1.3. Etayage en apprentissage

L'étayage en apprentissage suppose l'aide apportée dans le processus d'apprentissage à un apprenant pour l'accomplissement d'une tâche. L'étayage en apprentissage est un sujet sur lequel de nombreux auteurs ont publié. Pour Cloutier (2011), l'étayage permet d'offrir à l'enfant un milieu éducatif lui permettant de développer son plein potentiel, de favoriser la réussite éducative de l'enfant, permet aux éducateurs de situer leur rôle de soutien au développement de l'enfant. Il s'agit d'une forme d'accompagnement où un partenaire avec plus d'habiletés que l'enfant le soutient dans sa zone de développement proximal, de façon appropriée, pour que celui-ci soit capable d'augmenter ses compétences dans une situation donnée et de devenir autonome. C'est le cas par exemple lorsqu'un adulte accompagne l'enfant dans ses premiers pas ou à faire du vélo, afin que ce dernier puisse accomplir ces diverses tâches tout seul. C'est donc un accompagnement « interactif » dont la construction se ferait par l'adulte « expérimenté » et l'enfant.

2.1.1.4. Les types d'étayage

Il existe différents types d'étayage :

- l'étayage latéral qui consiste à aider une personne à trouver elle-même comment procéder pour résoudre un problème ;
- l'étayage complémentaire où il s'agit d'émettre un discours en amont ou en aval qui est le complément de ce que la personne doit faire, c'est le cas de la question « et pour quoi faire? » ;
- l'étayage parallèle donne un modèle, une ébauche, dit ce que la personne n'a pas pu dire ;
- l'étayage métalinguistique désigne le fait de faire redire autrement quelque chose, de faire reformuler des propos, rendre plus explicite. (Thurin 2009).

Ces étayages peuvent être utilisés pour aider une personne à dynamiser et maintenir l'effort au niveau de l'accomplissement d'une tâche, au niveau du contenu du discours et au niveau de la gestion des frustrations.

2.1.2. Audition

L'audition est la perception des sons qui existent dans la nature et qui sont caractérisés par trois paramètres à savoir l'intensité (qui est exprimée en décibel ou dB), la fréquence (exprimée en Hertz ou HZ) et le temps exprimé en seconde. Ces paramètres permettent d'intégrer et de connaître les signaux qui sont le son et la parole.

2.1.3. Déficience auditive

La déficience auditive désigne différents degrés de perte d'acuité auditive. En effet elle renvoie non seulement à l'état d'une personne malentendante c'est à dire qui perçoit des sons de manière altérée ou imparfaite, mais aussi à celle d'une personne non entendante. Cette dernière ne perçoit aucun son. Selon l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) une déficience auditive suppose une insuffisance ou un problème de fonctionnement des organes de l'audition. Elle peut donc être une perte totale ou partielle de l'audition. C'est ainsi que sur le plan médical une personne malentendante a des restes auditifs contrairement à une personne sourde ou frappée de surdité qui a perdu la totalité de ses facultés auditives.

2.1.4. Déficience auditive comme déficience sensorielle

Selon la loi N° 2010/002 du 13 Avril 2013 portant promotion et protection des personnes handicapées, elle désigne toute perte de substance ou altération d'une fonction ou d'une structure psychologique, physiologique ou anatomique. Il existe plusieurs niveaux de surdité :

- les déficiences auditives légères ou surdités légères dont la perte tonale est comprise entre 21 et 40 dB et où les voix de faible volume ne sont pas entendues ;
- les déficiences auditives moyennes ou surdités moyennes dont la perte tonale se situe entre 41 et 70 dB. Ici, la parole est perçue lorsqu'elle a un volume élevé. Le déficient a des difficultés à maîtriser sa propre voix et perçoit la majeure partie des bruits familiaux ;

- les déficiences auditives sévères ou surdités sévères, qui ont une perte totale moyenne comprise entre 71 et 90 dB. La parole est perçue à haute intensité et près de l'oreille, les bruit forts sont également perçus et il existe un trouble apparent de la parole ;
- les déficiences auditives profondes ou surdités profondes quant à elles ont une perte tonale comprise entre 91 et 100 pour le premier degré, 101 et 110 pour le deuxième et 111 et 119 dB pour le dernier degré. Il n'y a pas de perception de la parole. Les bruits graves peuvent être entendus mais ils ne peuvent pas être identifiés.
- Les déficiences auditives totales ou surdités totales dont la perte moyenne de 120 ne permet aucune perception de parole ou de bruit. C'est le silence total. (Tagger, N. 2001)

Les déficiences auditives peuvent aussi être classées selon l'âge d'apparition de la surdité. Ainsi on distingue trois périodes auxquelles elles apparaissent:

- la surdité prélinguale qui apparaît avant le développement du langage oral ;
- la surdité périlinguale qui survient pendant la période de 1 à 3 ans où se développe le langage. Ces deux types de surdité ont pour conséquence que le langage ne peut se développer de manière naturelle à partir de l'audition. Ce qui entraîne une faiblesse, une limite considérable sur le plan grammatical, du vocabulaire et dans la syntaxe. La difficulté est telle que même avec des prothèses auditives la communication orale entraîne un stress et des difficultés à employer la lecture labiale. La connaissance du type de surdité selon l'âge du déficient auditif en milieu scolaire pourrait être un facteur important dans la mesure où l'éducateur saurait ajuster son aide aux besoins de l'apprenant sourd ;
- La surdité poslinguale quant à elle est celle qui apparaît après le développement du langage oral notamment après trois ans. Cette surdité survient après l'acquisition naturelle du langage par voie auditive. L'enfant a entendu des sons de son entourage et a commencé à en émettre lui aussi. Les personnes frappées de surdité à ce stade communiquent normalement et utilisent facilement la lecture labiale. Néanmoins la réception de la langue orale, sans langue des signes, ni lecture labiale demeure altérée à ce stade. En somme « Plus une déficience auditive apparaît tôt, plus les conséquences sur l'acquisition du langage oral seront importantes » (Just-Hurni, M., Ayer, G. et Schnyder, S. 2014, p : 4)

A côté des types de déficience, il existe différents types de surdités, celle-ci peuvent être classifiées en :

- surdité de transmission (elle est due à une atteinte des organes de transmission tels le conduit auditif interne et l'oreille moyenne. C'est une surdité moins grave qui peu être traitée ;
- surdité de perception (la transmission du son est normale mais la perception par l'oreille interne, cochlée est défectueuse) ;
- autres surdités qui découlent souvent d'une infection;(cette catégorie est assez rare. Ici les nerfs auditifs sont atteints (Tagger, 2001).

De ce qui précède il ressort qu'il existe des niveaux de surdité et des types de surdité. Mais une question reste entière, celle de savoir ce qui cause la surdité ? De nombreux facteurs peuvent être à l'origine de la surdité. C'est ainsi que la surdité peut avoir des causes génétiques, prénatales, néonatales, infantiles et adultes :

- les causes génétiques : ce sont celles qui concernent les gènes, l'hérédité. La surdité ici peut être congénitale c'est-à-dire présente à la naissance, elle peut aussi être dégénérative avec l'installation progressive de la surdité dans une famille ;
- les causes prénatales : elles peuvent être des embryopathies ou infections maternelles telles la rubéole. Elles peuvent également être des fœtopathies qui sont des incompatibilités de rhésus, des hémorragies ;
- les causes néonatales : elles résultent de traumatismes à la naissance, de la naissance prématurée, et de l'anorexie ;
- les causes infantiles : la surdité peut survenir pendant l'enfance à cause des maladies infectieuses telles la méningite, des affections virales, l'otite etc. Elle peut aussi être le fait de facteurs exogènes comme la prise de certains médicaments en l'occurrence, la streptomycine, certains antibiotiques ; des traumatismes sonores ou crâniens. Enfin les facteurs exogènes peuvent être métaboliques à savoir endocrinien, protéique, toxique, et endogène.
- Les causes adultes : les adultes peuvent être frappés de surdité pour les mêmes raisons citées pour les surdités infantiles. Ils peuvent aussi en être frappés après des problèmes vasculaires. En outre la sénescence peut en être la cause car le vieillissement naturel de l'organisme peut réduire l'acuité sensorielle.

2.1.4.1. Déficience auditive comme handicap

Le Grand Larousse en cinq volumes (1987 :1101) présente les origines du terme handicap. Celui-ci dériverait de l'anglais « HAND IN CAP » qui veut dire la main dans le chapeau. C'est une déficience des capacités physiques ou mentale acquise ou congénitale. La nouvelle classification internationale des handicaps met en exergue trois aspects du handicap OMS :

- la déficience comme atteinte organique innée ou acquise qui correspond à toute perte de substance ou altération d'une structure ou fonction psychologique, physiologique ou anatomique ;
- l'incapacité qui découle de cette atteinte et correspond à toute réduction partielle ou totale, de la capacité d'accomplir une activité d'une façon ou dans les limites considérées comme normales pour un être humain ;
- le handicap ou désavantage social pour un individu donné résulte d'une déficience ou d'une incapacité qui limite ou interdit l'accomplissement normal d'un rôle et ceci en lien avec l'âge, le sexe, les facteurs sociaux et culturels.

Le vocable handicap désigne un désavantage quelconque, une infirmité ou déficience, congénitale ou acquise. Un handicap peut être sensoriel (visuel ou auditif), physique (neurologique, musculaire etc.), ou encore mental (déficience intellectuelle, troubles psychiatrique). Les causes d'un handicap sont très variées, il peut donc résulter d'un traumatisme, d'une malformation, d'une anomalie génétique, d'infections, d'une maladie cardio-vasculaire, respiratoire, et d'un rhumatisme.

Par ailleurs la loi N°2010 / 002 du 13 Avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées dispose en son article 2 qu'un handicap est : « une limitation des possibilités de pleine participation d'une personne présentant une déficience à une activité dans un environnement donné ». Le handicap entraîne donc chez la personne qui le porte l'incapacité d'assurer par elle-même tout ou partie des nécessités d'une vie individuelle ou sociale. Zucman cité par Manto Jonte affirme que « le handicap a plusieurs dimensions : déficience organique et physique d'un individu, limites diverses dans les capacités de celui-ci, intégration difficile dans la vie sociale».

De ces différentes définitions il ressort que le handicap est la résultante d'une déficience innée ou acquise, et cette déficience devient un réel handicap lorsqu'il est mal

géré, lorsque l'individu frappé de handicap ne possède pas tous les outils permettant son intégration, son adaptation et son autonomisation dans la société.

2.1.5. Adaptation scolaire

2.1.5.1 La notion d'adaptation

Selon le dictionnaire français Larousse, l'adaptation signifie être ajusté, approprié, convenir. C'est Suivre telle ou telle direction pour convenir à une situation, avoir tel ou tel comportement, être en accord avec son milieu, une situation nouvelle. C'est aussi le fait de modifier la pensée, le comportement de quelqu'un pour le mettre en accord avec une situation nouvelle.

Dedebant, Tournier et Veron, (2009) dans *s'adapter en restant soi-même*, définissent l'adaptation comme un processus qui vise à répondre de façon originale à une situation nouvelle. Mais ils précisent que s'adapter ne signifie pas forcément se conformer. Il s'agit bien plus de faire face mentalement, émotionnellement et physiquement dans une optique d'épanouissement, d'accomplissement de soi en rapport avec ses propres besoins, ses propres valeurs. Identifier ses propres besoins est donc la première étape, incontournable, pour être sûr que le processus d'adaptation ne se fera pas au détriment de soi. Malo (2000) définit l'adaptation comme l'équilibre entre les forces et faiblesses de l'individu, et les risques et opportunités rencontrées dans son environnement. L'adaptation peut être appréhendée selon deux approches, l'approche des sciences sociales et l'approche scientifique. Pour ce qui est de l'approche des sciences sociales l'adaptation est perçue comme un travail de socialisation et de domestication. En effet, le déplacement des populations des villages pour les zones urbaines impliquaient leur installation et par conséquent l'acquisition de nouvelles habitudes, de nouveaux modes de vie, de nouvelles compétences et horaires.

L'approche scientifique quant à elle considère que l'adaptation est d'origine biologique ce qui renvoie aux actions de mise en adéquation d'un organisme aux conditions internes et externes, susceptibles de l'aider à subsister, à se reproduire. Dans cette optique l'adaptation est inconcevable sans se référer au milieu, à l'environnement. Seulement la notion d'adaptation revêt un caractère relatif dans la mesure où il varie selon les sociétés, les individus (Elongue, 2014). C'est dans ce sens que Pellin (2012), précise que l'adaptation est un concept relatif.

La notion d'adaptation ou d'inadaptation est issue des travaux de l'enfance inadaptée. Le Conseil Technique de l'Enfance Déficiant et en Danger Moral adopté en 1943 par l'UNESCO, va mettre sur pied une nomenclature et une classification des enfants qui seront désormais appelés des inadaptés. Le terme « inadapté » a été retenu dans un souci de simplification, de délicatesse et de brièveté car ceux utilisés autre fois étaient insuffisant ou choquants. En effet le secteur de l'enfance inadapté crée en 1946 définie comme étant inadapté l'enfant, l'adolescent ou le jeune dont l'insuffisance d'aptitude ou les défauts du caractère le mettent en conflit prolongé, avec la réalité et les exigences de son entourage conforme à son âge et à son milieu social. La notion d'inadaptation se situe à lisière du normal et pathologique.

2.1.5.2. Les capacités d'adaptation

Pour faire face à son environnement et vivre les situations qui se présentent, chacun dispose de trois grands types de capacités d'adaptation : la capacité d'adaptation physique, la capacité d'adaptation mentale et la capacité d'adaptation interpersonnelle:

- la capacité d'adaptation physique, pour ajuster son corps à des environnements difficiles. Cette capacité à ajuster à des environnements rudes permet au corps d'affronter des situations de chaleur et de froid, où un effort musculaire pour certaines tâches est nécessaire, etc. L'enfant déficient auditif a déjà une limite d'ordre physique ce qui peut expliquer ses difficultés d'adaptation;
- la capacité d'adaptation mentale, de réflexion, pour ajuster son raisonnement aux situations. Cette capacité à ajuster son raisonnement aux situations permet de faire face à des situations d'urgence ou de crise, jugée non prévisibles, de stress au travail, dans les études etc. C'est aussi grâce à elle que l'on est en mesure d'apprendre de nouvelles procédures de résolution des problèmes avec créativité. Cette capacité chez le sourd peut être réduite car elle est liée à la communication qui est un élément incontournable. Ainsi apprendre de nouvelles procédures passe par une communication entre l'enseignant et l'élève et si le langage employé n'est pas commun, il ya un problème;
- la capacité d'adaptation interpersonnelle, pour ajuster ce que l'on dit et ressent face à une autre personne afin de faciliter un échange qui devient plus efficace. elle rend l'échange plus fluide, et plus « efficace » et élabore différents types de réponses qui sont des instruments incontournables pour définir et maintenir nos relations interpersonnelles, et qui auront des conséquences très concrètes sur la relation immédiate et future. Cette capacité

est également utile dans les échanges où la dimension interpersonnelle pour trouver une réponse adaptée à la situation dans laquelle on se trouve. Pour être mise en œuvre elle nécessite comme la capacité d'adaptation mentale d'avoir un mode de communication compris de tous les acteurs en présence.

2.1.5.3 Les aptitudes nécessaires à l'adaptation scolaires

Selon Dedebant, Tournier et Veron (2009), pour s'accommoder à son environnement, il est nécessaire de mobiliser un certain nombre d'aptitudes qui y sont favorables telles les compétences individuelles, les compétences spécifiques, les compétences interpersonnelles. Les compétences individuelles renvoient à :

- la confiance en ses propres capacités à travers la motivation à vouloir changer;
- la capacité à accepter de prendre des risques ;
- la résilience, c'est-à-dire la capacité à se remettre d'un changement, d'une difficulté ou d'un malheur ;
- l'ouverture d'esprit ou la curiosité qui rend réceptif aux environnements et aux évènements nouveaux. Cet état d'esprit, combiné avec l'envie d'essayer des choses nouvelles et d'être créatif, peut augmenter les chances de prendre des décisions conscientes et appropriées;
- l'envie d'aller jusqu'au bout : le désir d'arriver à des résultats permet la persistance dans l'effort pour faire face à des situations difficiles ou seulement nouvelles. ;
- la maîtrise intérieure pour faire ses choix et décider comment vivre sa vie ;
- la tolérance à l'ambiguïté pour supporter l'incertitude de l'environnement ;
- la volonté d'apprendre, l'enthousiasme et la curiosité vis - avis de ce qui est nouveau.

Les compétences spécifiques sont les suivantes :

- la compétence à résoudre un problème et celle à prendre une décision : ces deux compétences s'appuient, d'une part, sur la capacité à faire appel aux expériences passées et, d'autre part, sur des méthodes qui peuvent s'acquérir en vue d'automatiser le processus d'analyse et de résolution de problème ;
- la prise de recul, c'est-à-dire la faculté de « penser sur sa pensée », faisant essentiellement référence à une conscience et à une capacité de régulation de ses propres processus de pensée. Il est également possible de renforcer cette compétence pour prendre de meilleures décisions et répondre de manière plus appropriée à son environnement ;

Les compétences interpersonnelles

- La communication : pour augmenter sa capacité d'adaptation, il est nécessaire d'être à l'aise avec une grande variété de modes de communication et de savoir bouger son curseur en fonction de la situation et de l'interlocuteur. La difficulté ne viendra pas du mode de communication lui-même mais de la rigidité de son utilisation. Il est question ici des nuances entre l'écrit et l'oral, entre un échange formel et une conversation informelle, mais également du recours aux dimensions non verbales telles la gestuelle, les mimiques, la posture, le « look »...et para verbales comme le ton, le rythme de la voix, l'utilisation des silences, le niveau de décibels dans la communication ;
- les compétences de négociation, de résolution des conflits, de persuasion et de construction de la coopération sont forcément à inclure dans le mode de communication.
- élargir sa palette de modes de communication implique de prendre en compte la dimension interculturelle : un « oui » au Japon n'a pas forcément la même signification qu'un « oui » en France ;
- la conscience en soi et aux autres : ajuster son comportement nécessite d'avoir conscience de soi, conscience de l'autre et conscience des contraintes imposées par la situation. « la meilleure technique pour réussir dans sa relation à l'autre est de savoir et de comprendre qui vous êtes vraiment...cela demande aussi que vous ayez une compréhension claire de l'état d'esprit des personnes avec lesquelles vous êtes en relation » ;
- la connaissance spécifique de son domaine : c'est un élément capital pour être en mesure de répondre de manière appropriée à une situation. En l'absence de connaissance, la difficulté à prendre une décision et à mettre en place des actions adaptées augmente ;
- l'expérience de situations vécues : l'ensemble de ces expériences engrangées dans la mémoire permet de faire le lien entre des situations passées et la situation actuelle.

De ce qui précède il ressort que l'ajustement des élèves frappés de surdité passe par la mise en œuvre des aptitudes d'adaptation en générale et des compétences individuelles, spécifiques et interpersonnelles en particulier. Le déficient auditif qui fréquente le lycée d'enseignement public secondaire devrait s'en approprier afin de s'accommoder à son environnement, ceci pour une meilleure intégration scolaire, en vue d'aboutir à son autonomisation. Il a aussi besoin de l'aide de l'enseignant et du conseiller d'orientation dans ses activités d'apprentissage.

2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

La revue de la littérature de cette étude porte sur des travaux en lien avec son problème. Il est organisé autour de trois axes à savoir les travaux sur l'étayage de l'éducateur, ceux sur la déficience auditive et enfin les travaux sur l'adaptation scolaire.

2.2.1. L'étayage de l'éducateur

Le concept d'étayage a été introduit par Bruner (1984). Concept capital dans le domaine de l'éducation, de nombreux auteurs ont mené des études en lien avec cette notion. Dans son sens premier, l'étayage selon le petit Larousse 2010 renvoie au soutien d'un mur ou d'un plafond par des étaies. Ces étais sont des pièces de charpente servant à soutenir provisoirement un plancher, un mur etc. De cette définition il ressort que l'étayage a un caractère provisoire, c'est un soutien qui doit être retiré à un moment donné. « Scaffolding », c'est l'échafaudage qu'on enlève quand la maison est construite, mais c'est aussi l'étau pour creuser des galeries dans la mine. Il a besoin d'être fiable, durable, il nécessite la confiance ». (Bucheton et Soulé, 2007). L'étayage est donc l'aide apportée par un adulte ou un professionnel expérimenté, dans l'accomplissement d'une tâche, à une personne inexpérimentée afin qu'elle puisse l'accomplir seule. Il peut prendre diverses formes parmi lesquelles l'étayage en apprentissage, l'étayage de l'enseignant.

Pour Astolfi (1992), l'étayage est une démarche de soutien qui nécessite un accompagnement et un support cognitif d'aide à l'apprentissage. Selon lui ce sont d'abord les adultes qui vont aider l'enfant à maîtriser la compréhension et la production des différents actes de parole, mais aussi comprendre les fonctions de communication de l'énoncé produit. Pour ce faire, l'adulte va mettre en place un étayage à travers lequel il va réduire la complexité de la tâche et construire des "formats" qui encadrent l'action de l'enfant. Dans le cadre de ces formats, il changera juste ce qu'il faut pour faire passer l'enfant de son niveau actuel à un niveau potentiel qui prenne en compte les nouveaux savoir-faire à maîtriser. Les procédés (souvent inconscients) employés par l'adulte pour étayer la situation de communication sont les suivants:

- hauteur tonale plus élevée avec le tout petit enfant;
- rythme d'élocution plus lent;
- forte utilisation de mots très fréquents dans la langue ou à référence concrète ;
- longueur des énoncés qui augmente avec l'âge de l'enfant, toujours légèrement supérieure à la longueur moyenne des énoncés de ce dernier;

- discours redondant, beaucoup d'autorépétitions, nombreuses reprises identiques ou avec rajout d'informations ;
- simplification, tentative de clarification du discours ;
- établissement de l'attention conjointe en grande partie sous le contrôle de la mère: signaux dans le langage de la mère qui indiquent que celle-ci est intéressée par quelque chose qu'il faut regarder.

Pour un étayage des élèves frappés de surdité, l'éducateur (conseiller d'orientation ou enseignant) devrait mener des actions pour faciliter la transmission des connaissances et l'ajustement de l'enfant. Il sera question pour l'éducateur de s'exprimer lentement de manière à ce que l'élève puisse aisément lire sur ses lèvres, d'employer un discours redondant pour simplifier la communication, mais aussi de faire des clarifications du discours. La simplification aussi bien des discours que du contenu des cours doit être faite pour en faciliter l'appropriation et l'assimilation par l'élève.

L'étayage de l'éducateur au-delà du langage se fait également à travers la gestualité ou langage non verbal. C'est dans cette optique que Baurens, Blanc et Griggs (2005) déclarent que la gestualité co-verbale de l'enseignant peut jouer plusieurs rôles dans une activité enseignement - apprentissage. Ainsi, parler des gestes et de langage non verbal renvoie aux « co-verbaux ». Ces derniers désignent « une catégorie de mouvements qui sert directement le langage parlé » ce sont « les gestes manuels, les mimiques faciales, les changements de posture, les mouvements d'approche, les reculs et contacts corporels, évitements et les contacts oculaires ». Selon Colleta citée par Vallat (2012), la gestualité co-verbale aurait de multiples liens étroits avec la langue. C'est dans ce sens que Collette affirme que : « La langue ne se présente jamais nue mais au contraire toujours habillée du costume de la voix du locuteur et du pardessus de ses attitudes, gestes, mimiques et regards ». Cette affirmation suppose que le corps de l'enseignant tout comme sa voix est un outil pédagogique il doit s'en servir afin de mieux aider l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Il existe plusieurs types d'usage gestuel :

- des usages auto centrés orientés vers le corps propre ;
- des usages pratiques orientés vers des objets ;
- et des usages communicatifs produits au cours des interactions sociales.

Lorsque deux personnes sont en train de discuter, on peut observer chez elles de la gestualité autocentrée (des gestes et des postures exprimant le bien être, le nervosité,

l'embarras) ou de la gestualité pratique (lorsqu'elles sont engagés dans les activités annexes comme continuer à travailler tout en parlant), mais il ne s'agit pas là de communication intentionnelle, sauf cas particulier» (Colletta 2005). Parmi les gestes répertoriés figurent le geste pédagogique qui désigne un geste du bras et des mains que l'enseignant utilise à des fins pédagogiques. Il a pour objet de faciliter l'accès au sens de la langue étrangère. C'est une forme de traduction. Les co-verbaux sont donc indissociables de la parole et n'ont de sens qu'avec cette dernière. Colleta (2004) a fait le classement des gestes qui accompagnent le langage se sont :

- les co-verbaux référentiels qui renvoient aux images, aux illustrations qui permettent de mieux comprendre le message verbal délivré par une personne qui peut être l'enseignant ;
- les co-verbaux de synchronisation ensuite sont des gestes qui suivent le rythme de la parole et permettent de la scander ;
- les co-verbaux expressifs enfin qui ont pour but de renforcer la parole.

Par ailleurs, Tellier, (2004) a classé les gestes en 3 catégories :

- les gestes d'information qui instruisent au plan grammatical et lexical. Ces gestes permettent de marquer le début et la fin d'un cours, les transitions et le passage à des activités différentes, ainsi que la régulation des prises de la parole;
- les gestes d'évaluation quant à eux renferment les gestes de félicitation d'approbation ou de signalisation d'une erreur ;
- et les gestes d'animation qui désignent les formes de gestion de la classe ainsi que des interactions etc.

