
Quels sont les freins et les leviers à l'apprentissage des élèves sourds et malentendants dans l'enseignement spécialisé en FWB ? Quelles sont les difficultés auxquelles ils sont confrontés ? Étude de cas dans le contexte d'un institut d'enseignement spécialisé

Auteur : Degée, Céline

Promoteur(s) : Poumay, Marianne

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2022-2023

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/19228>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

**Quels sont les freins et les leviers à l'apprentissage des élèves
sourds et malentendants dans l'enseignement spécialisé en FWB ?
Quelles sont les difficultés auxquelles ils sont confrontés ?**

Étude de cas dans le contexte d'un institut d'enseignement spécialisé

Promotrice : Marianne POUMAY
Lecteurs : Daniel FAULX & Lowelia NJDOLI

Mémoire présenté par Céline DEGÉE
En vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation

Année académique 2022-2023

Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers toutes les personnes qui ont contribué de manière significative à la réalisation de ce mémoire.

Tout d'abord, je souhaite adresser mes sincères remerciements à ma promotrice, Madame Marianne POUMAY ainsi qu'à ses assistantes, Mesdames Lisa MARÉE et Nathalie SALENGRO, pour l'intérêt qu'elles ont porté à ce mémoire, leur guidance précieuse, leurs encouragements constants malgré les obstacles rencontrés ainsi que leur expertise qui a grandement enrichi ce travail de recherche.

Je remercie chaleureusement la Directrice de l'IRHOV, Madame Dominique MARCHAL, pour l'enthousiasme qu'elle a témoigné à mon mémoire tout au long de sa réalisation ainsi que les deux membres de son équipe éducative pour leur disponibilité, leur bienveillance et leur implication.

Je tiens à exprimer ma gratitude à mes jeunes participants qui ont accepté de prendre part à ce projet. Leur contribution précieuse a rendu cette recherche possible, et j'espère sincèrement que ce travail pourra être bénéfique à leur communauté.

Enfin, j'exprime ma profonde reconnaissance à ma famille et particulièrement mon mari. La patience dont ils ont fait preuve durant ces années de Master m'ont permis de me dépasser mais aussi de croire en mes compétences et capacités dans les périodes de doute.

Merci du fond du cœur.

Céline DEGEE

« Elle a sept ans quand, enfin, elle découvre la clé qui va lui ouvrir les portes du monde : le langage des signes. Elle peut désormais apprendre le français, communiquer avec les autres et — plus important — se sentir solidaire d'une communauté, celle qui vit retranchée derrière le mur du silence. »

Emmanuelle LABORIT, *Le cri de la mouette*, 1994

« Je m'accroche à l'espoir que l'école peut être le principal acteur transformant tout handicap en source d'énergie. »

Albert JACQUARD

Table des matières

1. Introduction	1
2. Revue de la littérature	4
2.1. Première partie – Généralités	4
2.1.1. Clarifications terminologiques	4
Les sourds	4
Les entendants et les initiés	6
2.1.2. L'enseignement spécialisé en FWB	7
Les jeunes sourds et leur place dans l'organisation de l'enseignement spécialisé	7
2.2. Deuxième partie – Les difficultés d'apprentissage	8
2.2.1. L'apprentissage des mathématiques	9
Réciter et mémoriser la chaîne numérique	9
La résolution de problème	10
Les calculs	10
2.2.2. L'apprentissage du français	11
L'apprentissage de la lecture	11
L'apprentissage de l'écrit	12
L'utilisation des mots-outils	13
Des différences entre le français et la langue des signes	14
2.3. Troisième partie – Les freins aux apprentissages	15
2.3.1. Les troubles de la perception	15
2.3.2. La fatigue éprouvée pour suivre les cours	16
2.3.3. Des méthodes fondées sur la transmission orale	17
2.4. Quatrième partie - Les leviers pour accompagner et soutenir les apprentissages scolaires	17
2.4.1. Des méthodes pédagogiques adéquates	17
L'approche métacognitive	17
L'enseignement explicite	18
2.4.2. Des moyens de communication efficaces	18
L'association du langage oral à la langue française parlée complétée (LFPC)	18
L'utilisation de la langue des signes	19
L'utilisation du visuel	20
3. Hypothèses	21
4. Méthodologie	21
4.1. Démarche qualitative	21
4.1.1. Entretiens compréhensifs	21
4.1.2. Choix de la méthode d'analyse thématique	22
4.2. Étapes de la recherche	23
4.2.1. Les démarches en amont des entretiens	23
Le recours au traducteur en langues des signes	24
Choix des critères de sélection des participants	24
Le choix du lieu et la durée des entretiens	28
4.2.2. Les entretiens	29
4.2.3. La retranscription, les difficultés et les questionnements qui en résultent	31