Dès lors les interventions de l'éducateur dans l'optique d'aider l'élève non entendant devraient également se faire par la communication non verbale, pour aider l'élève à percevoir la totalité du message oral délivré par le conseiller d'orientation et l'enseignant. Car comme l'affirme Tellier (2004) « *la relation geste et parole est donc essentielle pour la production mais elle l'est également pour la compréhension. En ce qui concerne la conversation il apparait que l'interlocuteur décode de nombreuses et pertinentes informations à travers le geste ...* ». Les gestes utilisés de manière constante par les enseignants peuvent être « un code gestuel commun ». Mémorisés par les apprenants ils constituent un facteur important dans l'apprentissage. Mais pour qu'un geste pédagogique entre dans le code commun de la classe, il faut que ce geste soit toujours

associé au même sens, que son utilisation soit fréquente afin d'être mémorisée, qu'il garde toujours le même aspect ou la même forme pour être bien identifié. (Tellier, 2004)

Il ressort de ce qui précède que pour l'étayage du déficient auditif par les gestes, l'enseignant et le conseiller d'orientation devraient pouvoir accompagner les dires, les explicitations du cours par toutes les formes de gestes pédagogiques. Il s'agirait des mimiques faciales, des sourires, mouvements manuels, la proximité, recul, ou retrait. Des gestes pour évaluer l'élève, par exemple en hochant la tête pour exprimer une réponse juste, des félicitations ou une réponse fausse. Des gestes d'illustration par exemple pour faire la forme d'une maison, d'un arbre etc. Tout ceci dans l'optique de le mettre en confiance et de l'aider à s'intégrer, à s'adapter, à réussir et à s'épanouir. L'étayage peut aussi se faire par les postures de l'éducateur, les postures d'étayage.

La « postures d'étayage » est la diversité de ces conduites d'étayage de l'activité des élèves par les maîtres pendant la classe. Ce sont des organisations récurrentes de gestes faisant système, orientant et pilotant l'action des élèves de façon spécifique. Il existe une diversité de postures de l'étayage par lesquelles la nature de l'aide apportée par l'enseignant peut varier de manière considérable. Il s'agit notamment de :

- postures d'accompagnement: c'est celles où une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective est apportée dans l'accomplissement de la tâche, en tenant compte du niveau de difficultés. Cette posture veut que l'éducateur évite de donner les réponses ou d'évaluer l'élève, suscite des échanges entre les élèves en vue de rechercher les outils nécessaires et d'éviter d'intervenir, et reste plutôt observateur;
- postures de lâcher-prise: l'enseignant donne aux élèves une liberté dans la direction de leur travail, leur fait confiance afin qu'ils assument la responsabilité de leur actes. Les tâches confiées sont de nature à être réalisées par les élèves et seuls;
- posture de contrôle: elle consiste à mettre en place un certain cadrage de la situation d'apprentissage. Il est question pour l'enseignant de faire avancer toute la classe ensemble en exerçant un contrôle constant au moyen du feedback ;
- Posture d'enseignement : l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration. Il en est le garant. Il fait alors ce que l'élève ne peut pas encore faire tout seul. Ses apports sont ponctuels et surviennent à des moments spécifiques (souvent en fin d'atelier) mais aussi lorsque l'opportunité le demande. Dans ces moments spécifiques les savoirs, les techniques sont nommées. La place du métalangage est forte.

Cette posture d'enseignement s'accompagne de gestes d'évaluation à caractère plutôt sommatif ;

- posture de sur-étayage ou de contre étayage : c'est une variante de la posture de contrôle. Ici l'enseignant pour plus de célérité peut aller jusqu'à résoudre un problème à la place de l'élève si nécessaire;
- Une posture dite du « magicien »: à travers des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves. Le savoir n'est ni nommé, ni construit, il est à deviner. (Bucheton et Soulé, 2007).

Toutes ces postures sont de nature à aider les déficients auditifs à s'adapter en milieu scolaire. Les postures d'étayage sont résumées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1: Les postures d'étayage : une organisation modulaire de gestes et leurs visées

| Posture d'étayage de l'enseignant | Pilotage | Atmosphère | Tissage | Objets de savoir | Tâche élèves Postures |
|-----------------------------------|---|--|--------------------------------------|-------------------------|--|
| Accompagnement | Souple et ouvert | Détendue et collaborative | Très important Multi directif | Dévolution Émergence | « Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative |
| Contrôle | Collectif Synchronique Très serré | Tendue et hiérarchique | Faible | En actes | « Faire » : Posture première |
| Lâcher prise | Confié au groupe, autogéré | Confiance, Refus d'intervention du maître | Laisser à l'initiative de l'élève | En actes | Variables : faire Discuter sur |
| Enseignement Conceptualisation | Le choix du bon moment | Concentrée, très attentive | Liens entre les tâches Retour sur | Nommés | Verbalisation post-tâche posture réflexive (secondarisation) |
| Magicien | Théâtralisation, mystère, révélation | Devinette, tâtonnement aveugle, manipulation | Aucun | Peu nommés | Manipulations, Jeu : posture ludique |

Le Cunff et Jourdain cités par Prazak (2013) ont définis les modalités d'étayage dans l'ouvrage qu'ils ont coordonnés. Cet ouvrage s'intitule *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Quelles sont ces modalités ? Ces modalités comprennent:

- le questionnement : il permet à l'enfant de se construire une représentation des attentes de son interlocuteur ;
- la citation : l'enseignant cite les paroles que l'enfant devrait prononcer ; il s'agit presque d'un modèle sur lequel l'enfant peut prendre appui ;
- la reformulation : l'enseignant reprend les énoncés des élèves pour permettre la compréhension et rendre publique, statuer les propos des élèves ;
- l'incitation à dire, à reformuler, à réfléchir ;
- la confrontation entre plusieurs énoncés ;
- le fait de dire à la place de l'élève (contre-étayage) ;
- et de lui montrer le chemin en disant et dire ce que l'on fait.

L'étayage désignant toutes les formes d'aides que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à apprendre, à penser, à comprendre et se développer sur tous les plans, Prazak (2013) a catégoriser l'étayage en trois types :

- L'étayage enseignant-classe qui renvoie à celui où l'enseignant étaye en s'adressant au groupe ;
- L'étayage enseignant-élève : dans ce cas l'enseignant étaye en s'adressant à un élève en particulier.
- L'étayage élève-élève qui désigne le fait pour un élève d'étayer les propos et les pensées d'un autre élève.

Cette recherche s'intéresse seulement à l'étayage de l'éducateur en général, plus précisément le rapport éducateur-apprenant déficient auditif. L'étayage étant une stratégie d'enseignement spécifique (Vallat, 2012) il importerait pour une meilleure mise en œuvre de cette stratégie de tenir compte des facteurs qui influencent l'apprenant et l'enseignant en situation d'éducation. Ainsi Tardif (1997) met en valeur cinq grand facteurs d'influence :

- dans un premier temps les facteurs liés à la personnalité. La personnalité de l'enseignant apparaît dans sa manière de dispenser les enseignements et celle de l'élève dans sa manière de participer aux activités d'apprentissage et de répondre aux attentes de l'enseignant ;

- les facteurs liés à la biographie (sexe, âge, origine ethnique ou langue maternelle) ont une influence sur le choix des stratégies d'enseignement auxquels l'enseignant fait recours ;
- les stratégies d'enseignement doivent aussi tenir compte des facteurs situationnels notamment le niveau de compétence de l'élève, la nature des difficultés afin de les ajuster à chaque élève selon ses besoins.

Par ailleurs, tardif soutien que l'affectivité joue également un rôle important dans le processus enseignement-apprentissage. En effet l'attention portée aux élèves, les attitudes à leur égard, le respect etc. sont de nature à motiver l'apprenant. Les facteurs d'ordre personnels concernent l'orientation professionnelle de l'enseignant, sa carrière et chez l'élève cela renvoie à ses aptitudes et à son expérience et son vécu. Connaître tous ces facteurs permettrait un étayage plus efficace du déficient auditif en milieu scolaire ordinaire.

Dans le même ordre d'idées, schiffler (1984) affirme que l'enseignant peut avoir deux types de style : un style dominateur ou autocratique qui renvoie à une attitude, à des paroles inamicales de l'enseignant, et où l'enseignant peut procéder par des répétitions, des menaces et par des ordres ou un style intégratif ou socio-intégratif en ayant des paroles amicales, en étant patient, compréhensif, en aidant l'élève à la formulation et à la verbalisation des pensées, mais aussi à faire par lui-même. Le style intégratif serait l'« idéaltype » (Calmette, 2010) ou encore un modèle. Les enseignants et les conseillers d'orientation devraient donc accompagner les déficients auditifs en faisant recours à un discours, à des attitudes amicales susceptibles de mettre l'élève sourd en confiance. Mais aussi ils devraient faire preuve de patience, être compréhensif, l'aider dans la formulation et dans l'expression des pensées. Les deux types de style mentionnés sont illustrés par le tableau ci dessous :

Tableau 2: Style de l'enseignant

| style dominateur (autocratique) | style intégratif (socio-intégratif) |
|--|---|
| <p>Paroles inamicales (non compréhensive, impatiente et toute irréversibles) ;</p> <p>Interdits prononcés sur un plan personnel ;</p> <p>Refus direct ;</p> <p>Invitation à être attentif ;</p> <p>Punitions arbitraires ;</p> <p>Invitation à répéter des phrases commencées ;</p> <p>Menaces ;</p> <p>Poser des conditions ;</p> <p>Expressions décourageantes ;</p> <p>Invites et ordres.</p> | <p>Paroles amicales (compréhensives, patientes, et réversibles) ;</p> <p>Interdits prononcés sur un plan personnel et général ;</p> <p>indications utiles ;</p> <p>Invitation à « faire par soi même » ;</p> <p>Punition comme conséquence naturelle ;</p> <p>Aide à la formulation de ses propres pensées ;</p> <p>Critiques objectives et constructives ;</p> <p>Expression louangeuse ;</p> <p>Autres renforcements ;</p> <p>Verbalisation des pensées et des intentions de l'apprenant.</p> |

2.2.2. Les enfants déficients auditifs en milieu scolaire ordinaire

Parler de ces élèves revient à faire un exposé sur leur type de communication, les difficultés qu'ils rencontrent dans leur scolarisation, ainsi que les adaptations pédagogiques mises en place pour leur accompagnement.

2.2.2.1. La communication des déficients auditifs

Dans son article intitulé handicap et intégration du sourd : approche pédagogique basée sur l'image, l'écriture et l'interaction, Mamto Jomte (2008) affirme que « normalement un sourd de naissance a sa propre langue ». Cela signifie que chaque sourd a sa langue naturelle qui est constituée de gestes qui lui sont propres et lui permettent

de communiquer avec son entourage. En plus de cette langue naturelle, les sourds scolarisés apprennent un ensemble de signes propres à chaque langue précise c'est le cas par exemple de la Langue des Signes Française (LSF). C'est cette langue qui est enseignée dans les écoles spécialisées au Cameroun. En plus de la langue de signes française la dactylogogie qui est l'alphabet réalisé manuellement s'utilise en complément en langue orale qu'en langue gestuelle. Son utilisation suppose la maîtrise de la lecture. Elle permet d'épeler les noms propres et les mots nouveaux ou techniques. Il existe aussi ce qui est qualifié de français signé. Il n'est ni une langue, ni une technique, mais une pratique de communication (Nicole Tagger). Le français signé la structure syntaxique du français et la LSF n'est qu'un appui lexical.

Outre la Langue des Signes Française le sourd arrive à percevoir les dires de son interlocuteur en observant ses lèvres : c'est la lecture labiale. Seulement la lecture labiale ne permet pas de percevoir la totalité du message du fait de l'existence des sosies labiaux comme « pa » ; « ba » ; « ma » que la bouche forme en produisant les mêmes mouvements. Ces sosies labiaux peuvent entraîner des quiproquos, des contre sens d'où le recours à la Langue Parlée Complétée (LPC). De plus elle entraîne une fatigue du déficient auditif qui a besoin d'une extrême concentration (Jost-Hurni, M., Ayer, G. et Schnyder, S. 2014). La LPC est une technique qui a été inventée aux Etats Unies d'Amérique par O. Cornett en 1967. Elle a été adaptée en français par D. Mermod. Le principe de la LPC consiste à associer à chaque phénomène prononcé un geste complémentaire effectué par la main près du visage. Elle permet d'apporter un supplément d'informations sur la lecture labiale afin d'obtenir un message plus clair. C'est un système qui permet d'éliminer les potentielles ambiguïtés labiales dues aux sosies labiaux. Le français signé enfin est un autre mode de communication du déficient auditif. C'est une méthode qui allie le lexique de la LSF à la grammaire de la langue orale française.

Les déficients auditifs en milieu scolaire rencontrent un certain nombre de difficultés que l'enseignant et le conseiller d'orientation doivent connaître pour mieux les aider, les accompagner, les étayer. Car « La connaissance de l'enfant est un prélude à son éducation » (Meloupou, 2013, p : 10).

2.2.2.2. Les difficultés rencontrées par les déficients auditifs en milieu scolaire ordinaire

Nicole Tagger dans le Guide pour les enseignants qui accueillent un élève présentant une déficience auditive énumère les difficultés que rencontrent les déficients auditifs en milieu scolaire. Il s'agit de la communication, et de la gestualité. Ainsi pour ce qui est des problèmes de communication il s'agit de la sélection des sens pour les mots polysémiques. Par exemple le temps, peut renvoyer à la météo, à la durée, à une époque, à une forme du verbe, à une mesure musicale. Les sourds ont des problèmes d'interprétation des mots selon leur contexte. De plus l'existence des notions de sens figuré est mal appréhendée par ces élèves. Ils rencontrent également des difficultés à adapter leur discours à certains rituels de communication et de règle pragmatique de la conversation. C'est le cas du vouvoiement. La gestualité par contre fait partie de la communication et est nécessaire à l'émission du message oral et à sa compréhension. L'enseignant qui cherche à articuler doit garder sa spontanéité gestuelle. Car elle est nécessaire à une meilleure compréhension et le sourd peut en faire un idiolecte. C'est-à-dire qu'il peut capter l'ensemble des particularités langagières propres à l'éducateur. Il importe de relever que les élèves disent apprécier les enseignants qui essaient de se mettre à leur portée car ils sont plus motivés à travailler et ont conscience que les efforts d'inter compréhension sont partagés. Goulet-Dénis (2005) relève que les difficultés des élèves déficients auditifs sont de plusieurs ordres. Il s'agit notamment de :

- confusion ou ignorance du sens des mots c'est le cas par exemple des mots intérieur et extérieur, vertical et horizontal, inférieur et supérieur, croissant et décroissant, propreté et propriété qui se ressemblent visuellement ;
- confusion ou ignorance du genre des noms. Il s'agit ici de l'emploi des articles tels le, la, il, elle qui font l'objet de confusion à travers leur utilisation au mauvais moment ;
- ignorance dans la polysémie des mots. Ceci s'illustre par le terme volume. En effet pour l'élève déficient auditif le terme volume revoie au niveau sonore de leurs prothèses auditives. Ils ignorent ainsi les autres sens qui font référence au volume comme espace occupé par un objet, espace intérieur d'une salle et livre. Aussi sont-ils déconcertés, déroutés par la phrase le jardinier fait pousser les fleurs car pour eux le mot pousser n'a de sens que lorsqu'il s'agit de pousser un objet ;
- incompréhension du sens et du rôle des prépositions comme dans les phrases aller à la piscine et aller dans la piscine.

- confusion ou ignorance des mots et de concepts (double et moitié, triple et tiers, cause et conséquence etc.)
- incompréhension d'expressions comme plus petit que..., se terminer par..., par rapport à..., réciproque de..., en fonction de...
- Difficultés dans la perception du temps

En résumé les difficultés des élèves déficients auditifs peuvent être regroupées en « problèmes de compréhension du vocabulaire et de la syntaxe du français écrit ». Ces difficultés seraient un facteur d'inadaptation des sourds en milieu scolaire. Il apparaît donc nécessaire de faire recours à une pédagogie différenciée qui tient compte non seulement des types d'apprentissage préférentiel des élèves déficients auditifs en variant les supports, mais aussi en renforçant les moyens d'enseignement oraux avec des images illustratives et autres. Ceci dans le but d'offrir le soutien adapté à ces élèves, à l'aune de l'éducation pour tous. Pour remédier aux difficultés rencontrées par les déficients auditifs scolarisés, des adaptations pédagogiques ont été mises en place par des éducateurs.

2.2.2.3. Les adaptations pédagogiques et didactiques

Les adaptations pédagogiques et didactiques sont présentées dans différents guides pour aider les enseignants à faciliter l'adaptation des élèves sourds. Selon Claude Goulet-Dénis, pour une bonne réception du message oral il est nécessaire d'assurer la qualité de la réception du message. Pour ce faire, l'enfant sourd doit pouvoir lire sur les lèvres de l'éducateur. Ainsi l'enseignant devrait :

- articuler, être de face et rythmer ses paroles. L'enseignant doit être bien vue, avoir un visage visible qui permet une bonne perception de ses mimiques faciales, ses étonnements, ses joies. Il est donc préférable que l'éducateur adopte une mimique expressive ;
- parler en écrivant autant que possible au tableau pour réduire les difficultés liées aux sones labiaux tels que : menton, badaud, bateau, bandeau, manteau. Son débit devrait être moyen donc ni trop lent, ni trop rapide ;
- avoir un regard suivi est susceptible d'aider à la compréhension et maintenir la communication. Car le regard permet une prise de contact. C'est la raison pour laquelle un élève qui est interrogé, doit aller à l'avant de la classe pour répondre afin qu'il soit vu par le déficient auditif ;

- l'éducateur doit mettre à la disposition de l'élève un polycopié pour qu'il puisse suivre en même temps qu'il dicte ;
- compléter le cours oral avec des supports et aides visuels comme des images vidéo, des affiches ;
- faire asseoir l'élève déficient auditif à une place appropriée dans la classe, c'est-à-dire ni trop près, ni trop isolée, simplement une place où il peut tout voir. En générale le deuxième rang est recommandé pour voir les réactions de l'élève du premier rang et entre deux camarades pour bénéficier de leur aide éventuelle.

Il faut noter que ces élèves à besoins spécifiques doivent être traités de la même manière notamment en les punissant. Goulet-Dénis (2005) préconise dans ses études une adaptation de la pédagogie aux différentes difficultés observées chez ses élèves déficients auditifs. Toutefois, malgré les aides techniques et soutiens personnalisés, certains élèves sourds ne peuvent suivre valablement les cours en classe d'intégration en raison de l'effort d'attention à la lecture labiale, de la richesse des concepts et du vocabulaire utilisé. Dans ce cas l'enseignement spécialisé partiel ou total est préférable. Toutes ces adaptations pédagogiques peuvent être d'un apport certain dans les classes d'intégration des lycées Camerounais et contribuer à un meilleur accompagnement des élèves non entendant. Ainsi ces derniers s'adaptent davantage et par la même occasion verraient leurs performances améliorées. Par conséquent le taux de déperdition serait considérablement réduit.

2.2.2.4 Travaux sur les 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.

2.2.3. L'adaptation des déficients auditifs en classe d'intégration

L'inadaptation scolaire selon Mialaret cité par Matchinda (2008), est l'incapacité de l'élève soit à réussir un cursus scolaire dans le temps légal, soit à se soumettre aux normes administratives ou disciplinaires d'un établissement scolaire. Elle est donc le « défaut d'adaptation, de rapports harmonieux et équilibré entre un individu et son milieu. Pour Bon (2004) l'adaptation est le processus par lequel un individu, dans un nouveau milieu, modifie son comportement, adapte, ajuste son caractère afin de satisfaire ses besoins et d'être en harmonie avec le nouvel environnement. Tous les êtres humains ont fondamentalement une orientation positive et des besoins universels à satisfaire, notamment le besoin de partager des valeurs et principalement celle du sens à donner à leur existence, les besoins d'interdépendance par l'acceptation, le soutien, la confiance, le respect ; accueil de la différence etc. Les capacités d'adaptation permettent de faire face à différentes situations. L'entourage, les camarades, les enseignants, les responsables... sont des éléments clés de l'adaptation car ils se font bien souvent le vecteur des exigences. Or pour cela il faut communiquer. Et commencer par écouter. Ecouter, c'est aller à la

rencontre de l'autre, c'est aussi prendre en compte le cadre de référence de l'autre et le sien (Dedebant, Tournier et Veron, 2009). Dedebant, Tournier et Veron affirment : « une adaptation réussie requière de convoquer ses capacités, de se mobiliser tout entier, cerveau, et corps en équilibre dynamique ». Il s'agirait donc pour que le déficient auditif s'adapte au milieu scolaire ordinaire de compter avec le soutien de son entourage, constitué de ses camarades, mais surtout des éducateurs comme l'enseignant et le CO.

Pour Roegiers (2002) cité par Bipoupout (2010), le rôle de l'enseignant dans la pédagogie d'intégration est d'organiser les apprentissages de la meilleure manière possible pour amener ses élèves au niveau escompté. Dans cette perspective il est question pour l'éducateur de mettre en place des stratégies pour amener le déficient auditifs à un niveau d'adaptation acceptable. En outre Roegiers (2002) distingue plusieurs types d'activités d'apprentissage :

- les activités d'explorations sont celles qui suscitent un apprentissage d'éléments nouveaux en début d'un apprentissage. Ils découlent de situations complexes par conséquent, les élèves ne sauraient pas les résoudre seuls ;
- les activités d'apprentissage par la résolution des problèmes consistent à permettre à l'élève de mobiliser ses connaissances antérieures en vue de parvenir à résoudre des difficultés, des problèmes auxquels il est confronté ;
- les activités d'apprentissages systématisées ont pour objectif de procéder à un classement des différents types de savoirs de l'apprenant par groupes de savoirs. Notamment les savoirs faire, savoirs être qui auraient été acquis précédemment ;
- les activités de structuration sont celles qui permettent d'établir un lien entre les connaissances anciennes et les connaissances nouvelles;
- les activités d'intégration permettent à l'apprenant de faire recours aux acquis distincts pour résoudre une situation complexe, par association ;
- les activités d'évaluation permettent de vérifier si l'élève évolue et assimile les apprentissages qu'il reçoit ;
- les activités de remédiation permettent de corriger les erreurs des élèves pendant la résolution des problèmes.

Ces différentes activités d'apprentissage mises en place par l'enseignant et le conseiller d'orientation permettraient aux déficients auditifs de mieux apprendre et de réduire leurs difficultés d'apprentissage. Il ressort de ce qui précède que ces différentes

stratégies d'enseignement doivent être mises en place pour aider le déficient auditif. Ce sont des stratégies magistrales qui allient paroles et gestes avec un suivi individuel afin de contrôler l'évolution de l'élève sourd et d'y remédier ou du moins les réduire. La nécessité d'échanges entre l'élève et l'enseignant dans un souci de vérification de la compréhension, ou feed-back est de mise.

2.2.3.1 Le rôle du Conseiller d'Orientation dans l'adaptation du déficient auditif en milieu scolaire

L'arrêté du 19 Février 2001 du MINEDUC énumère les fonctions traditionnelles du CO. Ainsi, il a pour fonctions de:

- promouvoir les contacts avec les milieux de formation et de travail ;
- informer les élèves et les parents sur les filières de formation et leurs débouchés professionnels ;
- aider l'apprenant à s'adapter au milieu scolaire ;
- conseiller les membres de la communauté éducative ;
- mener les recherches en psychologie appliquée sur les problèmes éducatifs et en communiquer les résultats en vue de leur exploitation ;
- proposer au chef d'établissement des solutions aux problèmes identifiés ;
- participer à l'auto détermination des élèves en fin de cycle ;
- préparer les jeunes à l'insertion socio professionnelle.

Cette loi met en évidence le rôle indéniable du CO dans l'aide à l'adaptation des élèves. Dans le même ordre d'idées le Cahier des Charges du Conseiller d'Orientation au Cameroun prévoit les services d'aide adaptés en vue de conseiller les élèves, de les suivre psychologiquement, mais aussi d'agir de concert avec l'équipe éducative et les parents pour favoriser l'épanouissement des élèves. Le Conseiller d'orientation devrait donc offrir à l'enfant non entendant un milieu de développement éducatif lui permettant de développer son plein potentiel, favoriser son plein potentiel, favoriser la réussite éducative.

2.3. THÉORIE EXPLICATIVE : la théorie socioconstructiviste

La présentation de la théorie qui sous tend cette étude s'articule autour de trois points : le socioconstructivisme selon Vigotski, selon Bruner et selon Le Manchec. Car l'étayage bien qu'introduit par Bruner, trouve son origine dans les travaux de Vigotski. Le Manchec quant à lui a publié une version moderne de l'étayage.

2.3.1. Selon Vigotski (1985)

La théorie socioconstructiviste est une théorie qui a été développée par Lev Séminovitch Vigotski pour palier aux insuffisances du constructivisme. L'approche socioconstructiviste postule que l'enfant se construit dans un environnement social issu d'une culture. Les interactions sociales favorisent le développement de l'enfant car elles lui fournissent tous les éléments dont il a besoin pour se développer. Selon lui, le processus de développement de l'enfant obéirait à des étapes précises. Il parle d'une zone proximale de développement (ZPD) qui renverrait à la distance entre le niveau développemental actuel tel qu'il est déterminé par la résolution indépendante de problèmes et le niveau de développement potentiel tel qu'il est déterminé au cours de résolutions de problèmes, sous le contrôle d'adultes ou en collaboration avec des pairs plus avancés. En d'autres termes la ZPD est « la différence entre les performances de l'enfant laissé à lui-même et les performances du même enfant quand il travaille en collaboration ou avec l'assistance de l'adulte ». (Vygostky, 1978, p.86) En outre le guide- médiateur accompagne l'enfant dans sa zone de développement proximal en lui permettant d'accéder au monde qui l'entoure et par la même occasion à résoudre des problèmes. Enfin il lui permet d'accéder à des connaissances et à des pratiques en lien avec sa société, sa culture au moyen des différentes activités réalisées avec lui.

2.3.2. Selon Jérôme Seymour Bruner (1984)

Bruner est un psychologue cognitiviste américain. Inspiré des travaux de Piaget et surtout de Lev Vigotsky, il introduit le concept d'étayage. Il s'intéresse à la manière dont les adultes «organisent le monde pour l'enfant dans le but d'assurer sa réussite dans l'apprentissage des concepts». L'interaction sociale ou interaction interpersonnelle serait donc indispensable entre l'apprenant et l'adulte dans un contexte culturel. Ainsi, l'acquisition des savoir-faire est possible grâce à une « interaction de tutelle » qui renvoie à l'aide apportée par un adulte dans la résolution d'un problème qu'il est incapable de résoudre seul. Pour Bruner cette interaction est comparable à un système de support, Celui-ci est fourni par l'adulte à travers le discours ou la communication. Plus généralement, c'est un peu comme un étayage, à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la tâche, permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir seul. Bruner affirme que la médiation sociale se fait sur un mode communicationnel et que l'adulte s'occuperait des aspects de la tâche que l'enfant ne pourrait réaliser seul. L'étayage est beaucoup plus qu'une aide et revêt un caractère provisoire car il se fait dans l'optique de

réduire progressivement l'aide apportée à l'enfant. Il s'agit là d'aboutir à l'autonomisation de l'enfant dans la résolution des problèmes. En somme pour Bruner il est impossible de concevoir le développement humain comme autre chose qu'un processus d'assistance, de collaboration entre enfant et adulte, l'adulte agissant comme médiateur de la culture. Il identifie six fonctions de l'étayage à savoir :

- l'enrôlement c'est la première tâche de l'adulte ou tuteur qui consiste à avoir des comportements de nature à favoriser l'adhésion du partenaire à l'accomplissement de la tâche. Autrement dit l'enrôlement revient à engager l'intérêt et la souscription de l'enfant ou l'apprenant envers les exigences de la tâche;
- la réduction des degrés de liberté renvoie à l'action de réduction de tâche pour arriver à la solution. « il libère l'enfant d'une partie des tâches afin de lui éviter une surcharge cognitive ». Il s'agit de simplifier la situation et de réduire la quantité d'actes nécessaires pour atteindre la solution. C'est aussi l'action de décomposer l'objectif principal de la tâche en sous objectif que l'enfant pourra atteindre plus facilement;
- le maintien de l'orientation consiste à « éviter que le novice s'écarte du but assigné par la tâche » car le débutant a tendance à s'éloigner du but assigné par la besogne lorsqu'il se heurte à une difficulté;
- la signalisation des caractéristiques déterminantes renvoie à la mise en évidence par divers procédés des caractéristiques importantes pour l'accomplissement de la tâche ;
- le contrôle de la frustration c'est le fait d' « éviter que les erreurs du novice ne se transforment en sentiment d'échec, et pire, de résignation ». Le but ici est d'éviter le découragement de l'enfant en faisant recours si nécessaire aux encouragements, en le rassurant le cas échéant et en évitant de dramatiser lorsque celui-ci commet une erreur ;
- la démonstration ou présentation de modèles suppose la pratique, l'application avec des exemples pour faciliter la compréhension. Mais c'est plus que mettre en pratique en présence de l'enfant, c'est aussi la « stylisation » de l'action, qui peut nécessiter l'application de manière partielle ou intégrale et l'explication des choix faits pour aboutir à la solution. L'enfant pourra à ce stade procéder par imitation de l'adulte après avoir compris au préalable les enjeux de cette imitation dans la résolution du problème.

Pour faciliter l'enrôlement avoir recours à une pédagogie de projet serait bénéfique. En outre La réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation et la signalisation des caractéristiques déterminantes supposent une connaissance à minima de la situation didactique. Le contrôle de la frustration suppose une bonne connaissance de l'élève et de

ses réactions : plus l'élève se sera inscrit dans des conduites troublées, plus la situation d'apprentissage pourra lui paraître insupportable et plus l'attention devra être grande à ses réactions verbales et non-verbales.

2.3.3. Selon Claude Le Manchec (2005)

Claude Le Manchec(2005) sur la base des travaux de Bruner a présenté une forme moderne de l'étayage. Il retient trois types d'étayage à savoir l'étayage affectif, l'étayage langagier l'étayage cognitif.

- **L'étayage affectif**

L'étayage affectif consiste en l'action de mettre l'enfant en confiance afin qu'il ait le courage de s'exprimer. L'adulte avec la communication verbale et non verbale comme le sourire, les gestes, le regard, la proximité avec l'enfant suscite et maintien en lui l'envie de communiquer même chez les plus timides. L'adulte procède également par des conseils, il laisse le temps d'expression à chacun, créer des centres d'intérêt qui suscitent des échanges. L'étayage affectif s'apparente à la fonction d'enrôlement chez Bruner.

- **L'étayage langagier :**

Il désigne le fait pour l'adulte de prendre en charge une partie du discours, c'est par exemple un mot de l'élève, deux mots de l'adulte. De plus il consiste à faire recours à des interactions par des techniques d'animation. Celles-ci se font à travers la reformulation qui permet de rendre le message plus clair, plus satisfaisant sur le plan langagier ou simplement plus audible. C'est un volet modélisateur qui permet d'avoir un feed-back. Les différentes reformulations possibles sont les suivantes : la substitution avec le remplacement d'un mot par un autre et l'ajout avec l'enrichissement de la phrase par adjonction. Pour ce qui est de la relance, elle aide à poursuivre le discours et donc à l'enrichir : c'est un volet conversationnel. Les techniques d'animation peuvent être des questions ouvertes qui provoquent des discussions, incitent à raconter, à donner des explications, amène à argumenter.

- **L'étayage cognitif :**

C'est celui où l'adulte amène l'enfant à faire une réflexion sur les

Moyens de communication et de linguistique afin de mieux se faire comprendre. L'outil linguistique permet de connaître les différentes significations d'un même mot, de faire une conduite de définition et d'annoncer une conduite discursive.

Ces trois fonctions de l'étayage sont celles qui sont retenues dans le cadre de cette recherche. Car Claude Le Manchec (2005) apporte un éclairage nouveau sur l'étayage, en préconisant notamment par la relance et les techniques d'animation, un échange, une «conversation» entre l'adulte et l'enfant et dans le cas d'espèce entre le déficient auditifs et les éducateurs. Cet aspect «humanise» davantage le rôle de l'adulte. Il propose également des formes d'étayage résolument tournées vers des pratiques orales de classe. Il s'agit de mettre en place l'étayage de l'éducateur à savoir l'enseignant et le conseiller d'orientation en vue de faciliter l'accommodation des déficients auditifs en milieu scolaire. Cela passe aussi par l'étayage affectif qui permet de mettre l'élève en confiance grâce à la communication non verbale (sourire, mimiques faciales, le regard, proximité avec l'enfant). La mise en confiance ici permet de donner à l'élève non entendant le courage de s'exprimer, de participer aux activités d'apprentissage et de poser des questions. L'étayage cognitif enfin permet au déficient auditif d'avoir des occasions de mettre en pratique la stratégie ciblée. En d'autres termes c'est s'exercer à résoudre les problèmes avec les méthodes et les techniques apprises.

2.4. FORMULATION DE L'HYPOTHÈSE

Pour répondre provisoirement aux questions suscitées par cette recherche, des hypothèses ont été émises à savoir une hypothèse générale et des hypothèses spécifiques de la recherche.

2.4.1. Hypothèse générale de recherche

L'hypothèse générale de cette étude est : l'étayage des éducateurs influe sur le niveau d'adaptation scolaire des déficients auditifs en classe d'intégration. De cette hypothèse générale découle deux hypothèses spécifiques. Cette hypothèse met ensemble deux faits éducatifs, l'étayage de l'éducateur(VI) et le niveau d'adaptation en milieu scolaire (VD). Qu'il convient de définir en termes de modalité (Valeur) et d'indicateurs.

2.4.2. Définition des variables

Cette recherche a été menée grâce à deux types de variables : une variable indépendante et une variable dépendante. Ces variables sont des éléments dont la valeur peut changer et prendre différentes formes quand on passe d'une observation à une autre (Owono, 2010). Dans le cadre de cette étude, les variables ont été formulées en s'appuyant sur le cadre théorique de référence qui est ici la théorie socio constructiviste.

2.4.2.1. Variable indépendante

La variable indépendante de cette étude est : l'étayage de l'éducateur ou étayage pédagogique. Elle permet au chercheur d'expliquer la variable dépendante. Ainsi son opérationnalisation prend plusieurs formes ou plusieurs valeurs qui sont les modalités qui constituent des dimensions de la variable. Les indicateurs sont donc des référents empiriques c'est-à-dire des éléments qui permettent de comprendre la réalité. Il s'agit des phénomènes vécus qui se recueillent le plus souvent dans un contexte d'intersubjectivité. (Pourtois, Desmet, et Lahaye, 1997 2^e édition). L'étayage selon Le Manchec (2005) peut prendre trois formes qui sont : l'étayage affectif, l'étayage cognitif et l'étayage langagier. Les modalités de l'étayage correspondent aux trois types d'étayage. Et chaque modalité a des indicateurs qui sont repartis ainsi qu'il suit :

- **Modalité1 ou étayage affectif : L'action de mettre l'enfant déficient auditif en confiance**

Indicateurs1) : communication non verbale (sourire, geste, regard, proximité avec l'enfant) : ici il est question pour l'enseignant ou le conseiller d'orientation de mettre l'enfant en confiance en faisant recours à la communication non verbale notamment avec des gestes qui renvoient à des mouvements du corps, principalement de la main, des bras, de la tête, porteurs ou non de signification. La mise en confiance peut aussi se faire avec le sourire c'est-à-dire une expression rieuse marquée par de légers mouvements du visage, et en particulier des lèvres qui indique l'affection, la sympathie. L'enseignant témoigne à l'élève de la gentillesse, de la sympathie. La mise en confiance se fait également par le regard, l'expression des yeux, la proximité avec l'enfant déficient auditif, le fait d'être près de lui par exemple en s'assoyant près de lui ;

Indicateur 2) : encouragement des timides, sollicitation du regard de ceux qui parlent le moins, conseiller, verbalisation du processus de raisonnement lors de la résolution des

problèmes, démonstration des occasions de les utiliser. Encourager c'est donner du courage au déficient auditif, l'inciter à agir, favoriser la réalisation d'actions d'apprentissage. La sollicitation du regard consiste à faire appel à l'élève par le regard, attirer son attention sur la leçon. La verbalisation du processus de raisonnement quant à lui renvoie à l'action de formuler de vive voix ce qui était intériorisé. Le déficient auditif pourrait le faire par écrit, ou par des gestes, l'utilisation des exemples pour donner l'opportunité de mettre en pratique les apprentissages acquis ;

Indicateur 3) : laisser le temps d'expression à chacun, créer des centres d'intérêts qui suscitent des échanges : il est question pour l'éducateur de donner un moment à l'élève déficient auditif pour se faire comprendre, exprimer sa pensée, mais aussi de concevoir des activités qui ont un intérêt commun afin de faire naître, une communication réciproque.

- **Modalité 2 ou étayage langagier : le fait de prendre en charge une partie du discours de l'enfant déficient auditif :**

Indicateur 1) : interaction par des influences réciproques entre l'enseignant et l'élève déficients auditifs ;

Indicateur 2) : la reformulation en mettant en d'autres formes ou en d'autres termes des propos, et la relance en donnant un nouvel essor, avec des ajouts et en sollicitant à la discussion ;

Indicateur 3) : techniques d'animation avec des questions ouvertes, et la dénégation.

Modalité 3 ou étayage cognitif : le fait d'amener l'enfant déficient auditif à faire une réflexion sur les moyens de communication:

Indicateur 1) : l'enseignant doit parler en tenant compte du destinataire de manière à être compris de tous. En d'autres termes il est question pour l'éducateur d'articuler en prononçant distinctement les paroles, parler ni trop lentement, ni trop rapidement, et face à l'enfant déficient auditif, avoir une position bien visible ;

Indicateur 2) : outils linguistique : connaître les différentes significations d'un même mot, conduite de définition. Cela suppose l'explication et la présentation des différents sens que peut prendre un mot;

Indicateur 3) : langage en situation/ d'avance annoncer la conduite discursive attendue à l'enfant. L'enseignant donne l'occasion aux élèves de mettre en pratique la stratégie ciblée en orientant dans leur tentative jusqu'à ce qu'ils parviennent à employer la stratégie de manière autonome. Qu'en est-il donc de la variable dépendante ?

2.4.2.2. Variable dépendante

La variable dépendante est l'adaptation des déficients auditifs en milieu scolaire. Cette variable renvoie au phénomène que le chercheur cherche à expliquer. On l'appelle aussi variable de réponse ou variable effet. Les modalités de la variable indépendante sont la capacité d'adaptation physique pour ajuster son corps à des environnements difficiles. La capacité d'adaptation mentale permet d'adapter son raisonnement, sa réflexion afin de résoudre les problèmes et la capacité d'adaptation interpersonnelle qui facilite les échanges, les rend plus fluides, elle permet également de faciliter l'aspect interculturel. Ces modalités ont les indicateurs suivants :

Indicateur 1 : participation aux activités d'apprentissage : par des contributions en posant des questions, en répondant aux questions ;

Indicateur 2 : solliciter l'avis de l'enseignant par rapport à un aspect qu'on n'a pas compris, demander la précision sur l'application, de la consigne ;

Indicateur3 : expression d'émotions positives en se rapprochant des autres pour comprendre, pour demander de l'aide afin de mieux réaliser le travail demandé ;

Indicateur 4: participation à la vie de la classe par exemple par l'élaboration de l'emploi du temps, des tours de balayage, le sport, sollicitation du poste de chef de classe et participer aux élections du chef de classe ;

Indicateur 5: participation à la vie de l'école en participant aux clubs, en sollicitant des mandats par exemple dans le bureau de ces clubs, la coopérative de l'établissement;

Indicateur6 : interaction avec les autres déficients auditifs en se rapprochant d'eux pour partager des expériences, les techniques d'apprentissage. Mais aussi pour résoudre des difficultés communes de compréhension.

2.4.3. Hypothèse spécifiques

- **Hypothèse spécifique 1 :** l'étayage affectif des éducateurs détermine le niveau d'adaptation scolaire des déficients auditifs;
- **Hypothèse spécifique 2 :** l'étayage langagier de l'éducateur détermine le niveau d'adaptation scolaire des déficients auditifs;
- **Hypothèse spécifique 3 :** l'étayage cognitif de l'éducateur détermine le niveau d'adaptation scolaire des élèves.

Tableau 3 : TABLEAU SYNOPTIQUE

| Thème | Questions de recherche | Objectif de l'étude | Hypothèse de recherche | Variables de l'étude | Modalités | Indicateurs |
|---|---|---|--|-----------------------------------|--|--|
| Etayage de l'éducateur et niveau d'adaptation des scolaire des déficients auditifs en milieu scolaire | Question principale : la qualité de l'étayage de l'éducateur détermine t-elle le niveau d'adaptation des déficients auditifs en milieu scolaire ? | Objectif général : contribuer à la réduction du taux d'abandon scolaire chez les déficients auditifs | hypothèse générale : l'étayage des éducateurs influe sur le niveau d'adaptation des déficients auditifs dans les lycées d'enseignement général. | VI: Etayage de l'éducateur | VI1 : l'action de mettre l'enfant déficient auditif en confiance | 1) communication non verbale : sourire, geste, regard, proximité avec l'enfant |
| | | | | | | 2) encouragement des timides |
| | | | | | | 3) sollicitation du regard de ceux qui parlent le moins |
| | | | | | | 4) mettre en confiance |
| | | | | | | 5) conseiller |
| | | | | | | 6) créer des centres d'intérêt qui suscitent des échanges |
| | | | | | | 7) laisser le temps d'expression à chacun, |
| | Question secondaire 1: la qualité de l'étayage affectif de l'éducateur détermine t-elle le niveau d'adaptation des déficients auditifs en milieu scolaire ? | Objectif spécifique 1 : Démontrer que l'étayage affectif détermine le niveau d'adaptation des déficients auditifs en milieu scolaire. | Hypothèse secondaire 1 : L'étayage affectif de l'éducateur influe sur le niveau d'adaptation du déficient auditif dans les lycées d'enseignement général | | VI2 : Le fait de prendre en charge une partie du discours de l'enfant déficient auditif | 1) Prise en charge d'une partie du discours |
| | | | | | | 2) Interaction |
| | | | | | | 3) reformulation, |
| | | | | | | 4) relance |
| | | | | | | 3) Technique d'animation : question ouverte, dénégation |

| | | | | | | |
|--|---|--|---|--|---|---|
| | <p>Question secondaire 2 : l'étayage langagier de l'éducateur détermine t-elle le niveau d'adaptation des déficients auditifs en milieu scolaire ?</p> | <p>Objectif spécifique 2 : Démontrer que l'étayage langagier détermine le niveau d'adaptation des déficients auditifs en milieu scolaire.</p> <p>Objectif spécifique 3 : Démontrer que l'étayage cognitif détermine le niveau d'adaptation des déficients auditifs en milieu scolaire.</p> | <p>Hypothèse secondaire 2 : L'étayage langagier et cognitif de l'éducateur influe sur le niveau d'adaptation des déficients auditifs en milieu scolaire.</p> <p>Hypothèse secondaire 3 : L'étayage cognitif de l'éducateur influe sur le niveau d'adaptation des déficients auditifs en milieu scolaire</p> | | <p>VI3 : Le fait d'amener l'enfant déficient auditif à faire une réflexion sur les moyens de communication</p> | <p>1) L'enseignant doit parler en tenant compte du destinataire de manière à être compris de tous</p> |
| | <p>Question secondaire 3 : l'étayage cognitif de l'éducateur détermine t-elle le niveau d'adaptation des déficients auditifs en milieu scolaire ?</p> | | | | | <p>2) articuler parler ni trop entement, ni trop rapidement face à l'enfant déficient auditif</p> <p>3) outils linguistique : connaitre les différentes significations d'un même mot, conduite de définition</p> <p>4) langage en situation/ d'avance annoncer la conduite discursive attendue à l'enfant</p> |
| | | | | <p>VD : Niveau d'adaptation des déficients auditifs</p> | <p>VD1 : Adaptation mentale :</p> <p>VD2 : Adaptation interpersonnelle</p> | <p>participation aux activités d'apprentissage</p> |
| | | | | | | <p>travail de groupe</p> <p>collaboration avec camarade</p> <p>expression des émotions positives en se rapprochent des camarades</p> <p>expression des émotions positives en se rapprochant des éducateurs</p> <p>expression des émotions positives en se rapprochant des autres déficients auditifs</p> <p>participation aux tours de balayage activités culturelles et club élections</p> |

**DEUXIÈME PARTIE :
CADRE MÉTHODOLOGIQUE**

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.

Après avoir identifié le problème et élaboré la grille de lecture théorique, il convient dans le présent chapitre de choisir les stratégies de vérification des hypothèses. Il s'agit précisément d'envisager un choix général sur la façon de déployer des ressources pour appliquer efficacement le cadre opératoire de manière à obtenir la réponse la plus pertinente aux questions spécifiques. A cet égard, des opérations ont été nécessaires pour construire ce cadre à savoir : la détermination du type de recherche, du site, la description des caractéristiques de la population, le choix des participants, la description des caractéristiques de l'instrument de collecte d'information, ainsi que la méthode d'analyse.

3.1. TYPES DE RECHERCHE

Afin d'atteindre les objectifs de recherche, le processus dynamique qui est à l'œuvre a été analysé en prenant en compte la dimension temporelle, ainsi que les informations clés indiquées par les répondant et le sens qu'ils y donnent. A cet égard, l'option de recherche qui a été prise est celle d'une recherche qualitative, plus spécifiquement un récit de vie thématique. Différent du récit de vie biographique qui s'intéresse à l'histoire de vie complète, le récit de vie thématique comme son nom l'indique, se limite à une période précise ou à un aspect de la vie de l'individu en référence au thème de la recherche. Mayer, Ouellet, Saint-Jacques, Turcotte et collaborateurs (2000).

C'est un récit qui a été recueilli afin de comprendre comment le type d'étayage des éducateurs influe sur le niveau d'adaptation de l'élève non entendant. Le type de recherche est donc compréhensif. Le but ici c'est de comprendre un phénomène. En effet, le paradigme compréhensif recherche le sens des phénomènes et non l'explication car celle-ci en cacherait le sens. Il utilise l'analyse phénoménologique qui s'efforce d'explicitier le sens que le monde objectif des réalités a pour les hommes dans leur expérience quotidienne. Il cherche donc à appréhender les phénomènes de conscience vécus qui sont chaque fois des constructions objectives de constructions subjectives faites par les acteurs. On en arrive ainsi à construire, en compréhension, des modèles de comportements humains (des

modèles « idéal-types » selon Weber). Pour comprendre le monde, il faut donc saisir l'ordinaire et les significations attribuées par les acteurs à leurs actes à travers une démarche d'intersubjectivité entre locuteur et chercheur. Il n'en reste pas moins que cette approche qui permet l'élaboration de théories scientifiques qui doivent répondre aux critères de validité exigés pour toutes les sciences empiriques. Il s'agissait donc de faire une exploration pour comprendre ce qui justifie les difficultés d'adaptation du déficient auditif en milieu scolaire. Cette approche a permis de découvrir les stratégies adaptées par les éducateurs pour étayer ces élèves à besoins spéciaux, mais aussi les difficultés que ceux-ci rencontrent dans leur scolarisation.

Par ailleurs l'étude qualitative faite dans cette recherche vise à « décrire et à analyser la culture et le comportement des humains et leur groupe du point de vue de ceux qui sont étudiés ». Car « l'observation de l'homme est plus fiable et plus importante que la rigidité des questionnaires papiers-crayons » (Fonkeng, Chaffi, Bomda, 2014, P.109). Le choix de cette méthode se justifie en outre par le fait que la recherche qualitative présente cinq qualités majeures (Fonkeng et al, 2014) :

- 1) *elle est essentiellement façonnée par le contexte social. Le principe est la recherche primordiale d'un compromis de la relation « intime » entre le chercheur et le sujet de l'étude et les contraintes conjoncturelles qui déterminent l'enquête ;*
- 2) *tente à partir d'observation et d'analyses ouvertes de découvrir les tendances et les processus qui expliquent le comment et le pourquoi des choses ;*
- 3) *est une expérience vécue et partant d'un phénomène subjectif ;*
- 4) *fait habituellement appel à des descriptions narratives et à des comparaisons continues pour comprendre les populations ou situations d'étude ;*
- 5) *Est généralement considérée comme une méthode qui vise à mieux comprendre un phénomène naturel (non contrôlé).*

3.2 SITE DE L'ÉTUDE

Cette étude a été menée dans l'un des lycées qui accueillent et forment les déficients auditifs. En effet la lettre circulaire conjointe N°34/06/LC/MINESEC/MINAS du 02 Août 2006, relative à l'admission des enfants handicapés et de ceux nés des parents handicapés indigents dans les établissements publics d'enseignement secondaire, prescrit des mesures pour faciliter l'admission des enfants handicapés et de ceux nés des parents handicapés indigents dans les établissements publics d'enseignement secondaire. Pour fin

d'implémenter les prescriptions de cette lettre circulaire, le Lycée Bilingue de Nkol-Eton compte parmi ses élèves ceux frappés de surdité. A l'origine Lycée de Nkol-Eton, a été créé et ouvert en 1987 comme lycée scientifique, plus tard les classes littéraires y seront ouvertes. Il devient un Lycée Bilingue en 2012. Il s'agit d'un établissement d'enseignement général public qui a en son sein environ 6000 élèves. Il est situé dans la région du centre, département du Mfoundi, arrondissement de Yaoundé 1^{er}, plus précisément dans le quartier Nkol-Eton et relève de la délégation régionale des enseignements secondaires du centre. Etablissement constitué : des 1^{ers} et 2nd cycle de l'enseignement général, du 1^{er} cycle de l'enseignement général, d'un programme spécial d'anglais. Son organisation comprend :

- 6000 élèves dont 27 déficients auditifs ;
- 07 Conseillers d'orientation ;
- 232 enseignants dont 224 permanents (97 hommes, 127 femmes), et 8 vacataires (4 hommes, 4 femmes).
- A ceux-ci s'ajoutent trois assistantes sociales et deux infirmières.

3.3. POPULATION DE L'ÉTUDE

L'ensemble des sujets correspondant aux objectifs de l'étude est constitué des déficients auditifs. En effet cette étude a porté sur l'adaptation scolaire des déficients auditifs au regard des fonctions d'étayage mises en place par le Conseiller d'Orientation. Selon le Cahier des Charges cet aspect correspond au module de l'aide assistée qui désigne les prestations offertes aux élèves, personnel enseignant et parents d'élèves au moyen des tests psychologiques et des techniques de communication spécifiques. Ainsi, les services adaptés visent non seulement à assurer un développement harmonieux de l'élève au plan personnel et scolaire, mais aussi la préparation à l'insertion socioprofessionnelle. Les services adoptés portent donc sur l'évaluation psychologique, le counselling, l'appui aux équipes éducatives et pédagogiques, l'assistance aux parents d'élève.