5. Résultats	33
5.1. Un arbre thématique	33
5.1.1. Les difficultés d'apprentissage	33
Les difficultés liées au français	33
Les difficultés liées aux mathématiques	35
Les difficultés liées aux différences entre le français et LSFB	36
5.1.2. Freins liés à l'apprentissage	38
Les caractéristiques liées à l'enseignant	38
Les caractéristiques relatives à l'élève	40
5.1.3. Leviers liés à l'apprentissage	41
Les caractéristiques liées à l'enseignant	41
La caractéristique liée aux apprentissages	45
Les caractéristiques liées au groupe-classe	46
La caractéristique liée à la relation enseignant-élève	47
6. Discussion	48
6.1. La langue des signes : Entre obstacles et catalyseurs de l'apprentissage	48
6.2. Vocabulaire limité et compréhension restreinte	49
6.2.1. La concision et la précision des consignes	50
6.3. Le rôle de l'enseignant dans le soutien des apprentissages	51
6.3.1. La relation éducative	51
6.3.2. Les méthodes pédagogiques	53
6.3.3. La connaissance de la culture sourde	54
6.4. Surdité et compréhension du langage oral	54
6.5. L'impact bénéfique du visuel	55
6.6. Le défi représenté par les mathématiques	56
7. Limites et perspectives	57
7.1. Biais possibles	57
7.1.1. Liés aux participants	57
7.1.2. Liés aux entretiens	58
7.1.3. Liés à l'analyse de données	58
7.2. Perspectives	58
8. Conclusion	60
9. Bibliographie	61
10. Table des annexes	67

1. Introduction

En 2021, Morreale (Ministre de l'Emploi, de la Formation, de la Santé, de l'Action sociale, de l'Egalité des chances et des Droits des femmes) indiquait que la population sourde et malentendante s'estimait à 10% de la société belge. En Wallonie, ce pourcentage englobe environ 450 000 malentendants et 25 000 sourds. Toutefois, Fontaine (2015) signale que ces chiffres sont relativement imprécis puisque les situations de déficience auditive sont très diverses. Il convient de mentionner la présence d'adolescents qui doivent répondre à l'obligation scolaire au sein de cette population sourde.

En Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), l'enseignement spécialisé a été conçu pour accueillir des enfants ayant des besoins spécifiques liés à des problèmes scolaires ou à un handicap (Belgium.be, n.d.). Une alternative y est envisageable (FWB, 2012). D'une part, une intégration dans le cadre de l'enseignement ordinaire en suivant un plan d'intégration qui peut être complet ou partiel, permanent ou temporaire. D'autre part, une scolarisation dans un établissement spécialisé, décidée sur base d'une évaluation multidisciplinaire.

La FWB (2012) et Matar Touma (2022) considèrent que l'enseignement spécialisé est à même de répondre aux besoins éducatifs spécifiques des élèves qui le fréquentent. De plus, il poursuit deux objectifs : leur épanouissement personnel et leur intégration dans la société et/ou dans un milieu professionnel. Toutes deux s'accordent également pour dire que les apprenants y évoluent de manière similaire à l'enseignement ordinaire avec, en bonus, des adaptations pour correspondre à leur rythme d'apprentissage. Par ailleurs, les jeunes y sont encadrés et instruits de façon personnalisée (FWB, 2012).

De ce fait, Matar Touma (2022) conseille une prise en charge précoce des enfants sourds ou malentendants en établissement spécialisé puisque la structure et l'enseignement de celui-ci sont adaptés à sa situation. En effet, le respect du rythme d'apprentissage de ces jeunes leur donne l'opportunité de participer mais aussi de s'exprimer régulièrement. L'auteure ne rejette cependant pas la possibilité d'une inclusion dans une école ordinaire, mais elle indique qu'elle doit être envisagée en tenant compte du degré de surdité ainsi que du niveau de compétences de chacun.