A cette action on peut aussi associer l'intervention de l'enseignant. Dans cette étude quelques enseignants ont passé des entretiens notamment les enseignants de mathématiques, français, histoire. Le français, les mathématiques sont des disciplines instrumentales qui stimulent et favorisent le développement cognitif. L'histoire quant à elle

est une discipline qui permet de mettre l'accent sur le vivre ensemble, développer la citoyenneté responsable.

L'enseignement des mathématiques et ses spécificités : les signes, les symboles, les nombres et les signes. Le français et ses spécificités : concepts, les mots, les graphies ou textes. L'histoire et ses spécificités : les dates, les mots, les images, les photographies, les monuments. Ces matières mettent l'accent sur les représentations des choses, des évènements, des personnes. Le sujet étant amené à combiner le signifiant et le signifié. Cela peut donc constituer une difficulté pour les sujets qui ont une limite d'ordre organique, sensorielle (déficience auditive). Car les enseignements essentiellement magistraux sont oraux, et la plupart des enseignants ne maîtrisent pas le langage des signes pour aider les sujets à accéder au savoir, les nouvelles connaissances à acquérir, mais aussi l'acquisition des valeurs.

Apprendre à apprendre c'est « combiner une culture générale suffisamment étendue avec la possibilité de travailler en profondeur certaines matières ». Dans cette optique chacun construit son propre savoir en combinant divers apports pour créer quotidiennement des nouvelles connaissances. Ce processus met en jeu non seulement les nouvelles connaissances à acquérir, mais aussi l'acquisition des valeurs, les compétences cognitives et la réflexion tournée vers le respect et la recherche du savoir et de la sagesse, pour apprendre à apprendre, acquérir le goût d'apprendre tout au long de la vie, de développer son esprit critique. Il s'agit d'acquérir des outils pour décrypter le monde, comprendre les concepts, percevoir les enjeux inhérents à la durabilité.

Cela suggère qu'il apprenne à travailler, c'est-à-dire à « acquérir non seulement une qualification professionnelle mais, plus largement, une compétence qui le rende apte à faire face à de nombreuses situations et à travailler en équipe ». Pour cela, il a tout intérêt à connaître les milieux, de la formation professionnelle, et de travail, puis à initier à l'employabilité.

Apprendre à être, c'est « mieux épanouir sa personnalité et être en mesure d'agir avec une capacité renforcée d'autonomie, de jugement, de responsabilité personnelle ». Cet apprentissage suppose que l'apprenant se connaisse, promeuve son développement personnel, résolve ses troubles de fonctionnement ou de comportement.

Pour les déficients auditifs cela ne va pas de soi, il leur faut un étai c'est-à-dire celui là ou celle là qui peut les aider dans le processus enseignement-apprentissage. Car s'adapter à ce processus en restant soi même suppose au-delà du conformisme, de faire face mentalement, émotionnellement et physiquement dans une optique d'épanouissement, d'accomplissement de soi, en rapport avec ses propres besoins, ses propres valeurs. Cela constitue la première étape pour s'assurer que l'adaptation ne se fera pas au détriment de soi. Ainsi pour faire partie de cette étude des critères de sélection ont été définis.

3.4. CRITÈRES DE SÉLECTION DES SUJETS

Pour faire partie de la population étudiée, des critères de sélection ont été défini ainsi qu'il suit :

- Etre déficient auditif ;
- Etre inscrit au Lycée Bilingue de Nkol – Eton depuis la classe de 5^e ;
- Fréquenter une classe du second cycle ;
- Présenter des signes d'inadaptation scolaire, tels que le désintéressement scolaire, la démotivation du fait du style d'enseignement, mais aussi de la non maîtrise de la langue des signes par les enseignants.

Sur la base de ces critères près de dix sujets ont été enregistrés sur les vingt sept déficients auditifs du Lycée de Nkol-Eton. 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 : Concernant les Conseillers d' Orientation, il fallait tenir une classe où se trouve un déficient auditif cible de l'étude, alors que pour les enseignants il fallait :

- enseigner dans les classes des trois élèves retenus ;
- être enseignant de mathématiques, de français, ou d'histoire. Ainsi seul quatre enseignants ont permis de collecter les informations pertinentes sur les huit retenus au départ.

3.5. SÉLECTION DES PARTICIPANTS

La technique de sélection des participants dans cette étude est non probabiliste à dessein. Ce type de sélection permet d'obtenir un type de participants qui possède certaines caractéristiques précises eu égard aux objectifs de l'étude. Il s'agit ici de satisfaire un besoin ou une curiosité scientifique. C'est pourquoi, il importe de faire recours aux personnes capables de fournir les réponses utiles pour la recherche (Epah Fonkeng, G., Chaffi, C.-I., et Bomda, J. 2014). Ainsi, cette sélection est par choix raisonné typique, parce qu'un aspect particulier est abordé : l'adaptation scolaire qui n'est pas conformiste mais plutôt un processus qui permet de répondre de façon originale à une situation nouvelle. Car en réalité chacun construit son propre univers à chaque instant à partir de ce qu'il pense être bon pour lui. A ce titre la recherche avait besoin des cas exemplaires c'est-à-dire des cas qui correspondent au phénomène étudié. C'est ce qui justifie alors le choix raisonné typique qui correspond d'après Depelteau, (2003) aux recherches qualitatives.

3.6 PRÉSENTATION DES PARTICIPANTS

Cette approche avait pour ambition de varier les sources d'information à l'effet d'approfondir l'analyse. La recherche a enregistré dix participations qui correspondaient au profil. Mais sur les dix seuls trois ont collaboré. Le tableau ci-après présente leur portrait ainsi que celui des autres participants qui sont les Conseillers d'Orientation (03) et les Enseignants (04). L'étude s'inscrit dans une perspective holistique, c'est ce qui explique l'intégration des conseillers d'orientation et des enseignants. Compte tenu de la dimension qui intéresse cette étude à savoir l'aide que l'éducateur peut apporter au déficient auditif afin de lui permettre de s'adapter au milieu scolaire la présentation des enquêtés sera limitée à des informations limitées car contrairement à l'analyse biographique qui s'intéresse à l'histoire de vie complète, l'analyse de contenus retenue dans le cadre de cette étude se limite à une période de la vie de l'individu en référence avec le thème de la recherche.

3.6.1. Présentation des élèves déficients auditifs

- Le cas Mathieu, 22 ans, de sexe masculin et élève en classe de terminale est frappé d'une déficience auditive acquise. En effet suite à une méningite il en porte les séquelles qui sont la perte de l'audition à l'âge de 6 ans. Il est donc atteint d'une surdité poslinguale car elle est survenue à 6ans après l'acquisition du langage oral de manière naturelle. Just-Hurny, M., Ayer, G. et Schnyder, S. (2014). Il entre au lycée Bilingue de Nkol-Eton en 2008 en

classe de 5^e et a repris les classes de 4^e et de première. La consultation des procès verbaux de sa classe montre qu'il a des résultats insuffisants avec la moyenne en sport et en travail manuel uniquement.

- Le cas Bibiane de sexe féminin est élève en classe de seconde A. A redoublante est âgée de 22ans. elle fréquente le Lycée Bilingue de Nkol-Eton depuis la classe de 5^e. Elle est frappée d'une surdité poslinguale car elle est sourde depuis l'âge de 15 ans après une méningite. Ses résultats sont assez bons car elle obtient une moyenne de 12 au premier et au deuxième trimestre de l'année en cours.
- Le cas Tristan est âgé de 20 ans et est de sexe masculin. Il fréquente le Lycée depuis la classe de 5^e, il n'a repris aucune classe et est actuellement en classe de seconde C. Selon son enseignant titulaire depuis le début de l'année ses résultats sont en dents de scie. Il a une déficience acquise. Car lui aussi a été atteint de méningite à l'âge de 3 ans.

3.6.2. Présentation des enseignants

- Le cas Noa est enseignant de mathématiques, de physique et de chimie. De sexe masculin, il a une expérience professionnelle de 14 ans. Il n'a aucune formation en langue des signes.
- Le cas Kurt est un homme qui est professeur de lycées d'enseignement général depuis 16 ans. Il a pour spécialité les mathématiques et enseigne dans des classes où il ya des déficients auditifs depuis 4ans mais n'a aucune formation pour les accompagner.
- Le cas Olivier de sexe masculin est enseignant de français il a 8 ans d'ancienneté et n'a aucune notion sur les techniques d'accompagnement des déficients auditifs. C'est un PLEG.
- Le cas Brigitte est une enseignante PLEG d'histoire, Géo et ECM qui a 10 ans d'ancienneté. Elle a reçu deux fois de suite une formation d'un mois sur les techniques d'accompagnement des élèves sourds offerte par le Centre National des handicapés qui exhortait les enseignants présents à se déplacer moins dans la salle, à articuler etc. sa dernière formation a été sanctionnée par un diplôme de fin de formation délivré par le formateur.

3.6.3. Présentation des conseillers d'orientation

- Le cas Nadine de sexe féminin est un conseiller d'orientation depuis 20 ans. Elle a des déficients auditifs dans plusieurs de ses classes bien que n'ayant reçu aucune formation pour leur encadrement.

- Le cas Silvain est un homme qui a une expérience professionnelle de 5 ans. Il a également des déficients auditifs dans les classes qu'il tient. Et n'a aucune formation pour les accompagner.
- Emma, 7 ans d'expérience et de sexe féminin n'a aucune formation pour aider les déficients auditifs.

Le tableau ci-dessous est un tableau récapitulatif du portrait des différents participants.

Tableau N° 4 : tableau récapitulatif du portrait des différents participants

| Elèves déficients auditifs | | | | |
|-----------------------------------|-------------|-----------------------|-------------------|---------------------------|
| Noms des répondants | Age | Sexe | Classe | Type de déficience |
| Mathieu | 22ans | Masculin | Terminale | Déficience acquise |
| Bibiane | 22ans | féminin | Seconde A. | Déficience acquise |
| Tristan | 20 ans | Masculin | Seconde C. | Déficience acquise |
| Enseignants | | | | |
| Noms des répondants | Sexe | Spécialité | Ancienneté | Grade |
| Noa | Masculin | Mathématiques, chimie | 14 ans | PLEG |
| Kurt | Masculin | Mathématiques | 16 ans | PLEG |
| Olivier | Masculin | Français | 08 ans | PLEG |
| Brigitte | Féminin | Histoire, Géo, ECM; | 10 ans | |
| Conseillers d'orientation | | | | |
| Nadine | Féminin | orientation scolaire | 20 ans | CPO |
| Silvain | Masculin | Orientation scolaire | 5ans | CPO |
| Emma | Féminin | Orientation scolaire | 7ans | CPO |

3.7. INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES

Puisque la recherche s'inscrit dans une recherche compréhensive, elle privilégie une recherche du sens en mettant en branle un ensemble d'instruments de recueil des données. Ces instruments sont : le test de phrases à compléter et le guide d'entretien.

3.7.1. Présentation et description des instruments

En guise de préalable, cette recherche a commencé par l'observation des pratiques de classe. L'observation consistait à repérer dans les pratiques éducatives (enseignement, counselling), l'ensemble des conditions matérielles, émotionnelles et environnementales mises en œuvre. La recherche cherchait donc à identifier les risques qu'encourait le sujet déficient auditif pour accéder au savoir. A cet égard, la recherche s'est appuyée sur les fonctions de l'étayage énoncées par Le Manchec (2005), notamment l'étayage affectif, l'étayage cognitif et l'étayage langagier. L'observation menée a eu comme aspect important pour la recherche le fait qu'il fallait non seulement envisager les entretiens avec les sujets qui « ne parlent pas » ; mais aussi d'envisager un test projectif pour résoudre ce problème d'expression orale.

C'est ainsi que la collecte des données a été effectuée au moyen d'un instrument principal à savoir le test de phrases à compléter qui est un test projectif. Freud décrit la projection comme une mesure défensive qui consiste à imputer à l'extérieur, ce que le psychisme ne peut traiter au-dedans et contre lequel il ne peut pas se protéger suffisamment. Cette manière de traiter le déplaisir comme s'il provenait de l'extérieur, permet de pouvoir utiliser le pare-excitation qui provient en fait du dedans. C'est le cas par exemple dans la phobie : elle permet de fuir l'angoisse interne en attribuant à l'extérieur la dangerosité redoutée.

Deuxièmement c'est la différenciation sujet/objet, c'est-à-dire Moi et monde extérieur. En effet, Freud fait jouer à la protection couplée à l'introjection, un rôle essentiel dans la genèse de l'opposition sujet/objet. Dans le processus d'introjection, le Moi ingère, se remplit de tout ce qui est source de plaisir, tandis qu'il expulse, rejette de son espace interne tout ce qui est anonyme de déplaisir. C'est l'étape que Freud nomme « le Moi-plaisir unifié » le mécanisme d'introjection/projection inscrit donc à l'intérieur, la différenciation entre dedans et dehors, associée d'abord à la qualité du jugement : le bon (dedans) et le mauvais (dehors). Le subjectif, c'est ce qui est représenté à l'intérieur et le

réel, l'objectif est à l'extérieur. On a ici un point important : au départ, la distinction entre objectif et subjectif n'existe pas. Elle s'établit. L'épreuve projective en tant qu'objet réel, va solliciter l'appareil psychique pour qu'il puisse traiter cette perception. Cette situation va induire des effets projectifs, c'est-à-dire que le mouvement projectif va favoriser une élaboration de la perception en fonction des préoccupations du sujet, de son mode d'aménagement psychique, de ses relations d'objet, et des affects qui sont sous-tendus par son système associatif.

Par ailleurs, la consigne de la situation projective véhicule un double message : traiter à la fois l'environnement externe et le monde interne. C'est donc une situation à l'image du travail d'adaptation que doit opérer chaque sujet dans la vie : se conformer à la réalité tout en laissant la place à l'imaginaire, aux affects. L'épreuve projective va donc participer au processus : d'une part l'utilisation de la projection comme mécanisme pour s'adapter à la situation proposée et d'autre part le traitement du matériel qui va rendre compte du travail psychique opéré par le sujet. Le protocole recueilli au cours de la passation est le résultat de ce travail d'élaboration. Le test de phrase à compléter de cette étude est constitué de 25 débuts de phrases à compléter. Par exemple « *je rencontre des difficultés dans certaines matières qui sont...* ». Les répondants devaient répondre en suivant la consigne suivante : « *complétez ces phrases pour exprimer vos sentiments réels. Ecrivez la première idée qui vous vient à l'esprit.* »

Dans la méthode des phrases à compléter, on demande au sujet de terminer une phrase dont on donne le premier ou les premiers mots. Cette méthode est quelque peu en relation avec la technique d'association des mots, la différence principale étant la longueur du stimulus, quelques applications de la méthode, cependant, ne demandent qu'un simple mot ou une brève réponse. Comme dans la méthode d'association des mots, on peut voir apparaître des tendances au blocage ou à la déformation du sens du mot stimulus, et les réponses sont classées d'une manière tout à fait similaire. Cependant même lorsqu'on encourage le sujet à répondre rapidement, on n'essaie pas dans ce test de mesurer la vitesse de réaction et on n'oblige pas réellement le sujet à fournir une association immédiate. La réponse tend alors à nous donner des informations sur ce que le sujet veut dire, et l'analyse est habituellement plus semblable à celle utilisée avec le TAT. Plutôt qu'avec la méthode des mots associés. Comme dans les autres techniques projectives, on suppose que les réponses du sujet (les phrases qu'il compose) reflètent ses propres souhaits, désirs, peurs et attitudes, mais cette méthode diffère en ce que la réponse du sujet ne dépend pas tant de

son interprétation du stimulus standard que ce qu'il peut ou veut écrire dans les conditions que de ce qu'il peut ou veut écrire dans les conditions du test.

Par ailleurs contrastant avec les tests objectifs ordinaires, la méthode a l'avantage de laisser la liberté de la réponse au lieu de porter le sujet à répondre oui, non ou « ? ». Il peut répondre au stimulus comme il veut. De plus la nature du test est quelque peu déguisé car le sujet ne sait pas ce qui constitue une « bonne » ou une « mauvaise » réponse même quand il sait ou devine facilement l'intention du test. On peut facilement faire une administration collective.

Comparée à d'autres méthodes projectives cette technique a un certain avantage. Non seulement, elle peut être administrée en groupe, mais elle ne nécessite pas un entraînement original pour l'administrer, ni pour l'interpréter. La rapidité d'administration, de cotation et d'analyse, a aussi prouvé son utilité. Aussi ce test appelle-t-il à une réponse immédiate. Le test renseigne sur les sentiments, les attitudes, les réactions spécifiques aux gens et aux choses, plutôt que sur la structure de la personnalité profonde. Il permet d'obtenir les données sur les émotions difficiles à exprimer (angoisse, rêves, besoins, désir etc.), les expériences personnelles, l'image de soi et d'autrui. Il a enfin l'avantage de pouvoir être construit selon le problème que l'on désire étudier. Il faut noter que les tests projectifs constituent le meilleur outil psychologique capable d'évaluer avec nuances, l'adaptabilité d'un sujet, celle-ci étant considérée comme un des critères de normalité psychique (Anzieu et Chabert 1992).

Il existe deux types d'instructions pour le test de phrases à compléter. L'un insiste sur la vitesse, le sujet est pressé de compléter les phrases aussi vite que possible avec la première pensée qui lui vient à l'esprit ; l'autre demande au sujet de compléter les phrases pour exprimer ses propres sentiments personnels. On peut combiner dans un seul test deux aspects ou insister sur l'un plutôt que sur l'autre dans les instructions.

Les débuts de phrases varient et on y trouve des références à la troisième personne, telle que « il, elle » ou des non usuels tels que « Marie, Jacques » ; avec un verbe on utilise fréquemment un pronom personnel « j'aime, je souffre, je souhaite... » on présente aussi des stimuli neutres sans aucun prénom. Les débuts de phrases peuvent être très structurés comme « le plus grand amusement que nous ayons eu l'été dernier... » ; ou très structuré comme dans la phrase commençant par « Quelquefois... ». La forme des tests employant la première personne selon Sacks, (1947) est significativement plus prédictive que la forme des tests employant des noms propres ou des pronoms à la troisième personne.

En comparaison de beaucoup d'autres techniques projectives, le test de phrases incomplètes semble présenter des avantages dans la facilité et la fidélité d'administration et de cotation. Il présente aussi l'avantage de n'être pas seulement un type de mesure oui-non qui semble être la seule méthode de la plupart des tests d'attitudes, mais d'être aussi une mesure « échelle d'implication émotionnelle » qui indiquerait le degré d'intérêt, de contrainte, et de sentiment que le sujet laisse paraître dans ses attitudes. Une échelle, appelée « Stabilité personnelle » concerne la variabilité de l'attitude du sujet. Le besoin ou l'intérêt d' « agir » ou « faire quelque chose » serait le sujet d'étude d'une autre échelle et le degré « d'optimisme » ou de « pessimisme » concernant la situation politique peut être une autre mesure réalisable à l'aide de ce test.

En somme la méthode des phrases à compléter est tout à fait souple, puisque les débuts de phrases peuvent être modifiés pour s'adapter à toutes sortes de buts. En plus de ces utilisations cliniques, elle peut être utilisée comme méthode expérimentale dans des études de personnalité. Particulièrement, pour l'étude du processus de pensée dans certains types anormaux. Elle est appliquée à l'étude des processus de pensée dans certains types anormaux. En outre elle est appliquée à l'étude d'attitudes sociales et utilisées comme mesure du perfectionnement dans une thérapie.

Compte tenu de la difficulté liée à la communication

Outre l'observation qui a été un préalable à cette recherche, et le test de phrases à compléter, la collecte des données a été également faite au moyen de l'entretien individuel qui est une situation de communication entre deux personnes. (Kame Keusom). Cet entretien était de type semi-directif. Car il se faisait avec non seulement en laissant une certaine liberté d'expression à l'interviewé, mais aussi à l'aide des questions prévues dans le guide d'entretien et en lien avec les thèmes sur lesquels portaient la recherche. Il s'agissait donc de poser des questions pour orienter l'interlocuteur et de le laisser parler du sujet sans l'interrompre, le laisser associer librement. L'entretien a eu une première question formulée ainsi : dites moi comment faites vous pour que les déficients auditifs présents dans vos classes s'adaptent ? En somme l'entretien semi-directif se fait avec une consigne de départ fixe, puis les divers thèmes du guide d'entretien sont introduits en fonction du déroulement de celui-ci s'ils ne sont pas abordés par le sujet spontanément.

3.8. PASSATION DU TEST DE PHRASES A COMPLETER

Le test des phrases à compléter est une technique projective qui consiste à demander au sujet de terminer une série de phrases dont on donne le premier ou les premiers mots.

3.8.1 Justification du choix du test de phrases à compléter

Le choix du test de phrases à compléter a été fait en raison de la barrière linguistique pour arriver à communiquer, à recueillir des informations pertinentes mais aussi pour sa facilité d'administration.

3.8.2. Déroulement du test de phrases à compléter

Le test s'est déroulé pendant une période de 30 minutes dans le bureau de l'orientation scolaire du Lycée Bilingue de Nkol-Eton. Les élèves étaient assis confortablement et ceci est une condition de bon déroulement du test. Le test comprenait 25 items dont l'analyse s'est faite sur deux axes : l'analyse du comportement du sujet et l'analyse des réponses (qualitative et formelle). Il est donc indiqué de regrouper les items en catégories (Wordrich et Kush, 1990)

A priori, la méthode des phrases incomplètes semble bien adaptée à l'étude des attitudes sociales. Elle semble combiner les caractères souhaitables de test projectif et de la question ouverte (open ended) dont parlaient Lazarsfeld. Le test combine des affirmations personnelles qui ne sont pas clairement reliées à la relation enseignant- déficient auditif.

Stein (1947) a donné sept points pour faciliter l'évaluation clinique du test :

- la connaissance qu'a le clinicien des dynamiques de comportement et de la personnalité, cette connaissance est utilisée pour découvrir des facteurs cruciaux de la structure de la personnalité du sujet observé. Par exemple en prenant le cas d'un sujet qui complète un item formulé de la manière suivante : « quand il s'aperçut que les chances étaient contre lui, Bill... » lorsque le sujet complète avec « combattit avec plus d'ardeur », ce complément laisse penser qu'il s'agit d'un sujet possédant un haut degré d'énergie, un fort besoin d'accomplissement et qui ne démissionne pas facilement en face d'obstacles ;
- la fréquence avec laquelle une réponse a été faite par d'autres sujets. Les réponses rares sont plus intéressantes que les réponses courantes. Puisque des normes formelles n'ont pas été encore établies, le clinicien développera ses normes personnelles sur la base de son expérience ;

- le temps de réaction du sujet aux phrases individuelles et au test : considéré comme tout. La plupart des sujets mettent à peu près dix minutes à compléter chaque partie du test. Les protocoles de ceux qui ont mis moins de temps sont d'habitude stériles dans la mesure où l'on désire faire une analyse complète, car ils répondent avec des mots uniques ;
- la longueur du membre de phrase qui complète. On trouve habituellement des réponses longues dans les protocoles des sujets qui souhaitent masquer leur sentiments réels ou qui ont un grand désir de montrer à l'examineur la nature précise de leurs réactions ;
- les manifestations comportementales pendant le test. La tension et l'anxiété de quelques sujets augmente pendant le test. Tout se passe comme s'ils étaient conscients du fait qu'ils se révèlent eux-mêmes, mais n'ont pas assez de sens psychologique pour réaliser que leurs émotions sont stimulées par les items du test ou par leur réponse à ces items. Il est intéressant d'observer quels sont les items qui éveillent l'anxiété du sujet et sa manière de réagir à la tension, c'est-à-dire : les tics, une agitation accrue, le refus de continuer etc.
- ratures et omissions. Elles apparaissent souvent là où les sujets ont senti que leurs réponses étaient trop révélatrices, ou quand un item a atteint un point névralgique. Il est alors intéressant de questionner le sujet, après qu'il ait rendu le papier, pour savoir ce qu'il a raturé, ou la raison de son émission. Il arrive qu'un tel questionnaire révèle du matériel significatif, mais il se peut aussi que le sujet ait voulu corriger une faute d'orthographe, ou n'ait pas compris un mot ou l'autre de phrase.
- La vigueur du langage utilisé dans la réponse. Des mots forts et colorés sont souvent employés par des sujets qui sont très catégoriques sur certains patterns de réaction, ou qui essaient de duper l'examineur.

3.8.3. 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:

- **Thème 1 : Adaptation scolaire du déficient auditif**

Sous thème1 : Participation aux activités d'apprentissage;

Sous thème2 : Rapport avec les éducateurs ;

Sous-thème 3 : Socialisation avec les pairs ;

Sous-thème 4 : Participation à la vie de l'école.

- **Thème 2 : Mise en confiance**

Sous-thème 1 : Communication non verbale;

Sous-thème2 : Sollicitation du regard ;

Sous-thème3 : Encouragements;

Sous-thème 4:Laisser le temps d'expression à l'élève.

- **Thème 3 : Prise en charge du discours et des difficultés de l'élève déficient auditif**

Sous-thème 1 : Interaction avec l'élève sourd ;

Sous-thème 2 : Explicitation des parties du cours ;

Sous-thème 3 : Articulation et réduction du débit pour se faire comprendre ;

Sous-thème 4 : Recherche du sens des mots et des contenus à apprendre ;

3.8.3.1. Cadre et déroulement de l'entretien

Il sera question ici de présenter le cadre de l'entretien et le déroulement de l'entretien.

3.8.3.2. Cadre de l'entretien

Les entretiens ont été menés au sein du Lycée Bilingue de Nkol-Eton dans trois bureaux distincts : au département de mathématiques, au bureau des sports, et dans le bureau de l'orientation. Le bureau abritant le département de mathématiques est le lieu où se sont déroulés les entretiens des enseignants de mathématiques. Le cadre était aéré, confortable, neutre et les échanges ont pu se faire malgré le chahut causé par les élèves à l'extérieur. Avec les enseignants d'histoire et de français, les entretiens se sont déroulés dans le bureau des sports. Ce bureau a été retenu à cause de sa proximité avec les salles de classes par rapport à la salle des professeurs située au bloc administratif du lycée et qui était plus éloignée. Avec les conseillers d'orientation les échanges ont eu lieu au bureau de l'orientation. 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.

3.8.3.3. 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 partait 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 que les déficients auditifs s'adaptent pendant vos cours ?* » ou encore « *est ce que lorsque vous vous déplacez dans la salle vous tenez compte du fait qu'il faut rester statique de temps en temps pour que les élèves sourds puissent lire sur vos lèvres?* ». 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'étayage de l'éducateur. 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.

3.9. 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 N°5 : Grille d'analyse des données

| Thèmes | Code | Indicateurs | Code | Observation élèves | | | | Observation éducateurs | | | | Observation directe | | | | | | |
|--------|------|---|------|--------------------|---|---|---|------------------------|---|---|---|---------------------|---|---|---|--|--|--|
| | | | | 0 | + | - | + | 0 | + | - | + | 0 | + | - | + | | | |
| | | | | | | | - | | | | - | | | | - | | | |
| I | A | communication non verbale : sourire, geste, regard, proximité avec l'enfant déficient auditif | A | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | encouragements | B | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | mise en confiance de l'élève | C | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | D | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | conseiller | E | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | verbalisation du processus de raisonnement lors de la résolution des problèmes démonstration des occasions de les utiliser | F | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | g | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | laisser le temps d'expression à chacun | H | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | créer des centres d'intérêt qui suscitent des échanges | I | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | partage des expériences personnelles d'apprentissage particulièrement pertinentes liées au concept ou à la stratégie enseignée. | J | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Prise en charge d'une partie du discours | A | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|---|---|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| II | B | Interaction : reformulations, relances | B | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Technique d'animation question : ouverte, dénégation | C | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| III | C | L'enseignant doit avoir une position bien visible c'est-à-dire face à l'enfant déficient auditif | A | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | articuler | B | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | parler ni trop lentement, ni trop rapidement | C | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | outils linguistique : connaitre les différentes significations d'un même mot, conduite de définition | D | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | l'enseignant donne l'occasion aux élèves de mettre en pratique la stratégie ciblée | E | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | l'orientation des déficients auditifs dans leurs tentative jusqu'à ce qu'ils parviennent à employer la stratégie de manière autonome. | F | | | | | | | | | | | | | | | | | |

3.10. TECHNIQUES DE DEPOUILLEMENT DES RÉSULTATS

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

3.10.1. 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 recherchés.

3.10.2 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 est toujours une unité de sens. Celle-ci peut être prise au sens large comme un thème, ou au sens restreins 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 l'étayage.
- **--** : contraire de ce que révèle les variables c'est dire présent mais dans le sens contraires aux variables. Les sujets sont implicites dans leurs propos si bien que les

modalités de l'étayage 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.

TROISIÈME PARTIE
CADRE OPÉRATOIRE

CHAPITRE 4 :

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Conformément à la méthodologie énoncée, des données ont été collectées principalement auprès des déficients auditifs et en complément auprès des éducateurs. (Conseiller d'orientation et enseignant). Le présent chapitre permet la présentation des résultats, mais aussi d'en faire l'analyse.

4. 1 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

La présentation des résultats se fait selon les thèmes :

Thème 1 : étayage affectif :

L'étayage affectif consiste à mettre l'apprenant en confiance pour l'inciter à s'exprimer, à communiquer. Cette mise en confiance dépend de la communication non verbale avec le sourire, les gestes, les regards, la proximité de l'enseignant avec l'enfant déficient auditif, des conseils de l'éducateur. En outre il s'agit de procéder à la verbalisation du processus de raisonnement lors de la résolution des problèmes, laisser le temps d'expression à chacun, créer des centres d'intérêt qui suscitent des échanges et partage des expériences personnelles d'apprentissage particulièrement pertinentes liées au concept ou à la stratégie enseignée. Des données collectées au cours de l'enquête, ressortent les résultats suivants :

- **Communication non verbale :**

Sur trois élèves non entendant qui ont participé à cette étude deux affirment que peu d'éducateurs font recours à la communication non verbale c'est la raison pour laquelle ils ont certaines difficultés. Cela suppose que leurs propos sont confus pour ce qui est du recours à la communication non verbale. Par contre un seul affirme qu'il y a absence de d'encouragement. Le verbatim suivant le confirme:

Tristan : certains enseignants comme le professeur de physique, de chimie, de mathématiques, et de SVT sont gentils avec moi parce que je suis sourd.

Bibiane : *l'enseignant que je préfère c'est le professeur de français parce qu'elle prend toujours la peine de se répéter plusieurs fois pour que je comprenne ses explications et je m'en sors très bien. Elle est très spéciale pour moi et je suis très forte en français.*

Mathieu : *les enseignants ne connaissent pas le langage des signes, à l'ESEDA c'est bien parce qu'on explique bien avec les signes et on comprend. Mais ici les enseignants et les conseillers d'orientation font cours normalement.*

Pour ce qui est des propos des enseignants et conseillers d'orientation, sur sept interviewés, quatre déclarent ne pas faire recours à la mise en au moyen de la communication non verbale. Et trois ont des propos confus. La majorité indexe le manque de formation au langage des signes et l'absence de formation aux techniques d'accompagnement des déficients auditifs. Les verbatim suivants le confirment:

M. Noa déclare : *Généralement je sais qu'ils prennent les notes chez le voisin et lorsqu'il y a un problème ils mettent le doigt sur le mot pour dire peu être qu'ils ne savent pas écrire, ou ils ne comprennent pas. Mais leur langage qu'ils maîtrisent je n'ai pas appris à l'école. Peu être en voulant dire grand ça veut dire autre chose dans leur langage. Les propos de Monsieur Olivier vont dans le même sens : j'évite les gestes au maximum en dehors du geste pour dire debout ou assis. Car j'évite les mal entendus. Je peux faire un geste pour dire quelque chose, alors que ce geste signifie autre chose en langue des signes.*

M. Olivier va dans le même sens : *j'évite les gestes au maximum en dehors des gestes pour dire debout ou assis car j'évite les malentendus. Je peux faire les gestes pour dire quelque chose, alors que ce geste signifie autre chose en langue des signes.*

- **Encouragements :** Pour ce qui est des encouragements sur les trois élèves deux ont des propos confus quant à l'usage d'encouragements par les enseignants et les conseillers d'orientation. Et pour un il y a absence d'encouragements.

Tristan : *certains enseignants comme l'enseignant de physique expliquent bien les autres n'expliquent pas bien et je me décourage souvent face à certaines difficultés qui sont l'anglais, la littérature et la langue parce que ce sont les matières que je comprends le moins.*

Bibiane : *Je me décourage souvent face à certaines difficultés qui sont l'école parce que c'est souvent très dur et je dois fournir beaucoup d'efforts pour réussir.*

Chez les enseignants, 4/7 affirment qu'ils n'encouragent pas les élèves déficients auditifs, 2/7 donnent une réponse confuse, et 1/7 déclarent les encourager. Les raisons invoquées sont le manque de formation.

M. Kurt affirme : *c'est très difficile parce que je n'ai reçu aucune formation et je ne sais pas comment m'y prendre. Je ne connais aucune technique pour les aider.*

- **Mise en confiance** : Concernant la mise en confiance 2/3 élèves disent être mis plus ou moins en confiance par les éducateurs. Alors que chez un il y a absence de mise en confiance.

Mathieu : *Certains enseignants comme les profs de maths expliquent avec un exemple au tableau et cela m'aide à comprendre. Parfois je pose des questions par écrit.*

Pour les enseignants 4/7 affirment ne pas mettre les élèves en confiance et 3/7 le font plus ou moins. Les raisons évoquées par la plupart est le manque de formation.

- **Conseils** : Concernant les conseils 3/3 affirment ne pas recevoir de conseil par les enseignants. Les verbatim suivant le démontrent :

Tristan : *non ils ne m'encouragent pas.*

Bibiane : *Lorsque j'ai des problèmes sur le plan scolaire, je demande souvent de l'aide à ma grande sœur et à ma mère parce que je suis très proche d'elles et elles me soutiennent et me conseillent bien. A l'école je me débrouille seule.*

Chez les éducateurs aussi il y a absence de conseils.

Mme Brigitte : *je vous ai dit que l'expression est très difficile et c'est dommage car nous n'avons reçu aucune formation dans ce sens. Généralement ils se contentent des notes de leurs camarades.*

- **Laisser le temps d'expression** : 3/3 non entendant ont des propos confus les verbatim suivant l'illustrent :
- Bibiane : *je n'aime pas certains enseignants parce qu'ils ne se soucient pas de mon handicap et ne me demandent jamais mon avis ou ne remarquent pas ma présence.*

Mathieu : *parfois je pose les questions par écrit au cours de mathématiques, et parfois je vois l'enseignant après le cours pour lui demander des explications sur ce que je n'ai pas compris pendant le cours.*

Tristan : *je corrige souvent les exercices au tableau pendant le cours de mathématiques, de physique et de chimie*

Chez les enseignants, chez 4/7 il y a absence, 2/7 présence et chez 1/7 il c'est confus.

Mme Nadine : *Pour le temps d'expression j'avoue que je ne leur laisse pas le temps, c'est peu être ça que je devrais faire pour qu'ils sachent qu'ils sont comme les autres. Tout ça fait aussi parti de leur intégration parce que nous les prof on doit aussi jouer un rôle d'intégration, de mise en confiance pour qu'ils sachent qu'ils doivent aussi lever le doigt et répondre. C'est-à-dire même si c'est avec les gestes qu'ils participent à la vie de la classe. C'est vrai que je ne fais pas ça c'est un point que je n'avais pas vu, je vais modifier, je me rends compte que je ne donne pas ce temps là et peu être qu'il est frustré, peu être qu'il a peur. Pour qu'ils se sentent complètement dans le cours, dans le bain il faudrait que dorénavant quand j'aurai un élève pareil, que je sache que je dois lui donner la parole. Même avec les gestes je peux lui dire va au tableau, je peux écrire au tableau et lui demander est ce que c'est vrai ou pas. Je crois que je devrais le faire.*

- **créer des centres d'intérêt qui suscitent des échanges** : chez 3/3 élèves c'est confus alors que chez 7/7 enseignant c'est présent.
- **partage des expériences personnelles d'apprentissage particulièrement pertinentes liées au concept ou à la stratégie enseignée et verbalisation du processus de raisonnement lors de la résolution des problèmes et démonstration des occasions de les utiliser** : ici 3/3 affirment la présence de la verbalisation du processus d'enseignement

Mathieu : *certains enseignants comme l'enseignant de mathématique expliquent avec les exemples au tableau*

Bibiane: *l'enseignant que je préfère c'est le professeur de français parce qu'elle prend toujours la peine de se répéter plusieurs fois pour que je comprenne ses explications et je m'en sors très bien. Elle est très spéciale pour moi et je suis très forte en français*

- Alors que 7/7 Chez les enseignants et les conseillers d'orientation en affirment la présence :
- Mme Emma : *bien sûre en tant qu'éducatrice ça fait parti des méthodes de transmission de transmettre de manière verbale nos pensées. Mais j'avoue que les déficients auditifs ont ce désavantage qu'ils ne peuvent pas toujours suivre nos propos et c'est dommage.*

Les enseignants indexent la barrière de la langue et affirment ne pas connaître le langage des signes.

Thème 2 : l'étayage langagier :

L'étayage langagier a pour indicateurs la prise en charge d'une partie du discours, les interactions avec la reformulation et les relances, et les techniques d'animation avec les questions ouvertes.

- **La prise en charge d'une partie du discours :**

Chez trois élèves sur trois il y a absence de prise en charge d'une partie du discours.

Mathieu : *Les enseignants ne s'occupent pas particulièrement de moi.*

Chez les éducateurs il y a également absence de prise en charge d'une partie du discours.

M. Noa : *En seconde C2 ils sont 163 enfin un peu moins de 160 et s'il faut laisser les 159 autres pour s'occuper de l'élève qui a des problèmes d'audition ou de vue. S'intéresser à eux n'est pas facile. Si on était dans des classes de 40, 60 on s'en sortirait, mais avec des effectifs de 140, 160 on les oublie parfois.*

- **Interaction : reformulations, relances :**

Chez 3/3 il y a absence d'interaction Ils font cours normalement c'est-à-dire qu'ils mettent les titres au tableau et ils dictent. En mathématiques ou en physique les enseignants écrivent au tableau et dictent quand ils le jugent nécessaire.

Chez 7/7 enseignants et CO il y a absence d'interaction.

M Olivier : *non je ne procède pas à des reformulations. Ils ont des problèmes de compréhension, par exemple, j'ai eu à demander lors d'un devoir de raconter comment s'étaient déroulés les congés. Mais ils ont copié la correction du devoir précédent qui n'avait rien à avoir avec le sujet.*

- **Technique d'animation question : ouverte, dénégation :**

3/3 élèves affirment qu'il y a plus ou moins des techniques d'animation

Mathieu : *non on ne me pose pas de question.*

Tristan : *on ne me pose pas de questions. Mais parfois je vais au tableau corriger les exercices.*

Bibiane : *Certains enseignants ne se soucient pas de moi et ne me demande jamais mon avis.*

Chez les enseignants et CO il y a absence chez 4/7, présence chez 2/7 et confusion chez 1

Mme Nadine : *Pour le temps d'expression j'avoue que je ne leur laisse pas le temps, c'est peu être ça que je devrais faire pour qu'ils sachent qu'ils sont comme les autres. Tout ça fait aussi parti de leur intégration parce que nous les profs on doit aussi jouer un rôle d'intégration, de mise en confiance pour qu'ils sachent qu'ils doivent aussi lever le doigt et répondre. C'est-à-dire même si c'est avec les gestes qu'ils participent à la vie de la classe. C'est vrai que je ne fais pas ça c'est un point que je n'avais pas vu, je vais modifier, je me rends compte que je ne donne pas ce temps là et peu être qu'il est frustré, peu être qu'il a peur. Pour qu'ils se sentent complètement dans le cours, dans le bain il faudrait que dorénavant quand j'aurai un élève pareil, que je sache que je dois lui donner la parole. Même avec les gestes je peux lui dire va au tableau, je peux écrire au tableau et lui demander est ce que c'est vrai ou pas. Je crois que je devrais le faire*

Thème 3 : L'étayage cognitif :

L'étayage cognitif enfin peut être observé à travers le fait pour l'enseignant d'articuler, de parler ni trop lentement, ni trop rapidement, d'être face au déficient auditif.

- **L'enseignant ou le CO doit avoir une position bien visible c'est-à-dire face à l'enfant déficient auditif :**

Chez 3/3 élèves les propos sont confus quant à la position de l'enseignant.

Mathieu : *parfois il est visible, parfois il n'est pas visible parce qu'il marche dans la salle.*

Tristan : *L'enseignant n'est pas bien visible et c'est pour ça que je n'arrive pas à lire sur ses lèvres pour comprendre le cours. C'est pourquoi je copie les cours chez mes camarades.*

Bibiane : *Certains enseignants ne se soucient même pas de ma présence. Et quand on dicte ou explique un cours, je suis obligée d'attendre la fin pour demander. Je rencontre des difficultés dans certaines matières parce que ça nécessite des explications orales et vu mon handicap c'est très difficile.*

Chez les éducateurs 6/7 admettent ne pas prendre de positions visibles pour le déficient auditif.

Mme Nadine : *moi je marche trop, et voilà aussi un élément que je vais essayer de...je marche, c'est vrai qu'il y a des moments où je m'arrête mais pas à cause d'eux. Donc voilà une chose que prochainement je vais améliorer.*

- **Articuler et parler ni trop lentement, ni trop rapidement:**

Chez 3/3 élèves il y a absence d'articulation

Mathieu : *Les enseignants parlent normalement. C'est pourquoi je n'arrive pas à lire sur leur lèvre et prendre le cours lorsqu'ils dictent.*

Pour ce qui est des éducateurs 6/7 admettent ne pas articuler. Par contre une affirme qu'il y a présence.

Mme Nadine : *J'avoue que je prends du temps pour expliquer mais je ne fais pas ça par rapport à eux. Voilà aussi ce que je devrais faire au-delà du fait que je vérifie qu'il prend des notes.*

M. Noa : *Bon j'avais pensé à ça. Mais j'avoue que de nature je parle très vite et c'est vraiment une limite de ma part. Ce qui fait que dans la plupart des cas, il regarde plutôt le cahier du voisin.*

- **Outils linguistique :** connaître les différentes significations d'un même mot, conduite de définition

chez les élèves 3/3 affirment que les enseignants ne les aident pas à connaître les différentes significations d'un mot.

Mathieu : non les enseignants ne m'aident pas.

Chez les enseignants et CO 6/7 affirment qu'ils n'aident pas les déficients auditifs à connaître les différents sens des mots

- **L'enseignant donne l'occasion aux élèves de mettre en pratique la stratégie ciblée jusqu'à ce qu'ils parviennent à employer la stratégie de manière autonome :**

chez les élèves 2/3 affirment qu'ils ont souvent l'occasion de mettre en pratique

Tristan : je corrige souvent les exercices au tableau en mathématiques, physiques, chimie.

Chez les enseignants 5/7 affirment ne pas donner l'occasion à l'élève de mettre en pratique les conduites discursives. .

Chez les élèves 3/3 y a absence

Chez les enseignants 7/7 il y a absence.

Thème 4 : Adaptation scolaire :

- **Participation à la vie du lycée :** le test révèle que les déficients auditifs ne participent pas aux activités du lycée. Le verbatim suivant l'illustre.

Bibiane : *Je ne participe pas à la vie du lycée non parce que je n'ai pas le temps, mes études requièrent beaucoup d'attention.*

- **Participation à la vie de la classe : le test montre que les déficients auditifs ne participent pas à la vie de la classe**

Tristan : *je ne participe pas à la vie de la classe parce que je n'ai pas le temps. Je dois me concentrer sur mes études parce que je suis sourd je dois faire beaucoup d'efforts pour comprendre mes leçons.*

Les propos des conseillers d'orientation vont dans le même sens.

Mme Emma : *pour ce qui est de la participation à la vie de la classe généralement ils ne participent pas. Ils sont assez renfermés, c'est nous qui les amenons à s'exprimer pour qu'ils ne se sentent pas en marge.*

- **Expression des émotions positives :**

Le test de phrases à compléter révèle que 3/3 élèves qui y ont été soumis expriment des émotions positives, il y a donc présence.

Bibiane : *j'ai beaucoup d'amis parce que je suis gentille et sympa.*

Tristan : *j'ai beaucoup d'amis parce que je suis gentille.*

Les propos des enseignants le confirment :

Mme Nadine : *la socialisation c'est, j'ai dis tantôt qu'ils se retrouvent dans un monde où ils doivent apprendre à s'intégrer. Moi personnellement au début je pense qu'ils sont un peu perdus. C'est pour cela que c'est des élèves qui sont souvent entre eux. Parce qu'ils se comprennent mieux. Déjà le langage n'est pas là, le langage des signes, ils savent qu'ils dire quoi à qui ? il y a ce blocage là au niveau du langage, c'est-à-dire aller vers l'autre, comment se faire entendre vu qu'ils s'expriment pas comme les autres. Donc très souvent ils sont avec leurs semblables, ils sont entre eux.*

- **Socialisation avec les pairs :**

Les résultats montrent que la socialisation avec les pairs est plus ou moins présente

Mathieu: *Mes rapports avec les autres déficients auditifs sont biens parce qu'on se comprend. Mes camarades m'aident souvent à copier les cours et à les comprendre parce que je suis sourd. J'ai beaucoup d'amis à l'école parce que je n'aime pas être seule.*

Bibiane : *mes rapports avec les autres déficients auditifs sont plus ou moins bons parce que nous n'avons pas la même vision de la vie. J'ai beaucoup d'amis à l'école parce que je suis gentille, sympa.*

Les propos des éducateurs le confirment :

M Silvain : ils s'asseyent par affinité.

Mme Nadine : *la socialisation c'est, j'ai dis tantôt qu'ils se retrouvent dans un monde où ils doivent apprendre à s'intégrer. Moi personnellement au début je pense qu'ils sont un peu perdus. C'est pour cela que c'est des élèves qui sont souvent entre eux. Parce qu'ils se comprennent mieux. Déjà le langage n'est pas là, le langage des signes, ils savent qu'ils vont dire quoi à qui ? Il y a ce blocage là au niveau du langage, c'est-à-dire aller vers*

l'autre, comment se faire entendre vu qu'ils ne s'expriment pas comme les autres. Donc très souvent ils sont avec leurs semblables, ils sont entre eux. Mais ça dépend, c'est-à-dire qu'il y a certains qui avec le temps réussissent à avoir des amis autres que leurs semblables si je peux parler ainsi. Je vois par exemple celle qui est en seconde s'épanouir, elle est joyeuse. Il y a que dans cette histoire là les sourds muets sont souvent entre eux, il y a cette barrière du langage.

CHAPITRE 5 :

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES

Le chapitre précédent ayant servi de cadre pour la présentation des résultats, le présent chapitre a pour objet l'interprétation des résultats suivi de quelques commentaires. Cette interprétation consiste à dire si oui ou non les hypothèses sont confirmées et ceci sur la base de la théorie de Claude Le Manchec (2005). En d'autres termes il est question de faire le rapport entre l'analyse des données, la problématique et le champ d'investigation au sein duquel la recherche s'est développée. Interpréter les résultats, c'est en fait énoncer les conséquences théoriques et établir les avenues de recherche suggérées par les résultats. En outre il est question ici de présenter les implications théoriques et professionnelles de cette étude.

5.1. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'interprétation des données a pour cadre l'analyse des données de la recherche dans l'ordre des questions de recherche. Pour ce faire, il importe de rappeler les modalités de l'interprétation de l'étayage de l'éducateur au regard du niveau d'adaptation des déficients auditifs. Ces modalités sont : très élevé, élevé, moyen, faible. La présence de tous les indicateurs de l'étayage signifie que l'étayage est très élevé, alors que l'absence d'un élément suppose que l'étayage est élevé. L'absence de deux éléments renvoie à l'existence d'un étayage moyen et enfin plus de deux éléments absents suppose que l'étayage est faible.

5.1.1. De l'étayage affectif au niveau d'adaptation des déficients auditifs

L'étayage affectif renvoie à la mise en place de stratégies pour mettre l'enfant en confiance afin qu'il ose s'exprimer. Ici, la communication non verbale occupe une place centrale. Car elle permettra de susciter chez l'enfant l'envie de communiquer ; grâce aux mimiques faciales, aux sourires, aux regards, et aux gestes. La proximité de l'adulte par exemple en s'assoiant auprès de l'enfant est un facteur qui favorise la mise en confiance de l'élève sourd. L'importance de l'étayage affectif réside donc dans le fait qu'il permet

« d'encourager les timides, de solliciter du regard ceux qui parlent le moins, laisser à chacun le temps de s'exprimer, créer des centres d'intérêt qui suscitent les échanges ». En clair, l'étayage affectif est constitué des éléments suivants :

- communication non verbale : sourire, geste, regard, proximité avec l'enfant déficient auditif ;
- encouragements ;
- mise en confiance de l'élève ;
- conseiller ;
- verbalisation du processus de raisonnement lors de la résolution des problèmes et démonstration des occasions de les utiliser ;
- laisser le temps d'expression à chacun ;
- créer des centres d'intérêt qui suscitent des échanges ;
- partage des expériences personnelles d'apprentissage particulièrement pertinentes liées au concept ou à la stratégie enseignée.

Ainsi, des résultats de l'enquête menée dans cette étude, il ressort clairement des relations éducateurs et apprenants déficients auditifs une absence :

- de communication non verbale ;
- d'encouragement ;
- de mise en confiance

Par conséquent, l'hypothèse spécifique N° 1 selon laquelle l'étayage affectif de l'éducateur influe sur le niveau d'adaptation du déficient auditif est vérifiée. Claude Le Manchec (2005) rejoint Bruner sur l'importance de l'affectif dans le processus d'apprentissage. Ces résultats démontrent à suffisance que l'étayage de l'éducateur au-delà du langage se fait également à travers la gestualité ou langage non verbal. C'est dans cette optique que Baurens, Blanc et Griggs (2005) déclarent que la gestualité co-verbale de l'enseignant peut jouer plusieurs rôles dans une activité enseignement - apprentissage. Ainsi, parler des gestes et de langage non verbal renvoie aux « co-verbaux ». Ces derniers désignent « une catégorie de mouvements qui sert directement le langage parlé » ce sont « les gestes manuels, les mimiques faciales, les changements de posture, les mouvements d'approche, les reculs et contacts corporels, évitements et les contacts oculaires ». Selon Colleta citée par Vallat (2012), la gestualité co-verbale aurait de multiples liens étroits avec la langue. C'est dans ce sens que Colletta affirme que : « La langue ne se présente jamais

nue mais au contraire toujours habillé du costume de la voix du locuteur et du par dessus de ses attitudes, gestes, mimiques et regards ». Cette affirmation suppose que le corps de l'enseignant tout comme sa voix est un outil pédagogique il doit s'en servir afin de mieux aider l'apprenant dans le processus d'apprentissage.