Toutefois, selon Pierard (2012), les jeunes enseignants belges ne reçoivent pas une formation initiale adéquate pour répondre aux besoins particuliers des élèves au sein des divers types de l'enseignement spécialisé. En effet, l'auteure indique que le diplôme requis pour enseigner dans l'enseignement spécialisé est identique à celui exigé pour l'enseignement ordinaire. De plus, elle souligne que la manière d'enseigner varie considérablement entre un jeune souffrant d'un handicap mental, de surdité ou de malvoyance et un élève de l'enseignement ordinaire ne présentant pas de besoins spécifiques.

Cette affirmation fait écho à notre propre expérience de l'enseignement spécialisé. En effet, lors de notre troisième année de carrière, nous avons effectué un remplacement dans des classes constituées exclusivement d'élèves sourds et malentendants sans connaissances préalables de la langue des signes. De plus, hormis un stage obligatoire d'une durée de deux semaines, notre expérience professionnelle dans l'enseignement spécialisé était insuffisante. Durant cette période, nous nous sommes interrogée sur l'existence de domaines ou matières spécifiques qui constituaient un défi pour ces élèves que nous nommons « difficultés d'apprentissage ». Nous nous sommes demandée si des facteurs externes et/ou qui n'étaient pas nécessairement liés à un domaine en particulier entravaient ou facilitaient les apprentissages des jeunes sourds, ce que nous appelons des leviers et des freins.

En outre, de nombreux questionnements, remises en question et frustrations se sont alors imposés, contribuant à l'élaboration de notre question de recherche : *Quels sont les freins et les leviers à l'apprentissage des élèves sourds et malentendants au sein de l'enseignement spécialisé en Fédération Wallonie-Bruxelles ? Quelles sont les difficultés d'apprentissage auxquelles ces élèves sont confrontés ?*

La présente étude a ainsi pour objectif d'explorer les difficultés d'apprentissage auxquelles font face les élèves sourds et malentendants au sein d'un établissement spécialisé. Elle s'intéresse également aux freins auxquels ils sont confrontés et les leviers qu'ils activent. Cette problématique est d'une importance cruciale puisqu'elle met en exergue les facteurs qui entravent ou favorisent la réussite scolaire et l'épanouissement des élèves concernés. En comprenant ces éléments, nous espérons proposer des conseils et des pistes de réflexion aux enseignants débutant dans l'enseignement spécialisé et plus largement, à tout professionnel dont la qualité de l'enseignement prodigué à ces jeunes est une préoccupation.

Nous insistons sur le fait que nous n'avons en aucun cas l'objectif de stigmatiser ces jeunes et que nous avons bien conscience que ceux-ci ne rencontrent pas uniquement des difficultés

durant leur parcours scolaire. Nous sommes convaincus qu'ils ont, comme tout un chacun, des forces que nous avons délibérément choisi de ne pas aborder afin de nous concentrer autant que faire se peut sur ce qui peut être amélioré et enrichi.

Afin d'atteindre cet objectif, cette recherche adoptera une approche qualitative qui permettra une exploration en profondeur des perceptions et des expériences d'élèves sourds et malentendants grâce à des entretiens individuels.

Au regard de la littérature scientifique, nous clarifierons dans un premier temps les notions essentielles pour une compréhension optimale de ce travail. Ainsi, nous définirons ce que nous entendons par *sourds*, *entendants* et *initiés*. Nous aborderons également la structure de l'enseignement spécialisé en FWB, en ce compris son contexte et la place des jeunes sourds dans son organisation. De plus, nous examinerons les principales difficultés d'apprentissage évoquées ainsi que les leviers et freins potentiels qui peuvent favoriser ou entraver leur réussite et leur apprentissage.

Dans un second temps, nous justifierons notre choix de n'énoncer aucune hypothèse de départ. Nous détaillerons également la méthodologie que nous avons adoptée, en ce compris le choix de l'entretien compréhensif et de la méthode d'analyse thématique. Ensuite, nous mettrons en lumière les phases par lesquelles nous sommes passée avant, pendant et après les entretiens réalisés. Enfin, nous détaillerons les résultats obtenus afin de procéder à une discussion s'y référant.

Dans un dernier temps, nous tenterons de prendre du recul sur le projet pour dégager les limites et les perspectives possibles avant de conclure par des conseils, recommandations et suggestions pour la pratique pédagogique de tout enseignant de l'enseignement spécialisé.