5.1.2 De l'étayage langagier au niveau d'adaptation du déficient auditif

L'étayage langagier dépend de trois indicateurs à savoir:

- la prise en charge d'une partie du discours de l'enfant ;
- les interactions qui se font par des reformulations et des relances ;
- l'usage des techniques de d'animation grâce aux questions ouvertes, à la dénégation.

Les résultats montrent qu'il y a absence de prise en charge d'une partie du discours, absence d'interaction et que les techniques d'animation sont mises en place par deux éducateurs sur sept interviewés. Toutes choses qui démontrent que l'étayage langagier est faible. Cela entraîne la vérification de l'hypothèse spécifique N°2 à savoir que l'étayage de l'éducateur influe sur le niveau d'adaptation des déficients auditifs.

Comme pour l'étayage affectif la raison invoquée dans les propos des interviewés est l'absence de formation qui a pour corolaire les problèmes de communication. Shannon et Weaver dans la théorie de la communication précisent l'importance des éléments de la communication notamment l'émetteur, le récepteur, le code, le message, le canal et le référent. Ainsi ces éléments permettent l'échange d'informations, la transmission du message. Dans le rapport enseignant-apprenant déficient auditif et conseiller d'orientation-apprenant déficient auditif, le code et le canal ne sont pas identiques ce qui peut expliquer les difficultés de communication, l'absence de feedback dans les activités d'apprentissage. Par ailleurs Le Cunff et Jourdain cités par Prazak (2013) ont définis les modalités d'étayage dans l'ouvrage qu'ils ont coordonnées. Il s'agit du questionnement qui permet à l'enfant de se construire une représentation des attentes de son interlocuteur ; de la citation où l'enseignant cite les paroles que l'enfant devrait prononcer ; il s'agit presque d'un modèle sur lequel l'enfant peut prendre appui ; de la reformulation qui permet à l'enseignant de reprendre les énoncés des élèves pour permettre la compréhension et rendre publique, statuer les propos des élèves ; de l'incitation à dire, à reformuler, à réfléchir ; de la confrontation entre plusieurs énoncés ; du fait de dire à la place de l'élève (contre-étayage) ; et de lui montrer le chemin en disant et dire ce que l'on fait.

5.1.3 De l'étayage cognitif au niveau d'adaptation du déficient auditif

Pour apporter de l'aide à un enfant, l'adulte peut faire en sorte qu'il réfléchisse sur les situations de langage où la langue est l'objet cognitif d'étude. Il s'agirait là de réfléchir sur la manière de communiquer, les outils linguistiques à prendre en compte, le langage en situation d'évocation : c'est l'étayage cognitif. L'étayage cognitif est perceptible par les indicateurs suivants :

- L'enseignant doit avoir une position bien visible c'est-à-dire face à l'enfant déficient auditif ;
- Articuler ;
- parler ni trop lentement, ni trop rapidement ;
- outils linguistique : connaître les différentes significations d'un même mot, conduite de définition ;
- l'enseignant donne l'occasion aux élèves de mettre en pratique la stratégie ciblée ;
- l'orientation des déficients auditifs dans leurs tentative jusqu'à ce qu'ils parviennent à employer la stratégie de manière autonome.
- Il ressort des résultats de la recherche que l'enseignant ou le conseiller d'orientation ne prend pas de position qui permette à l'élève mal entendant de toujours le voir. Les éducateurs n'articulent lorsqu'il pas lorsqu'ils s'expriment, ils n'ont pas un débit moyen c'est-à-dire ni trop lentement, ni trop rapidement etc. En conclusion l'étayage cognitif de l'éducateur à l'égard de l'élève frappé de surdité est également faible. En conséquence l'hypothèse spécifique N°3 est vérifiée. Au regard de ces résultats, Goulet-Dénis (2005) préconise que l'éducateur devrait articuler, être de face et rythmer ses paroles. Il doit être bien vue, avoir un visage visible qui permet une bonne perception de ses mimiques faciales, ses étonnements, ses joies. Il est donc préférable que l'éducateur adopte une mimique expressive ; parler en écrivant autant que possible au tableau pour réduire les difficultés liées aux sosies labiaux tels que : menton, badaud, bateau, bandeau, manteau. Son débit devrait être moyen donc ni trop lent, ni trop rapide.

Au terme de cette interprétation il importe de préciser que l'hypothèse émise dans cette recherche à savoir que l'étayage de l'éducateur influe sur le niveau d'adaptation du déficient auditif en milieu scolaire n'a pas été vérifiée. Les propos des éducateurs laissent transparaître que l'absence de formation aux techniques d'accompagnement des déficients auditifs explique le faible étayage des éducateur à l'endroit des enfants non entendant.

Cette absence de formation a pour corolaire les difficultés liées à la communication. Car la langue des signes française est celle que les déficients auditifs maîtrisent le mieux. Par contre les enseignants ne l'on pas apprise.

5.2. PERSPECTIVES

Deux types de perspectives sont évoqués ici. Les perspectives théoriques et les perspectives professionnelles.

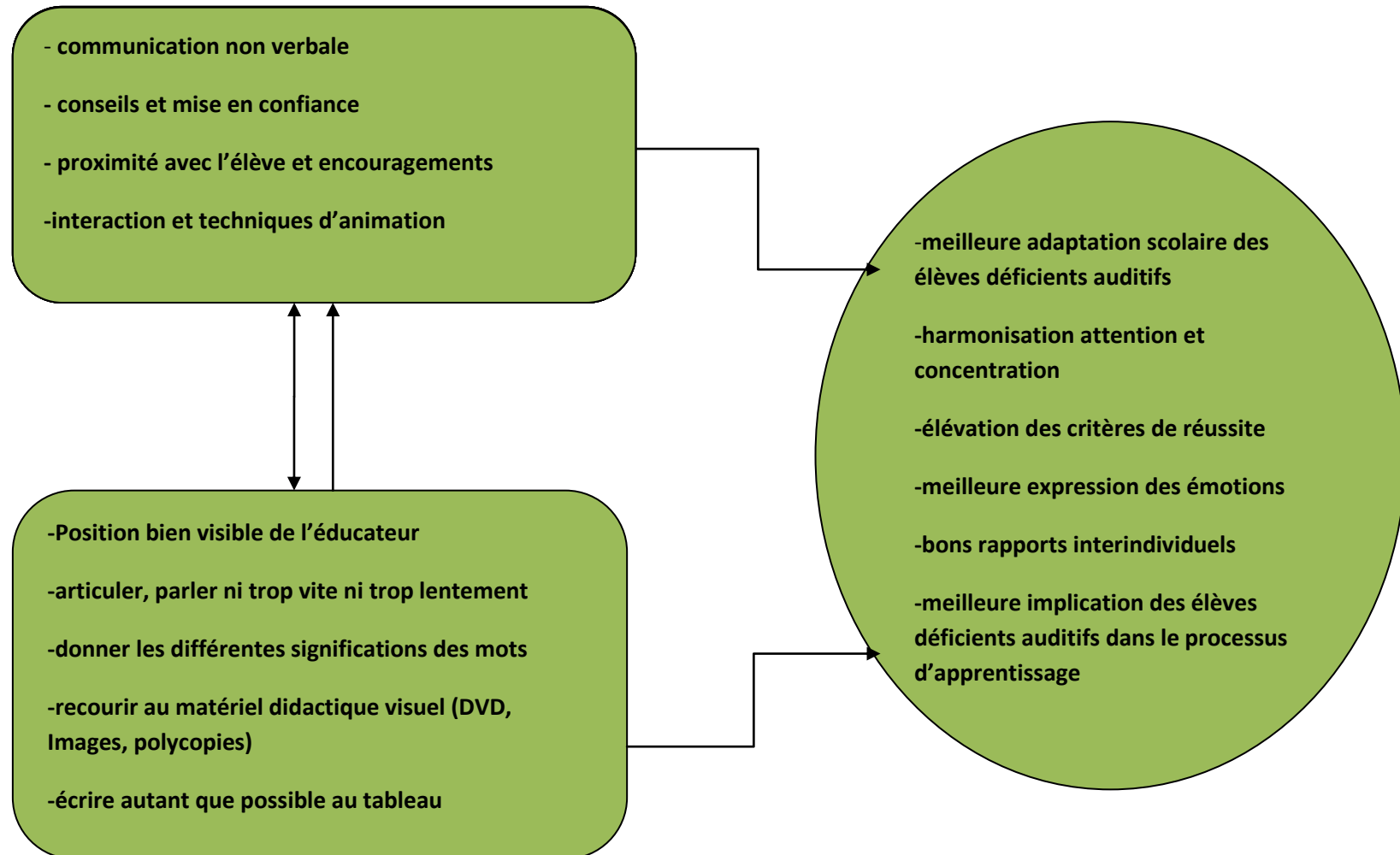
5.2.1. Perspectives théoriques

Au terme de l'analyse des résultats, il y a lieu de questionner la pertinence de l'étayage de l'éducateur comme facteur important dans l'adaptation scolaire de l'élève en général et du déficient auditif en particulier. A ce sujet, Claude Le Manchec (2005) a proposé une forme modernisée des fonctions de l'étayage telle que conçu par Bruner. Elle se décline en trois types d'étayage : l'étayage affectif, l'étayage langagier et l'étayage cognitif. L'étayage affectif consiste en la mise en place par l'adulte de stratégies pour mettre en confiance l'élève afin de susciter en lui le courage de s'exprimer même en étant timide. Cela se fait avec la communication non verbale comme le sourire, le regard, la proximité, les gestes etc. Concernant l'étayage langagier, il désigne le fait pour l'adulte de prendre en charge une partie du discours de l'enfant par des interactions comme des reformulations et des relances, mais aussi par des techniques d'animation comme des questions ouvertes. L'étayage cognitif enfin est le moyen que l'enseignant doit employer pour d'avance annoncer des conduites discursives attendues de l'enfant, parler de manière à être écouté de tous. Aussi l'adulte doit il avoir une position visible, articuler, avoir un débit lent, mais pas à l'excès dans son expression etc. Le Manchec, (2005) avec ces étayages met en évidence l'importance d'humaniser davantage les rapports enseignant-enseigné une attention plus accrue accordée à l'enfant.

Or les données empiriques récoltées au Lycée Bilingue de Nkol-Eton montrent que les déficients auditifs bénéficient d'un étayage faible qui a pour conséquence des difficultés d'adaptation. De manière spécifique l'étayage affectif est faible, comme le montre les propos suivants : Mathieu : « *non les enseignants ne connaissent pas le langage des signes, à l'ESEDA c'est bien parce qu'on explique bien avec les signes et on comprend. Mais ici les enseignants et les conseillers d'orientation font cours normalement* ». L'étayage langagier est également faible. Bibiane affirme « *certaines enseignants ne se soucient pas de moi et ne me demandent jamais mon avis* ». Enfin l'étayage cognitif est

faible. Mme Nadine «*moi je marche trop, et voilà aussi un élément que je vais essayer de...je marche, c'est vrai qu'il y a des moments où je m'arrête mais pas à cause d'eux. Donc voilà une chose que prochainement je vais améliorer* ». Ces résultats montrent que l'étayage dont les déficients auditifs bénéficient est tellement faible qu'il ne leur permet pas de s'ajuster. Par conséquent ils sont en proie à de nombreuses difficultés tant sur le plan affectif, langagier que cognitif. Ce qui permet de confirmer qui permet de confirmer la théorie de Le Manchec (2005), mais aussi l'hypothèse selon laquelle, l'étayage de l'éducateur influe sur le niveau d'adaptation scolaire du déficient auditif.

Figure 1 : MODELE D'ETAYAGE POUR FAVORISER L'ADAPTATION DES DEFICIENTS AUDITIFS ET POUR OPTIMISER LEUR REUSSITE SCOLAIRE



INTERPRETATION DU MODELE D'ETAYAGE POUR FAVORISER L'ADAPTATION DES DEFICIENTS AUDITIFS ET POUR OPTIMISER LEUR REUSSITE SCOLAIRE

La communication non verbale avec les gestes, les sourires, les sollicitations du regard, les conseils et la mise en confiance, la proximité avec l'élève et les encouragements, l'interaction et techniques d'animation d'une part et une position bien visible de l'éducateur qui articule, ne parle ni trop vite ni trop lentement, donne les différentes significations des mots, fait recours au matériel didactique visuel (DVD, Images, photocopies) et écrit autant que possible au tableau d'autre part entraîne une meilleure adaptation scolaire des élèves déficients auditifs, une harmonisation attention et concentration, une élévation des critères de réussite, une meilleure expression des émotions positives, de bons rapports interindividuels et une meilleure implication des élèves déficients auditifs dans le processus d'apprentissage. Ce modèle d'étayage met en exergue le rôle central que joue l'éducateur dans l'adaptation de l'élève frappé de surdité.

5.2.2. Perspectives professionnelles

Au vue de toutes les informations recueillies dans le cadre de cette recherche sur l'étayage et le niveau d'adaptation des déficients auditifs en milieu scolaire, des stratégies ont été mises en place pour répondre à la problématique suivante : Comment optimiser l'adaptation des déficients auditifs en milieu scolaire au moyen de l'étayage de l'éducateur?

Ces perspectives se rapportent à l'axe des services adaptés prévu par le Cahier des Charges (2009) du Conseiller d'Orientation au Cameroun. Ces derniers visent à assurer un développement harmonieux de l'élève au plan personnel et scolaire, ainsi que la préparation de l'insertion socioprofessionnelle. Les services adaptés portent sur :

- l'évaluation psychologique ;
- le counselling;
- l'appui aux équipes éducatives et pédagogiques ;
- l'assistance aux parents d'élèves.

Pour la mise en œuvre du cahier des charges sus évoqué, l'accent sera mis sur le counselling et l'appui aux équipes éducatives et pédagogiques

En ce qui concerne le counselling, il question d'accompagner l'enfant dans sa zone de développement proximale, lui permettant de s'approprier le monde qui l'entoure. Ici, le conseiller d'orientation collabore avec l'enfant dans la perspective de résolution des problèmes. Aussi, lui apporte t-il des connaissances et des pratiques issues de la société et de sa culture, en partageant des activités avec lui. Le conseiller d'orientation pourra jouer pleinement son rôle dans une relation basée sur la confiance et où chaque participant (l'éducateur et le déficient auditif) a une place reconnue dans l'échange. L'enfant développe sa pensée dans cet échange interpersonnel, ce qui sera reflété ultérieurement dans son développement intrapersonnel.

S'agissant de l'appui aux équipes éducatives et pédagogiques, le conseiller d'orientation de concert avec les autres éducateurs mènera des actions qui:

- Créent un environnement qui permet au déficient auditif d'être actif dans son développement, à la mesure de ses capacités ;
- Reconnait l'unicité de chaque déficient auditif et le place au cœur de ses apprentissages ;
- Reposent sur l'observation des déficients afin de cibler leurs intérêts, les situer dans leur développement et leur offrir un contexte approprié d'actions ;
- fournissent un environnement où le déficient auditif peut agir seul et encourage sa curiosité ;
- créent un environnement où le déficient auditif peut agir seul et encouragent sa curiosité ;
- développer une relation de complicité et de confiance avec le déficient auditif (implication chaleureuse) ;
- instaurer un climat de groupe favorable aux interactions positives (gestion de groupe et clarté de la communication) ;
- favoriser l'épanouissement du déficient auditif (demande de maturité).

En outre le conseiller d'orientation mène une action de sensibilisation auprès de l'enseignant, l'administration scolaire:

- le C O doit informer sur les difficultés que les déficients auditifs rencontrent dans le milieu scolaire;
- le C O doit informer les enseignants sur les adaptations pédagogiques susceptibles d'aider à leur accompagner (cours photocopiés et remis à l'élève au début de chaque

séance, interpellation de l'enseignant sur la nécessité d'avoir une position bien visible, l'usage d'images, de DVD etc.) ;

- le CO doit informer l'administration scolaire sur les besoins des déficients auditifs en terme de mise en place de conditions favorables à leur adaptation ;
- le C O doit s'assurer du suivi intégral et continu du déficient auditif de la rentrée à la fin d'année afin de minimiser les risques d'inadaptation scolaire susceptibles d'entraîner l'échec scolaire;
- le C O doit informer doit sensibiliser l'enseignant sur l'importance de consentir des efforts pour se mettre à la portée du déficient auditif notamment par des gestes, des encouragements en vue susciter la motivation des déficients auditifs.
- le C O doit veiller à l'installation du déficient auditif de manière systématique au deuxième ou au troisième banc à côté d'un entendant ou entre deux ;

Pour y arriver les stratégies suivantes sont nécessaires :

- Communication au sein des instances ci-après :
- Assemblée générale des personnels ;
- Réunion des animateurs pédagogiques ;
- Réunion des départements ;
- Amicale du personnel ;
- Conférence etc.

Toutes ces actions s'étendent sur toute l'année scolaire et grâce à la participation du CO en conseil de classe. L'action du Conseiller d'orientation peut également se faire à travers un projet individualisé. Dans cette optique, le rôle du Conseiller d'Orientation dans la maîtrise des comportements au sein d'un établissement scolaire consiste à doter l'élève déficient auditif d'un ensemble d'aptitudes pouvant l'aider à acquérir des habiletés pour une bonne adaptation scolaire. Il a pour mission de l'aider à surmonter ses difficultés à travers les causeries éducatives, le counseling, les entretiens individuels et collectifs. Son action se situe dans le suivi des élèves, les conseils et la recherche des voies et moyens pour leur adaptation en milieu scolaire. Pour ce faire, le conseiller d'orientation devra amener l'élève déficient auditif à apprendre à apprendre, apprendre à travailler et apprendre à vivre. Ceci à travers des activités de formation, des services adaptés et des activités administratives de recherche. Les activités de formation consistent à doter l'élève déficient auditif d'un savoir et d'un savoir-faire utiles dans son adaptation au milieu scolaire, la connaissance de soi, la

prise de décision, l'élaboration d'un projet scolaire, l'exploration des débouchés professionnels et la préparation à un métier ou à une profession.

Les services adaptés sont des prestations offertes aux élèves, personnels enseignants et parents d'élèves au moyen des tests psychotechniques et des techniques de communication spécifiques. Les services adaptés visent à assurer un développement harmonieux de l'élève au plan personnel et scolaire ainsi que la préparation à l'insertion socioprofessionnelle. Les services adaptés portent sur l'évaluation psychologique, le counseling, l'appui aux équipes éducatives et pédagogiques, l'assistance aux parents d'élèves.

En effet, lorsque le travail du conseiller d'orientation est correctement fait, lorsque tous les membres de la communauté éducative qui sont ses partenaires sont parfaitement imprégnés de son rôle central et incontournable dans tout l'établissement qui se veut performant, penser l'intégration sera : s'appuyer sur les capacités d'intégration du milieu, les susciter et les développer ; se forger une connaissance du milieu d'origine et trouver des stratégies pour nouer des liens avec lui ; s'entraîner à une décentralisation par rapport à ses propres conceptions et ses propres références sociales, analyser régulièrement le regard qu'on porte sur l'enfant, celui là conditionnant beaucoup les réactions qu'il va produire (circulation des rôles), faciliter sa compréhension par l'autre des décalages entre ses positions et les positions attendues dans son milieu d'origine. Penser l'insertion consistera à : créer les conditions d'un travail participatif sur l'évolution de l'enfant frappé de surdité ; valoriser la notion de choix, l'accès au droit, valoriser la responsabilité parentale, définir des actions promotionnelles précises pour la personne.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de notre travail, nous avons axé notre réflexion sur les moyens, méthodes et autres mécanismes permettant de contribuer à la réduction du taux d'abandon scolaire chez les déficients auditifs. En substance, il ressort des investigations qu'en milieu scolaire, on note dans les relations éducateurs-déficients auditifs une absence de communication non verbale d'encouragement et de mise en confiance. Par ailleurs nos résultats montrent qu'il ya absence de prise en charge d'une partie du discours, absence d'interaction et que les techniques d'animation sont mises en place par deux éducateurs sur sept interviewés. Toutes choses qui démontrent que l'étayage langagier est faible. Enfin, Il est à noter que dans nos établissements scolaires l'enseignant ou le conseiller d'orientation ne prend pas de position qui permette à l'élève mal entendant de toujours le voir. Les éducateurs n'articulent pas lorsqu'ils s'expriment, ils n'ont pas un débit moyen c'est-à-dire ni trop lentement, ni trop rapidement etc. L'étayage cognitif de l'éducateur à l'égard de l'élève frappé de surdité est également faible. Grâce à l'exploitation de ces données la recherche interpelle 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. 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 ordinaire. Dans la même lancée, elle incite les responsables et les autres acteurs de notre système éducation mettre en place des formes d'adaptation pédagogiques que l'enseignant et le CO pourraient mettre en œuvre. Enfin, elle lève le voile sur les problèmes d'adaptation scolaire des non déficients auditifs.

En définitive, l'étayage de l'éducateur concerne plusieurs formes de handicaps. Notre recherche est restée concentrée sur la déficience auditive alors qu'au demeurant il aurait été judicieux d'aborder la corrélation étayage et niveau d'adaptation de tous les handicapés dans les établissements scolaires.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anderson, A. et Anderson, G. (1965). *Manuel des techniques projectives en psychologie clinique*, Paris Vie : Editions universitaires.
- Astolfi, J.-P. (1992). L'école pour apprendre. *Revue des sciences de l'éducation*. Paris : ESF (collection pédagogie).
- Bajoit. (2004). Les jeunes en quête de sens dans un monde incertain. *Acte de colloque qu'attend-on des jeunes aujourd'hui ? Les jeunes et leur valeur*. Trois rivières, 5 Novembre 2004.
- Baurens, Blanc et Griggs. (2007). Analyse des interactions en classe de langue étrangère dans un cadre socio-cognitif : formes d'étayage et mode de participation 'sexuée'. *Actes (en ligne) du colloque international de septembre 2006*. Université Paris III.
- Berg, P., Roy, H., et Wilberg P.-L. (2003). *Eddy correlation flux measurements: the sediment surface area that contributes to the flux American society of limnology and oceanography*.
- Bipoupout, (2010). Développer des compétences à l'école : un modèle intégrateur de l'enseignement apprentissage. *Syllabus review*.vol1, N°3 p. 129-182.
- Blanchet, A. et Gotman. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Nathan Université, collection 128.
- Blanchet, R. (2012) *Recueil, analyse et traitement de données : l'entretien*. Paris
- Boucharel, M. *Médiation scolaire, étayage et obstacle*.
- Britt Mari-Barth. (2013), *Elève chercheur enseignant médiateur : donner du sens au savoir*. Retz.
- Bruner, J. (2003). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris : Presse Universitaire de France.
- Bucheton et Soulé. (2007). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant.
- Calmettes. B. (2010a). Analyse didactique pragmatique de pratiques en démarche d'investigation en physique. Rapports pragmatiques à l'enseigner-exemples. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. septembre 2010, Université de Genève.

- Cloutier, S. (2011). *Étayage : agir comme guide pour soutenir l'enfant vers son autonomie*, formation étayage. Québec : Université Laval.
- Colletta, J.-M. (2004). Kinésie et variation : comment les enfants bougent au fil des discours. In A. Rabatel, *Interactions orales en contexte didactique* 311-333. Lyon : Presses universitaires de Lyon, collection IUFM.
- Colletta, J.-M. (2005). Communication non verbale et parole multimodale : quelles implications didactiques ? *Le français dans le monde*. Numéro spécial, Recherches et applications, 32-41.
- Crahay. (1999). *Correspondance entre les 6 fonctions interactives de Bruner, la pédagogie et le cognitivisme dans le processus d'étayage*, psychologie de l'éducation. Paris : Presse Universitaire de France, 330 p.
- Dedebant, N., Tournier, C., et Veron, P. (2009). S'adapter en restant soi même, ESF, *Les guides pratiques*, 133 p.
- Efouba, R. (2008). Performances scolaire des déficients auditifs au Cameroun, Processus d'intégration des enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation, *les cahiers des terroirs/* 85-94.
- Epah Fonkeng, G., Chaffi, C.- I., et Bomda J. (2014). *Précis de méthodologie de recherche en sciences sociales*, ACCOSUP Yaoundé-Cameroun, 230 p.
- Fonkoua, P. (2008). Le conseiller d'orientation et le suivi psychopédagogique de l'élève en difficulté scolaire, Processus d'intégration des enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation scolaire. *Les cahiers de terroirs* : 224-235.
- Goulet-Denis, P. (2005). *Les déficients auditifs privés de la langue des signes*. Mémoire année scolaire 2004-2005. Paris : université de paris Descartes
- Grandaty, M. et Chemla, M.-T. (2004). Médiation de l'enseignant dans l'apprentissage : les étayages. Dans *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* p. 173-214. Paris : INRP, Hatier pédagogique.
- Griggs, P. (2004). Articulation entre L1 et L2 dans la co-construction des savoirs langagiers en classe d'initiation à une langue étrangère. In A. Rabatel, *Interactions orales en contexte didactique* (pp. 229-247). Lyon : Presses universitaires de Lyon, collection IUFM.
- Jost-Hurny, M., Ayer G. et Schnyder, S. (2014). *Déficiência auditive et adaptation scolaire information sur le handicap, les aménagements scolaires et la compensation des désavantages*. Repéré à WWW.CSPS.ch.

- Le Cahier des Charges du Conseiller d'Orientation du Cameroun. (2009). Les éditions de l'imprimerie nationale.
- Le Manchec, C. (2005). L'étayage langagier Repéré à http://www.acgrenoble.fr/savoir/mat/group_de/theorie/etayage.htm.
- Manto Jonte, J. (2008). Handicap et intégration du sourd approche pédagogique basée sur l'écriture, l'image, l'interaction ; Processus d'intégration des enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation scolaire, *Les cahiers de terroirs* : 204-219.
- Massalky, N. *Rôle de l'enseignant en production d'écrit au cycle 2 : un étayage ou des étayages ?* IUFM de l'académie de Mont Pellier.
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M-C., Turcotte, D. et collaborateurs (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*, Boucheville, Gaëtan Morin éditeur.
- 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, 308 p.
- 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*, Paris, Ed. ESF : P. 53.
- Okene R. (2013). *L'orientation des jeunes en Afrique*. Paris, l'harmattan, 211P.
- Organisation Mondiale de la Santé. (2013). *Surdité et d ficiency auditive*
- Peretz, H, (1998). *Les méthodes en sociologie, l'observation, la découverte, repères*.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., et Lahaye, W. (2001). Les points charnières de la recherche scientifique. *Recherche scientifique en soins infirmiers*, 65,29-52.
- Prazak, C. (2013). *Etayage et statuts scolaires*. Mémoire en vue de l'obtention du master métiers de l'enseignement et de l'éducation spécialité.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Rogiers. (2002). Les principes de fonctionnement de l'approche par les compétences dans l'enseignement de base. Manuscrit non publié, Paris : Agence intergouvernementale de la francophonie.
- Sacks, L.M. (1949). Effect upon projective responses of stimuli referring to the subject and the others. *J consult. Psycho.* 13, 12-21.

Schiffler, L. (1984). *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Paris : Hatier.

Stein, M.I. (1947). The use of a sentence completion Test for the diagnosis of personality. *J. Clin. Psychol* : 3, 46-56.

Tagger, N. *Handiscol : Guide pour les enseignants qui accueillent un élève présentant une déficience auditive*.

Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. (2^{ème} édition) Montréal : éditions Logiques.

Tellier, M. (2006). *L'impact du geste pédagogique dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : étude sur des enfants de 5 ans*. Paris : université Paris VII, Denis Diderot.

Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. In F. Chnane-Davin, et J.P. Cuq (eds), *Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant en classe de français langue étrangère, seconde et maternelle. Le français dans le monde, Recherches et applications*, 44.

Thurin, M. *Quel étayage pour la construction de récits de rêves d'enfants, repéré à mthurin@internet-medicale.com*.

Vallat, C. (Juin 2012). *Etude de la stratégie enseignante d'étayage dans des interactions en classe de français langue étrangère (FLE), en milieu universitaire chinois*. Thèse de doctorat. Université de Toulouse 2 Le Mirail (U T2 le Mirail).

Van der Maren, J.M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses Universitaire de Montréal, De Boeck, 502 p.

Vial, M. (2006). *Accompagner n'est pas guider, conférence aux formateurs de l'école de lachère, fondation pour les classes d'enseignement spécialisés de la gruyère, Suisse*.

Vygotsky, L.- S. (1985). *Pensée et langage*. (1^{ère} édition 1934). Paris : éditions sociales.

Wordrich, D. et Cush, S. (1990). *children's Testing: A guide to non psychologists* (2nd edition). Baltimore : Paul H. Brookes.

- **Conventions et Textes de loi :**

Arrêté N° 67/B1/1964/MINEDUC/CAB du 19 Février 2001 portant définition des missions, des ressources et de la gestion des conseillers d'orientations au sein des établissements scolaires.

Convention des Nations Unies portant protection des handicapés du 13 avril 2006.

Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, du 10 Décembre 1948.

Lettre circulaire conjointe N° 34/06/LC/MINESEC/MINAS du 02 Août 2006 relative à l'admission des enfants handicapés et ceux nés des parents handicapés indigents dans les établissements publics d'enseignement secondaire.

Lettre circulaire conjointe N° 283/07/ LC/MINESEC/MINAS du 14 Août 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.


Loi N° 83/013 du 21 Juillet 1983 portant protection des personnes handicapées.

Loi N°98/00 du 14 Avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun.

Loi N° 2010 / 002 du 13 Décembre 2010 portant protection et promotion des personnes handicapés.

ANNEXES

Annexe 1 : attestation d'autorisation de recherche

| | | |
|---|---|---|
| <p>REPUBLIQUE DU CAMEROUN <i>Paix-Travail-Patrie</i></p> <p>UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION</p> <p>SECTION : Conseillers d'Orientation</p> |  | <p>REPUBLIC OF CAMEROON <i>Peace-Work-Fatherland</i></p> <p>THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I HIGHER TEACHER'S TRAINING COLLEGE DEPARTMENT OF SCIENCES OF EDUCATION</p> <p>SECTION: Counseling Guidance</p> |
|---|---|---|

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Pr Pierre FONKOUA, chef de département des Sciences de l'Éducation, certifie que l'étudiant (e) nommé(e)

NGONO MARTINE SANDRINE

Est inscrit(e) au niveau V du département des Sciences de l'Éducation, Filière Conseillers d'Orientation de l'École normale supérieure de Yaoundé et poursuit actuellement un travail de recherche sur le thème suivant :

Etayage de l'éducateur et niveau d'adaptation des déficients auditifs en milieu scolaire ordinaire


Sous la direction de Dr MGBWA VANDELIN


Ce travail de recherche l'oblige à s'adresser à certaines institutions ou à certains services en vue de la collecte des données nécessaires à sa finalisation.

En foi de quoi la présente attestation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, le

Le Chef de Département


Prof. Pierre Fonkoua



Annexes 2 :

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT AUX ENTREVUES INDIVIDUELLES

Présentation du cadre de la recherche :

Cette recherche est réalisée dans le cadre de la rédaction d'un mémoire en fin de formation de [NGONO MARTINE SANDRINE], dirigée par le **Dr Vandelin MGBWA** du Département des Sciences de l'Education de L'ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE YAOUNDE.

Avant d'accepter de participer à cette recherche, veuillez prendre le temps de lire les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement vous explique les buts de ce projet de recherche et ses procédures. Il indique les coordonnées de la personne avec qui communiquer au besoin. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Nature de l'étude :

La recherche a pour objectif de questionner le lien entre l'étayage de l'éducateur (conseiller d'orientation et enseignant) et le niveau d'adaptation des élèves déficients auditifs en milieu scolaire.

Déroulement de la participation :

L'entrevue, de type individuel, se déroulera dans un lieu neutre de votre établissement. Elle aura une durée de 30 à 45 minutes et elle sera enregistrée sur audio, avec votre consentement. La collecte des données porte sur votre méthode pour faciliter l'apprentissage des déficients auditifs qui sont dans vos classes. Les thèmes suivants seront abordés :

La mise en confiance de l'élève frappé de surdité, prise en charge d'une partie, participation de l'élève aux activités d'apprentissage, à la vie de classe et de l'école.

Vous êtes libres de participer à ce projet. Vous pouvez refuser de répondre à certaines questions ou encore de mettre fin à l'entretien à tout moment, sans avoir à fournir de raisons et sans aucun préjudice. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est

important d'en prévenir le chercheur responsable dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Tous les renseignements personnels vous concernant, incluant les enregistrements, seront alors détruits.

Confidentialité et gestion des données :

Dans les travaux produits à partir de cette recherche de mémoire, vous pourrez être identifié (e) soit par votre nom, soit par un nom fictif pour assurer votre confidentialité, selon ce à quoi vous consentirez spécifiquement. L'enregistrement audio et texte de transcription de l'entrevue accordée peuvent, avec votre consentement, être déposés et conservés dans un fond d'archives de la bibliothèque de l'Ecole Normale supérieure de Yaoundé pour fins de recherches ultérieures. Toutefois, si vous ne consentez pas à ce dépôt, l'enregistrement de l'entrevue et sa transcription seront détruits au terme du projet. Dans le cas où vous souhaiteriez que votre identité demeure confidentielle, les mesures suivantes seront appliquées :

- Les noms des participants dans aucun rapport ;
- les divers documents de la recherche seront codifiés (non fictif) et seul le chercheur aura accès à la liste des noms et des codes ;
- les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués.

Que vous souhaitez que votre identité demeure confidentielle ou non, les matériaux de la recherche, incluant les données et les enregistrements, seront conservés sous clé pendant un an. Au terme de cette période, ils seront détruits, à moins que vous acceptiez leur dépôt dans le fonds d'archives précité et ayez signé la formule de consentement prévue à cet effet.

Remerciements :

Votre collaboration est très précieuse pour cette recherche. Je vous remercie vivement d'y participer.

Je soussigné (e) _____ consens librement à la recherche intitulée : « organisation des activités scolaires et niveau d'adaptation des élèves ». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients (le cas échéant), du projet de

recherche, je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Date : _____

Signature du participant, de la participante _____

J'ai expliqué le but, la nature du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant.

Date : _____

Signature du chercheur. _____

Annexe 3

Test de phrases à compléter :

Complétez ces phrases pour exprimer vos sentiments réels. Ecrivez la première idée qui vous vient à l'esprit.

1. Je fréquente le lycée bilingue de Nkol-Eton depuis.....

2. Les cours au lycée sont (difficiles / faciles).....

Parce que.....

3. Je suis âgé de

4. Je suis sourd depuis l'âge de

5. Ma surdité est due à

6. Je rencontre des difficultés dans certaines matières qui sont.....

.....

Parce que.....

7. L'enseignant que je préfère c'est.....

Parce que.....

8. Je n'aime pas certains enseignants parce que.....

.....

9. La matière que je préfère c'est.....

Parce

que.....

10. La ou les matières que je n'aime pas c'est.....

Parce que.....

11. Mes camarades m'aident souvent à.....

Parce que.....

12. Mon voisin de banc m'aide souvent à.....
Parce que.....
13. Je participe souvent à la vie de la classe en.....
Parce que.....
14. Dans les groupes d'exposé mon travail consiste à.....
Parce que.....
15. Je participe à la vie du lycée (clubs, Foot Ball etc.) en.....
parce que.....
16. Mes rapports avec les autres déficients auditifs sont.....
Parce que.....
17. Je me décourage souvent face à certaines difficultés qui sont.....
parce que.....
18. J'ai réussi à poursuivre mes études jusqu'ici parce que.....
.
19. Lorsque j'ai des problèmes sur le plan scolaire, je demande souvent l'aide de.....
Parce que.....
20. Les enseignants qui m'aident le plus en classe c'est.....
Parce que.....
21. J'ai beaucoup d'amies à l'école parce que.....
22. Le conseiller d'orientation m'aide souvent à.....
23. Le service social du lycée m'aide souvent en.....
24. Le métier que j'aimerais exercer c'est.....
Parce que
25.) Ma moyenne au premier trimestre était.....

| X | Test de phrases à compléter | |
|--------------------------------------|---|---|
| | Comportement | Réponses |
| Sujet 1 Mathieu | réticent méfiant peu coopératif désinvolte | <p>1) <i>Je fréquente le Lycée de Nkol-Eton depuis la classe de 5^e.</i></p> <p>2) <i>Les cours au lycée sont difficile parce qu'on n'explique pas en langue des signes, alors que à l'ESEDA c'est bien parce qu'on explique en langue des signes.</i></p> <p>3) <i>Je suis âgé de 22 ans.</i></p> <p>4) <i>Je suis sourd depuis l'âge de 6 ans.</i></p> <p>5) <i>Ma surdité est due à une méningite.</i></p> <p>6) <i>Je rencontre des difficultés en français, anglais, philosophie parce que les professeurs n'expliquent pas en langue des signes.</i></p> <p>7) <i>L'enseignant que je préfère est l'enseignant de mathématiques parce qu'il explique avec un exemple au tableau.</i></p> <p>8) <i>Je n'aime pas certains enseignants parce qu'ils n'expliquent pas en faisant les signes.</i></p> <p>9) <i>La matière que je préfère c'est les mathématiques parce que le professeur explique avec les exemples au tableau.</i></p> <p>10) <i>La ou les matières que je n'aime pas sont c'est français, anglais, philosophie parce que les enseignants n'expliquent pas en faisant les signes.</i></p> <p>11) <i>Mes camarades m'aident souvent à copier les cours et à les comprendre parce que je suis sourd.</i></p> <p>12) <i>Mon voisin de banc m'aide souvent à copier les cours parce que je suis sourd.</i></p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>13) Dans les groupes de d'exposé mon travail consiste à..... parce que.....</p> <p>14) Je participe souvent à la vie de la classe en faisant les TD parce que ça m'aide à comprendre le cours.</p> <p>15) Je participe à la vie du lycée dans les clubs parce que j'aimerais que mes camarades me considèrent comme un élève normal.</p> <p>16) Mes rapports avec les autres déficients auditifs sont biens parce qu'on se comprend.</p> <p>17) Je me décourage souvent dans mes études parce que je fais trop d'efforts pour m'en sortir, car pour comprendre un chapitre par exemple ça me prend au moins 4heures de temps</p> <p>18) J'ai réussi à poursuivre mes études jusqu'ici parce que j'ai des objectifs à atteindre.</p> <p>19) Lorsque j'ai des problèmes sur le plan scolaire je demande de l'aide à mes parents parce que j'ai pas d'argent pour les satisfaire.</p> <p>20) Les enseignants qui m'aident le plus en classe sont mathématiques parce que le professeur explique avec des exemples au tableau</p> <p>21) J'ai beaucoup d'amis à l'école parce que je n'aime pas être seul.</p> <p>22) Le conseiller d'orientation m'aide souvent à avoir des informations sur les concours.</p> <p>23) Le service social m'aide souvent en inscription.</p> <p>24) Le métier que j'aimerais exercer c'est ingénieur en informatique parce que j'aime la technologie moderne.</p> <p>25) Ma moyenne au premier trimestre était 07, 48</p> |
|--|--|---|

| | | |
|----------------|---|---|
| Sujet 2 | Gentille | <i>1) Je fréquente le Lycée de Nkol-Eton depuis année 2015-2016.</i> |
| Bibiane | coopérative disponible disposée | <p><i>2) Les cours au lycée sont biens malgré le fait que certains enseignants ne tiennent pas compte de mon handicap.</i></p> <p><i>3) Je suis âgée de 22 ans.</i></p> <p><i>4) Je suis sourde depuis l'âge de 15 ans.</i></p> <p><i>5) Ma surdité est due à une méningite.</i></p> <p><i>6) Je rencontre des difficultés en mathématiques, physique-chimie et informatique parce que  a nécessite des explications orale et vue mon handicap c'est très difficiles.</i></p> <p><i>7) L'enseignante que je préfère c'est mon prof de français parce qu'elle prend toujours la peine de se répéter plusieurs fois pour que je comprenne ses explications et je m'en sors très bien.</i></p> <p><i>8) Je n'aime pas certains enseignants parce qu'ils ne se soucient pas de mon handicap et ne me demandent jamais mon avis ou ne remarquent pas ma présence.</i></p> <p><i>9) La matière que je préfère c'est le français parce que le prof est très spéciale pour moi, c'est la meilleure et je suis très forte en français</i></p> <p><i>10) La ou les matières que je n'aime pas c'est mathématiques parce que même mes camarades entendant se plaignent qu'il n'explique pas ses leçons.</i></p> <p><i>11) Mes camarades m'aident souvent à copier mes cours, les comprendre et à me dire une nouvelle importante parce que quand on dicte ou explique un cours je suis obligé d'attendre à la fin du cours pour demander.</i></p> <p><i>12) mon voisin de banc m'aide souvent à copier mes cours et à me dire une nouvelle importante parce que mon handicap m'empêche</i></p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p><i>de savoir quand est ce qu'on a parlé d'une affaire importante.</i></p> <p><i>13) Je participe souvent à la vie de la classe en tout parce que je n'aimerais pas être mise à l'écart, à part mon handicap, je suis normale donc apte à participer à la vie de la classe.</i></p> <p><i>14) dans les groupes d'exposé mon travail consiste à j'expose souvent toute seule ou bien en groupe parce que.....</i></p> <p><i>15) Je participe pas à la vie du lycée non parce que j'ai pas le temps, mes études requièrent beaucoup d'attention.</i></p> <p><i>16) Mes rapports avec les autres déficients auditifs sont plus ou moins bons parce que nous n'avons pas tous la même vision de la vie.</i></p> <p><i>17) Je me décourage souvent face à certaines difficultés qui sont l'école parce que c'est souvent très dur et je dois fournir beaucoup d'efforts pour réussir.</i></p> <p><i>18) J'ai réussi à poursuivre mes études jusqu'ici parce que j'ai la volonté de réussir dans la vie.</i></p> <p><i>19) Lorsque j'ai des problèmes sur le plan scolaire je demande souvent de l'aide à ma grande sœur et à ma mère parce que je suis très proche d'elles et elles me soutiennent et me conseillent bien.</i></p> <p><i>20) Les enseignants qui m'aident le plus c'est les enseignants de français et parfois espagnol parce que je ne dérange pas et nous nous entendons bien.</i></p> <p><i>21) J'ai beaucoup d'amies à l'école parce que je suis gentille, sympa.</i></p> <p><i>22) Le conseiller d'orientation m'aide souvent à.....</i></p> <p><i>23) Le service social m'aide souvent à intégrer la vie collective et associative du lycée.</i></p> |
|--|--|---|

| | | |
|---|------------------------------|---|
| | | <p>24) <i>Le métier que j'aimerais exercer c'est être médecin parce que je veux éviter à d'autres cette maladie et j'aime prendre soins des gens.</i></p> <p>25) <i>Ma moyenne au premier trimestre était 12.</i></p> |
| <p>Sujet 3</p> <p>Tristan</p> | <p>gentil</p> <p>méfiant</p> | <p>1) <i>Je fréquente le Lycée de Nkol-Eton depuis 4ans.</i></p> <p>2) <i>Les cours au lycée sont difficiles parce que certains enseignants n'expliquent pas bien.</i></p> <p>3) <i>Je suis âgé de 20 ans.</i></p> <p>4) <i>Je suis sourd depuis l'âge de 3 ans.</i></p> <p>5) <i>Ma surdité est due à une méningite.</i></p> <p>6) <i>Je rencontre des difficultés en anglais, littérature, et langue parce que les enseignants n'expliquent pas bien.</i></p> <p>7) <i>L'enseignant que je préfère c'est mon professeur de physique parce qu'il explique bien le cours.</i></p> <p>8) <i>Je n'aime pas certains enseignants parce qu'ils n'expliquent pas bien le cours.</i></p> <p>9) <i>La matière que je préfère c'est la physique parce que.....</i></p> <p>10) <i>La ou les matières que je n'aime pas c'est la littérature et la langue parce que pour moi c'est difficile à comprendre.</i></p> <p>11) <i>Mes camarades m'aident souvent à copier le cours chez eux parce que je suis sourd-muet.</i></p> <p>12) <i>Mon voisin de banc m'aide souvent à recopier les cours dans son cahier parce que je suis un sourd-muet.</i></p> <p>13) <i>Je participe souvent à la vie de la classe en</i> </p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p><i>parce que.....</i></p> <p>14) <i>Dans les groupes d'exposés mon travail consiste à donner les idées parce que c'est là où je suis un peu fort.</i></p> <p>15) <i>Je participe à la vie du lycée (club, foot ball etc.) en</i></p> <p><i>parce que.....</i></p> <p>16) <i>Mes rapports avec les autres déficients auditifs sont.....</i></p> <p><i>parce que.....</i></p> <p>17) <i>Je me décourage souvent face à certaines difficultés qui sont l'anglais, la littérature et langue parce que ce sont les matières que je comprends le moins parce que les enseignants n'expliquent pas bien.</i></p> <p>18) <i>J'ai réussi à poursuivre mes études jusqu'ici parce que j'ai des objectifs dans la vie, ces objectifs me demandent beaucoup de diplômes.</i></p> <p>19) <i>Lorsque j'ai un problème sur le plan scolaire je demande souvent l'aide de.....</i></p> <p>20) <i>Les enseignants qui m'aident le plus sont mathématiques, physique-chimie et SVT parce que je suis sourd-muet et ils sont gentils avec moi.</i></p> <p>21) <i>J'ai beaucoup d'amis à l'école parce que je suis gentil avec eux.</i></p> <p>22) <i>Le conseiller d'orientation m'aide souvent à résoudre mes difficultés dans certaines matières.</i></p> <p>23) <i>Le service social du lycée m'aide souvent en.....</i></p> <p>24) <i>Le métier que j'aimerais exercer c'est être banquier parce que ça me donnera beaucoup d'argents dans ma vie.</i></p> |
|--|--|--|

Annexe 4

Contenu des entretiens :

Entretien du 10 mars 2016 de 10h 15 à 10h 45mn de M Noa (professeur de mathématique, chimie)

L'étudiant chercheur : dites moi comment faites vous pour que les déficients auditifs qui sont dans vos classes s'adaptent ?

Le participant : d'abord je m'assure qu'ils sont assis devant moi, assis avec un élève qui prend les cours normalement, qui a tous les cours, qui est attentif. Ça c'est la première chose. La deuxième chose j'écris pratiquement tout au tableau et en début d'année avec les signes et autres je leur ai indiqué que si ils ont un problème qu'ils lèvent le doigt. Lever le doigt pour moi signifie que le mot est difficile ou encore je n'ai pas compris. Et quand ils lèvent le doigt, je viens à leur place, il met le doigt à l'endroit qui est problème, si c'est le mot j'écris au tableau, si c'est une explication parfois c'est celui ou celle qui est assis à côté de lui qui fait le travail. J'ai aussi observé que celui qui est à côté de lui, qui l'accompagne, il écrit plusieurs fois en lui expliquant même s'il ne comprend pas facilement comme ça, comme ça.

L'étudiant chercheur : vous voulez dire que vous les mettez en confiance ? par exemple en les encourageant, avec certains gestes ?

Le participant : oui effectivement les encouragements et je les interroge. Mais leur manière de répondre c'est par écrit. Celui qui n'entend pas, je note carrément la question et je pointe du doigt et par le geste je lui demande d'aller répondre au tableau. Comme il a écrit la question, il comprend que lui qui doit donner la réponse. Mais de l'autre côté peut être la question là va venir par après j'ai remarqué que ce sont des gens qui se plaignent beaucoup et font très peu d'efforts. Ils s'adaptent aussi difficilement malgré les efforts, ils aimeraient qu'on leur donne 20/20 à cause de leur handicap.

L'étudiant chercheur : comment sont leur performance?

Le participant : disons que c'est une évolution en dents de scie. Mais je pense que si ils étaient dans un cadre beaucoup plus approprié ils s'en sortiraient mieux.

L'étudiant chercheur : qu'entendez-vous par cadre approprié?

Le participant : une école spécialisée et les effectifs aussi. En seconde C2 ils sont 149 enfin un peu moins de 160. En ce moment pour laisser les 148 autres là s'occuper de l'élève qui a des problèmes d'audition, de vue, s'intéresser à eux ce n'est pas facile. Si on était dans des classes qui ont des effectifs de 40, 60 on s'en sortirait. Mais avec les effectifs de 140, 160 on les oublie parfois.

L'étudiant chercheur : est ce que lorsque vous vous déplacez dans la salle vous tenez compte du fait qu'il faut rester statique de temps en temps ?

Le participant : bon j'avais pensé à ça mais j'avoue que de nature je parle très vite et c'est vraiment une limite de ma part. Ce qui fait que dans la plus part des cas, il regarde plutôt le cahier de son voisin.

L'étudiant chercheur : est ce que le CO vous a déjà sensibiliser sur les techniques pour mieux les aider à s'adapter?

Le participant : non il n'y a jamais eu de réunion à ma connaissance.

L'étudiant chercheur : est ce que les déficients auditifs ont des problèmes avec les symboles de mathématiques ?

Le participant : ils écrivent normalement, celui de seconde C va souvent au tableau et participe aux exposés.

L'étudiant chercheur : le français est une langue très riche en termes de synonyme, est ce qu'ils ont des problèmes de sémantique ?

Le participant : généralement je sais qu'ils prennent chez le voisin, et lorsqu'il y a un problème ils mettent le doigt sur le mot pour dire. Peut être qu'ils ne savent pas écrire, ou ils ne comprennent pas. Mais le langage qu'ils maîtrisent le plus je n'ai pas appris à l'école. Peut être en voulant dire grand ça veut dire autre chose dans leur langage.

L'étudiant chercheur : donc vous voulez dire que vous n'avez pas établis un code de gestualité commun ? Que vous pouvez faire un geste en voulant dire quelque chose et il comprend autrement ?

Le participant : oui c'est pourquoi je vous ai dis dès le début que je préfère le mettre à côté d'un élève qui prend bien les notes et quand il y a un problème celui qui est à côté de lui me fait signe. La difficulté ce sont les effectifs, avec les effectifs de 40, les cas comme ça on les suivrait mieux.

L'étudiant chercheur : est ce que vous avez le moyen de vous assurer que ce que le voisin prend est bien écrit ?

Le participant : en début d'année je le faisais. Mais l'année avance, la fatigue s'installe, les enfants deviennent de plus en plus bruyant.

L'étudiant chercheur : est ce que pendant vos cours vous leur accordez un temps d'expression, pour exprimer les difficultés ou simplement participer au cours ?

Le participant : exprimer les difficultés oui quand ils posent des questions. Un temps d'expression en allant au tableau corriger des exercices.

L'étudiant chercheur : est ce que vous cherchez à savoir s'il y a des parties du cours qu'ils ne comprennent pas pour pouvoir revenir dessus ?

Le participant : comme je vous le disais en début d'année jusqu'en Novembre par là le je faisais, je donnais même des exercices à faire à la maison, mais avec le temps, la fatigue s'installe.

L'étudiant chercheur : est ce qu'ils ont tout le matériel :

Le participant : parfois il n'a pas de calculatrice, il a les cahiers et les stylos. Mais il sait utiliser la calculatrice. S'il fallait s'occuper particulièrement d'eux avec les effectifs de 150, on se retrouve au bout de 2heures sans avoir rien fait.

Entretien 2 du 5 Avril 2016 M. Kurt (professeur de mathématiques)

L'étudiant chercheur : dites moi comment faites vous pour que les déficients auditifs s'adaptent pendant votre cours ?

Le participant : c'est très difficile. Parce que je n'ai pas reçu de formation et je ne sais pas comment m'y prendre. Mais on essaye de faire asseoir devant, auprès d'un élève qui prend bien des notes.

L'étudiant chercheur : est ce que vous les sollicitez du regard, les encouragez ?

Le participant KM : je ne connais aucune technique pour les aider; parfois ils écrivent pour poser une question.

L'étudiant chercheur : est ce que vous tenez compte d'eux pendant vos cours ?

Le participant : il faut avouer que qu'ils sont marginalisés, donc cela peut avoir pour conséquence leur manque de motivation. Et puis avec les effectifs très élevés on a du mal à les suivre.

L'étudiant chercheur : dites moi est ce que vous procédez souvent à une explicitation des parties du cours y a-t-il des interactions avec les élèves déficients auditifs ?

Le participant : oui certains se rapprochent de moi après le cours.

L'étudiant chercheur : est ce qu'ils ont des difficultés avec certains symboles de mathématiques ?

Le participant : non ils maîtrisent les symboles.

L'étudiant chercheur : est ce que vous vous articulez et vous placez de manière à ce que l'élève déficient puisse lire sur vos lèvres.

Le participant : en fait il copie les cours chez son voisin de banc, et j'écris au tableau. Pour le reste je vous ai dis que je ne connais pas les techniques pour les aider.

L'étudiant chercheur : avez-vous déjà eu à échanger avec le CO pour savoir comment les aider à mieux s'adapter.

Le participant : non, vous m'informez même que le CO peut jouer ce rôle.

Entretien N°3 du 11 Avril 2016 M. Olivier (professeur de français)

L'étudiant chercheur : dites moi comment faites vous pour que le déficient auditif s'adapte pendant votre cours ?

Le participant : je n'ai reçu aucune formation pour ça. J'essaye juste d'articuler, et je le fait asseoir à côté d'un élève sérieux pour qu'il puisse copier le cours chez lui. Je fais cours normalement. Ils sont évalués comme les autres en langue et en littérature. Mais en dictée étant donné qu'ils n'entendent pas, je leur fait des dictées avec des trous où ils doivent compléter ou choisir les mots qui correspondent parmi plusieurs autres.

L'étudiant chercheur : est ce qu'il vous arrive de procéder à des reformulations pour des mots qui ont des synonymes ?

Le participant : non ils ont des problèmes de compréhension. Ils sont carrément hors sujets. Par exemple j'ai eu à demander lors d'un devoir de raconter comment s'était déroulé les congés. Mais ils ont copié la correction du devoir précédent qui n'avait rien à avoir avec le sujet.

L'étudiant chercheur : est ce qu'il vous arrive de les mettre en confiance, les solliciter du regard, les encourager avec des gestes ?

Le participant : non les solliciter du regard pas du tout. Et j'évite les gestes au maximum, en dehors des gestes pour dire debout ou assis. J'évite les malentendus, je peux faire un geste pour dire quelque chose alors que ce geste signifie autre chose en langue des signes.

L'étudiant chercheur : est ce que vous leur accordez un temps pour participer au cours ou poser des questions ?

Le participant : non ils ne participent pas, je mets les mots difficiles au tableau.

L'étudiant chercheur : ont-ils tout le matériel ?

Le participant : oui ils ont un cahier et un stylo comme tous les autres élèves.

L'étudiant chercheur : avez-vous déjà eu à changer avec le CO sur les techniques pour aider les élèves déficients auditifs à mieux s'adapter ?

Le participant : non

L'étudiant chercheur : ces élèves participent –ils aux activités de groupe ?

Le participant : ça c'est eux qu'il faut le demander.

Entretien N°4 du 11 Avril 2016 de Mme Brigitte (professeur d'histoire)

L'étudiant chercheur : dites moi comment faites vous pour que les déficients auditifs s'adaptent pendant votre cours ?

Le participant : le Lycée Bilingue de Nkol-Eton est un lycée qui est parmi ces lycée qui reçoivent ces enfants, et nous avons également cette chance si je peux le dire que le Centre National de réhabilitation des handicapés nous offre souvent des formations et moi je suis souvent particulièrement intéressée parce que c'est une tranche de la population à la quelle on doit prêter beaucoup d'attention surtout avec les effectifs pléthoriques que nous connaissons. Donc j'ai déjà assisté à deux programmes du Centre National de réhabilitation des handicapés d'Etoug-Ebé. Où on a essayé de nous dire que ces enfants doivent s'asseoir devant parce que généralement ce qu'ils suivent c'est la mimique des lèvres. On nous a aussi dit de ne pas trop nous déplacer dans la salle, étant donné qu'ils n'entendent pas, lorsqu'on se déplace dans la salle, ils ne peuvent pas par exemple chercher le professeur au fond de la salle. Donc il faut qu'on adopte, je ne vais pas dire, vous savez que dans la formation il faut circuler dans la salle, mais on limite. Et on essaye un peu de se placer où ils peuvent percevoir ce qu'on voudrait dire. E généralement nous leur demandons aussi de s'asseoir à côté des élèves qui peuvent aussi les aider à rédiger facilement, ceux qui les acceptent parce qu'il y a des personnes qui n'acceptent pas ce genre d'élèves. Mais j'ai essayé d'apprendre leur langage et ils sont très content quand vous essayez de parler leur langage, ils sont même étonnés. Ils sont contents et se rapprochent encore plus de toi. Si tu veux dire bonjour c'est comme ça, non ça c'est bonsoir bonjour c'est comme ça. Les choses comme comment ça va ? Pourquoi tu es en retard ? Et généralement lorsqu'ils composent tu vas voir sourd ça attire ton attention tu peux voir comment le traiter avec un peu moins de rigueur.

L'étudiant chercheur : donc vous voulez dire que vous les mettez en confiance avec les gestes ? Et comment sont leur performance Le participant :

L'étudiant chercheur : est ce que lorsque vous faites cours vous les sollicitez du regard ?

Le participant : oui Je les mets en confiance et ceux que je tiens réussissent généralement. Vous voyez qu'il y a un en terminale et je suis à ma 10^e année ici, et c'est pas le seul depuis des années. Et ce qui les pénalise aussi c'est qu'à l'examen ils ne peuvent pas écrire sourd. Ils sont évalués comme l'élève normal et moi je pense que c'est une limite, c'est un aspect qui les défavorise. On ne va pas chercher à savoir s'il est sourd ou pas. Je ne sais pas si au premier cycle ils font la dictée. Vous voyez que quelqu'un qui était parti pour être bon en français ça le défavorise. Donc il y a des manques comme ça, des lacunes comme ça. Dans tous les cas, hein quoi qu'on dise ils n'ont pas les mêmes chances que les autres. Pour eux il faut un travail supplémentaire, je veux même dire deux fois ce que les autres font. Une fois parce que je ne sais pas si mes collègues sont attentionnés. Si le professeur fait cours en oubliant qu'il y a un de ces enfants dans la salle il n'aura jamais tous les cours. Parce que son camarade à un moment va tourner la page, il ne va pas s'arrêter parce que l'autre n'est pas à la page, il y aura un vide et si ce vide n'est pas comblé et qu'on interroge sur cet aspect il ne pourra pas s'en sortir.

L'étudiant chercheur : est que vous les sollicitez du regard pendant le cours ?

Le participant : on ne va pas très vite, puisqu'ils regardent les lèvres. Ils sont défavorisés de part la nature, ils n'ont pas choisis de naître

L'étudiant chercheur : est ce que vous leur donnez un temps d'expression, l'occasion de poser des questions

Le participant : je vous ai dis que l'expression est difficile.

L'étudiant chercheur : même par écrit, ils ne posent pas de question ?

Le participant : non s'il est bloqué, il peut poser une question par écrit mais pas orale. Il écrit il te montre, tu écris pour répondre,. Et moi ce que je fais surtout dans les petites classes j'écris sur son cahier telle jour évaluation quand je prends la peine de les prévenir ils sont contents.

L'étudiant chercheur : est ce qu'ils ont tout le matériel didactique ?

Le participant : oui mais le livre je ne crois pas.

L'étudiant chercheur : vous êtes vous déjà entretenu avec le CO sur les techniques pour aider ces élèves à s'adapter.

Le participant : non. Mais une fois le responsable du Centre National là est venu nous sensibiliser, nous dire que c'est une tranche de la population qui nécessite beaucoup d'attention à l'assemblée général des enseignants et en présence du proviseur.

Entretien N°5 du 18 Avril 2016 de Silvain (CO)

L'étudiant chercheur : dites moi, comment faites vous pour que les élèves déficients auditifs qui sont dans vos classe s'adaptent ?

Le participant S: oui la méthode que j'ai entreprise c'est de copier les cours entièrement au tableau en classe en classe de 5°. Donc ils sont au nombre de 4.

L'étudiant chercheur : dans la même classe ?

Le participant : oui dans le même classe. Ils ont tout fait pour les mettre ensemble. Je pense il y a 3 garçons et une fille. Et si je recopie le cours entièrement au tableau je vérifie qu'ils participent au cours en les prenant dans leurs cahiers respectifs. Et les difficultés que nous rencontrons avec ces apprenants c'est que les déficients auditifs perturbent trop le cours et ils sont plus gaillards que les autres élèves, donc c'est peut être à cause de leur âge. Ils perturbent, ils arrachent les sacs des camarades, les bis. Donc quand on vient vers eux, pour s'exprimer comme on ne maîtrise pas bien le langage des signes, on essaye de faire des gestes pour leur demander de garder leur calme. Et il y a certains de leurs camarades qui sont aptes dans le langage gestuel ; ils parviennent à les ramener à l'ordre, on leur demande de garder leur calme et on évolue. Mais le constat qu'on fait et qu'ils sont très désordonnés et on ne parvient pas à exprimer ce qu'on attend d'eux. Mais avec tout ça on les mets quand même dans la classe. On ne punit pas, pourquoi ? Parce que quand on les punit ils peuvent s'irriter et causer d'autres problèmes. On les prend comme des bébés. Avec leur handicap, on les accepte. Ce qu'on fait il faut qu'ils recopient le cours on vérifie à tout moment. Au début du cours on leur demande de sortir leurs documents, au milieu on vérifie pour voir s'ils ont pris quelque chose et à la fin du film on vérifie aussi. Mais malgré tout ça c'est quand même difficile. Si on peut créer une classe spéciale avec des enseignants qui ont appris la pédagogie gestuelle là ça serait bien. Voilà en sorte comment nous avons pris en charge nos apprenants déficients auditifs. Et après avoir vu leur performance, après les évaluations ils ne sont pas quand même médiocres. Ils sont passables.

L'étudiant chercheur : donc ça veut dire que vous les mettez en confiance par exemple avec la communication non verbale, les gestes ?

Le participant : oui on essaye de faire les gestes s'ils ne comprennent pas, on demande à certains de ses camarades qui comprennent le langage de signe de leur demander de ne plus troubler le cours, quand ils vont troubler leurs camarades ne vont pas bien suivre.

L'étudiant chercheur : et est ce que vous les encouragez, les sollicitez du regard ?

Le participant : oui toujours les gestes, par exemple on peut leur demander de se lever, quand ils se lèvent on leur dit voici la punition que vous méritez, mais comme vous êtes handicapés, on ne peut pas vous mettre à genou, voilà, n'arrachez pas les documents de vos camarade, c'est la mesure que j'ai adopté.

L'étudiant chercheur : est ce que vous les interrogez ?

Le participant : j'ai eu quand même à interroger un, allez écrire au tableau. Par exemple quand on analysait les résultats de du 2^e trimestre j'ai demandé à un d'eux d'aller écrire sa moyenne du tableau.

L'étudiant chercheur : vous les interrogez comment ?

Le participant : oui j'ai écrit au tableau et il est allé écrire et c'est à ce moment là que j'ai compris qu'il n'était pas médiocre.

L'étudiant chercheur : est ce qu'il vous arrive d'expliquer des parties du cours qu'ils ne comprennent pas?

Le participant : oui oralement comme je copie le cours entièrement au tableau, mais si je suis sur la partie définition et explique les mots clés. Certains se rapprochent de leur camarade pour comprendre les explications. Et parmi eux personne n'est venu vers moi pour comprendre les explications et je me suis dis qu'ils ont bien compris. Pour les faire comprendre, il faut un enseignant qui maîtrise le langage des signes.

L'étudiant chercheur : est ce que lorsque vous parlez, vous essayez d'articuler ?

Le participant : à ce niveau je n'avais pas pris compte mais je pense qu'avec les vérifications ça pouvait les aider à observer mais je n'avais pas pris compte.

L'étudiant chercheur : est ce que vous avez déjà essayé de leur apprendre les stratégies d'apprentissage ?

Le participant : pour les stratégies d'apprentissage, je leur demande d'organiser leur temps, de répartir leur temps scolaire et domestique de voir le temps nécessaire pour les études, et je leur donne l'importance de la révision des leçons parce que c'est en révisant leur leçons qu'ils pourront réussir, j'attire leur attention sur l'importance de l'instruction qu'ils reçoivent.

L'étudiant chercheur : est ce que les déficients auditifs se socialisent ?

Le participant : ils s'asseyent par affinité.

L'étudiant chercheur : est ce qu'ils participent à la vie de l'école ?

Le participant : ce que j'ai constaté c'est pendant la semaine de la jeunesse, il paraît qu'ils devaient présenter un sketch, ils venaient chercher leurs camarades et ils m'expliquaient qu'ils avaient une réunion aux APPS. Mais ils aimaient se regrouper avec les autres déficients auditifs parce qu'ils se comprennent avec le langage des signes. Mais ils sont ouverts mais je reviens sur le fait qu'ils sont très désordonnés.

L'étudiant chercheur : est ce qu'ils ont tout le matériel ?

Le participant : ils ont quant même les cahiers et les stylos, mais pour ce qui est des livres, ils n'ont pas toujours tous les livres.

L'étudiant chercheur : avez-vous déjà entretenu un enseignant sur les techniques d'accompagnement d'un élève sourd ?

Le participant : avec un enseignant non. Mais j'ai déjà eu un entretien avec le chef de service de l'action sociale qui nous a dit que nous devons tenir compte de ces apprenants. Je lui ait dit que je connais.

Entretien N°6 du 18 Avril 2016 de Mme Nadine (CO)

L'étudiant chercheur : dites moi comment vous vous y prenez pour que déficients auditifs s'adaptent dans vos salles de classe ?

Le participant : conscient de leur handicap, nous essayons de leur faire comprendre que leur état ne les rend pas différents des autres. S'ils ont été admis dans le cadre scolaire, ça

veut dire qu'ils sont comme les autres élèves, on essaye de leur faire comprendre. Et on leur fait aussi comprendre qu'ils ne sont pas en marge des punitions qu'on peut infliger aux autres donc en cas de perturbation du cours ils sont punis de la même manière que les autres. Parce qu'ils ont tendance à se cacher derrière leur handicap pour perturber les cours et ne pas suivre les enseignements donc je n'hésite pas à un rappel à l'ordre à chaque fois qu'ils s'égarent, même s'il faut user de signes et de gestes pour leur faire comprendre qu'ils perturbent le cours. J'évite de les mettre par affinité c'est-à-dire deux déficients auditifs assis sur une même table ça ne va pas. Donc j'essaie de le mettre au milieu, entre deux élèves qui entendent bien et qui puisse prendre les notes chez celle ou celui qui est bien portant. C'est comme ça que je m'y prends.

L'étudiant chercheur : est ce qu'ils se socialisent avec les pairs, les encadreurs et même participent à la vie de classe ?

Le participant : de temps en temps on leur pose des questions sur le cours, nous les interrogeons, qu'ils nous fassent comprendre comment est ce qu'ils voient selon eux.

L'étudiant chercheur : comment vous posez ces questions, comment ça se passe ?

Le participant : par écrit ou oralement, de toutes les deux façons. Vous lui posez des questions avec des gestes pour qu'ils comprennent mieux.

L'étudiant chercheur : ça veut dire que vous les mettez en confiance avec la communication non verbale, des encouragements, et les sollicitations du regard ?

Le participant : tout à fait.

L'étudiant chercheur : est ce que vous leur laissez un temps d'expression ?

Le participant : s'ils le sollicitent, s'ils sollicitent la parole on la leur donne. Mais généralement ils ne sollicitent pas. Ils sont assez renfermés c'est nous qui les amenons à parler pour qu'ils ne se sentent pas en marge.

L'étudiant chercheur : est ce que vous faites une prise en charge du discours en expliquant les parties du cours ?

Le participant : oui bien sûr.

L'étudiant chercheur : est ce qu'ils ont tout le matériel ?

Le participant : pas toujours. Il y a certains cours où ils estiment qu'ils ne doivent pas avoir de cahier. Par exemple en orientation scolaire ils sont têtus.

L'étudiant chercheur : est ce que vous articulez lorsque vous parlez ?

Le participant : bien sure ! Lorsqu'on a un déficient auditif dans la salle on cherche à articuler, puisqu'ils lisent beaucoup plus sur les lèvres, on fait l'effort d'articuler.

L'étudiant chercheur : avez-vous déjà entretenu un enseignant sur les techniques pour mieux accompagner les élèves sourds ?

Le participant : Oui quelques fois surtout lorsqu'on constate que les notes scolaires sont insuffisantes.

Entretien N° 7 du 18 Avril 2016

L'étudiant chercheur : dites moi comment vous vous y prenez pour que les déficients auditifs que vous avez dans vos classes s'adaptent ?

Le participant : dans un premier temps, à la rentrée, j'essaye d'abord de faire un premier travail de recensement c'est-à-dire est ce qu'il y a des déficients auditifs dans mes classes. Très souvent quand ils sont là, j'essaye de faire en sorte qu'il s'assie au premier banc, soit au deuxième devant quoi ! Pour essayer de suivre autant que faire se peut le cours, de lire au tableau. Je fais ensuite un travail de sensibilisation pour faire comprendre aux autres élèves qu'il y a tel élève dans la classe c'est un élève comme eux, il n'y a pas d'école spécialisée, c'est pour cela qu'il est là donc il faut que tout le monde contribue à son épanouissement scolaire, il faut qu'il essaye vraiment de l'aider, s'il a un problème que tout le monde se sente concerné. Et je sensibilise plus particulièrement son voisin de banc qu'il mette son cahier à sa disposition parce qu'il ne peut pas écrire comme un élève normal, il faut qu'il écrive normalement, il doit écrire lisiblement. C'est le travail que je fais à la base. J'essaye de suivre l'enfant s'il a des problèmes tout le long de l'année. Comme j'ai eu à le faire avec une élève de seconde qui a eu un problème. On a eu à lui changer de classe alors qu'elle avait déjà établi ses marques avec sa voisine et elle ne voulait pas. Elle ne se retrouvait pas bref je suis allé voir le service social. C'est dommage que ces enfants n'aient d'écoles spécialisées et ça c'est un vœu. C'est dommage parce que pourtant c'est des enfants qui peuvent produire. D'ailleurs il y a ceux qui passent malgré que le cadre ne soit pas toujours adapté.

L'étudiant chercheur : quand vous parlez de cadre pas toujours adapté vous voulez dire quoi exactement ?

Le participant : le cadre n'est pas toujours adapté parce qu'il n'y a pas toujours les infrastructures, par exemple les enseignants spécialisés. C'est d'abord ça. Ce n'est pas toujours évident pour eux de suivre celui qui est devant. Le professeur qui est devant eux n'est pas spécialisé, peut-être qu'il n'est pas assez sensibilisé. C'est vrai qu'au début de l'année il y a un monsieur et une dame de l'ESEDA qui est venus sensibiliser, c'est la première fois que je le voyais mais je crois que ce n'est pas suffisant. Il faut que ces enfants là on les mette automatiquement devant et que vraiment peut-être qu'il faut adapter les épreuves, peut-être. Mais bon on avait posé la question à ces spécialistes et avaient dit justement qu'il ne faut pas adapter les épreuves, il ne faut pas être laxiste vis-à-vis d'eux. Mais il faut beaucoup plus sensibiliser les enseignants. Mais bon est-ce que l'enseignant a le temps ? Il court après son programme, il n'est pas spécialisé. Moi je pense qu'à la fin il faut vraiment des écoles spécialisées. S'il y aura quelqu'un qui va le faire dans l'Etat ou dans le privé, je crois qu'il va avoir du monde parce qu'ils sont brillants ces enfants là mis dans leur cadre, je crois qu'ils produiront des résultats formidables. Il y a ce problème d'adaptation même. Parce qu'ils partent d'un centre où il y a le suivi et ils tombent dans la jungle parce que moi j'appelle ça comme ça. Donc cette adaptation là d'abord ce n'est pas évident.

L'étudiant chercheur : est-ce qu'ils participent à la vie de la classe, de l'école, se socialisent-ils avec les pairs ?

Le participant : la socialisation c'est, j'ai dit tantôt qu'ils se retrouvent dans un monde où ils doivent apprendre à s'intégrer. Moi personnellement au début je pense qu'ils sont un peu perdus. C'est pour cela que c'est des élèves qui sont souvent entre eux. Parce qu'ils se comprennent mieux. Déjà le langage n'est pas là, le langage des signes, ils savent qu'ils dire quoi à qui ? Il y a ce blocage là au niveau du langage, c'est-à-dire aller vers l'autre, comment se faire entendre vu qu'ils s'expriment pas comme les autres. Donc très souvent ils sont avec leurs semblables, ils sont entre eux. Mais ça dépend c'est-à-dire qu'il y a certains qui avec le temps réussissent à savoir des amis autres que leurs semblables si je peux parler ainsi. Je vois par exemple celle qui est en seconde s'épanouit, elle est joyeuse. Il y a que dans cette histoire là les sourds muets sont souvent entre eux, il y a cette barrière du langage.

L'étudiant chercheur : est ce que vous les mettez en confiance par exemple par des encouragements et des sollicitations du regard ?

Le participant : lorsque je commence ma session de formation. Déjà je demande à son voisin que j'ai sensibilisé au départ pour qu'elle laisse le cahier à sa portée. J'aime souvent faire ma session de formation avec beaucoup de gestes et d'exemples parce que j'estime qu'au-delà d'eux, pour que les sessions de formation soient vraiment intégrées c'est toujours mieux d'expliquer avec les gestes et les exemples du quotidien donc j'essaie de temps en temps de regarder autant que faire se peut s'ils suivent.

L'étudiant chercheur : comment savez vous qu'ils comprennent les gestes que vous émettez ?

Le participant : disons que je vois ça dans leurs visages. Très souvent c'est pas forcément évident la compréhension mais j'essaie de revenir pour qu'ils essaient de comprendre ce que je veux dire.

L'étudiant chercheur : est ce que vous leur donnez un tant d'expression pendant le cours ?

Le participant : j'avoue que je ne leur laisse pas le temps, c'est peu être ça que je devrais faire pour qu'ils sachent qu'ils sont comme les autres. Tout ça fait aussi parti de leur intégration parce que nous les profs on doit aussi jouer un rôle comment dirais je ? On doit aussi faire ce travail d'intégration, de mise en confiance pour qu'ils sachent qu'ils doivent aussi lever le doigt et répondre. Même si c'est avec les gestes qu'ils participent à la vie de la classe. C'est vrai que je ne fais pas ça, c'est un point que je n'avais pas vu, je vais modifier. Je me rends compte que je ne donne pas ce temps et peu être qu'ils sont frustrés, peu être qu'ils ont peur. Pour qu'ils se sentent complètement dans le cours, dans le bain, il faudrait que dorénavant quand j'aurai un élève pareil que je sache que je dois lui donner la parole. Même avec les gestes je peux toujours lui dire va au tableau, je peux écrire au tableau et lui demander est ce que c'est vrai ou pas ? Je crois que je devrais le faire.

L'étudiant chercheur : est ce qu'ils ont tout le matériel didactique ?

Le participant : ils ont le matériel comme tous les autres. C'est une école classique, parce que leur responsables sont venu nous dire que nous devons les traiter comme les autres. On ne doit pas les excuser, ils ne doivent pas se démarquer. Ils sont dans un univers, si c'est le

cahier tout le monde doit avoir un cahier. Il n'est pas question de les marginaliser, ou le laxisme, mais seulement d'attirer l'attention des professeurs. Ils doivent être beaucoup plus être cléments, compréhensifs, essayer de suivre un peu l'enfant. Est-ce qu'il prend les notes ?

L'étudiant chercheur : est ce qu'il vous arrive d'articuler pendant le cours ?

Le participant : j'avoue que je prends le temps pour expliquer, mais je ne fais pas ça par rapport à eux. Voilà aussi ce que je devrais faire au-delà du fait que je vérifie s'il prend les notes je pense que je devrais aussi mettre un accent beaucoup plus sur ça.

L'étudiant chercheur : est ce qu'il vous arrive de circuler moins dans la salle pour qu'il puisse lire sur vos lèvres ?

Le participant : moi je marche trop. Et voilà aussi un élément que je vais essayer de, c'est vrai qu'il y a des moments où je m'arrête mais pas à cause d'eux. Donc voilà les choses que prochainement je vais améliorer.

L'étudiant chercheur : est ce que vous avez déjà eu à vous entretenir avec les enseignants sur les techniques pour mieux aider les déficient auditifs à s'adapter.

Le participant : j'avoue que je n'ai pas eu à le faire. Il n'y a que dans le cas de cette élève qui avait perdu ses repères elle ne voulait pas entendre parler de l'autre classe et j'ai travaillé avec le service social. C'est vrai que je peux faire ce travail, voilà encore un autre point où je ferai un effort.