2. Revue de la littérature

2.1. Première partie – Généralités

2.1.1. Clarifications terminologiques

Les sourds

L'Organisation Mondiale de la Santé (2021) définit l'individu atteint de déficience auditive comme celui qui « n'est pas capable d'entendre aussi bien qu'une personne ayant une audition normale, le seuil étant de 20 dB ou mieux dans les deux oreilles. Elle peut toucher une oreille ou les deux et entraîner des difficultés pour suivre une conversation ou entendre les sons forts ».

Fontaine (2015) explique que si nous devons construire une jauge de surdité, il existerait un large ensemble de degrés de perte auditive par rapport à l'ouïe « normale ». En effet, Duquesne-Belfais (2007) précise qu'il existe différents types de surdité qui coexistent, pouvant aller de la surdité légère (caractérisée par une perception de la voix si celle-ci est suffisamment forte) à la surdité totale (autrement dit l'incapacité d'entendre le moindre son). L'auteure ajoute que ces types de surdité peuvent être associés ou non à un dispositif d'appareillage auditif visant l'amélioration de l'audition, peuvent se manifester dès la naissance ou se développer ultérieurement et peuvent être d'origine héréditaire ou non.

En conséquence, il devient impossible de généraliser le concept de surdité ou même d'aborder la question de la surdité de manière générale, ce qui représente un défi inhérent à cette problématique (Duquesne-Belfais, 2007). De plus, il est à noter qu'il existe des classifications médicales de la surdité que nous ne développerons pas car, selon Fontaine (2015), les frontières entre les catégories de surdité sont poreuses et perméables. De ce fait, il aurait été difficile de catégoriser les jeunes participants sans connaissances expertes sur le sujet.

Par ailleurs, « la surdité peut être perçue à la fois comme un handicap et comme une condition existentielle particulière, associée à une distribution originale des modalités sensorielles utilisées pour appréhender le monde » (Roux, 2014, p.295). Ainsi, il existe, selon Piché et Hubert (2007), deux perspectives qui façonnent la manière dont une mentalité, une politique ou encore une société peut aborder la surdité : le point de vue médical ou le point de vue socioconstructiviste.

D'une part, la **perspective médicale**, qui définit la surdité comme une insuffisance ou un handicap auditif, semble enracinée dans les mentalités et les politiques. D'autre part, la **perspective socioconstructiviste** considère la surdité comme une caractéristique d'une personne qui fait partie d'un groupe minoritaire d'un point de vue linguistique et culturel. La surdité n'est donc pas considérée comme un handicap, mais bien comme une distinction qui permet à une personne d'appartenir à une communauté ou une culture différente. Dans cette perspective, c'est la vision de la société qui a pour effet de considérer la surdité comme un handicap ou une incapacité. Les attitudes et les opinions de la population entendante concernant les personnes sourdes ou malentendantes auraient d'ailleurs pour conséquence d'altérer le développement du jeune sourd (Santé Canada, 1994, cité par Piché et Hubert, 2007). Cette perspective peut être mise en lien avec de nouveaux modèles du handicap qui considèrent que ce n'est pas la déficience d'un individu qui le définit en tant que personne handicapée mais bien la non-réussite du monde capitaliste à satisfaire ses besoins (Boucher, 2003).

Enfin, il nous tenait à cœur de rejeter trois préjugés concernant la population sourde.

Tout d'abord, nous suggérons aux lecteurs de se défaire de l'idée selon laquelle l'expression *sourd-muet* est un synonyme de *sourd ou malentendant* puisqu'elle renvoie à une réalité vécue par un pourcentage minime de la population sourde ou malentendante. En effet, la mutité est plus généralement une répercussion de la surdité qui s'explique par le fait que les sourds souffrent de difficultés à apprendre le langage oral dans la mesure où ils n'entendent pas ou peu (Fontaine, 2015).

Nous les invitons également à distinguer le handicap mental du handicap sensoriel. Comme l'explique l'APEDAF (2012a), « Les capacités vocales doivent être différenciées des facultés intellectuelles, tout comme les aptitudes en lecture et en écriture ne reflètent pas forcément non plus la pensée profonde d'une personne » (p.13).

Enfin, nous souhaitons que les lecteurs gardent à l'esprit qu'une déficience auditive n'est pas directement liée à une déficience intellectuelle (APEDAF, 2012b). Dans leur recherche clinique menée à l'Institut National des Jeunes Sourds de Paris, Clouard, et al. (2007) ont porté leur attention sur des jeunes sourds qui rencontraient des difficultés importantes d'apprentissage bien qu'ils soient suivis par des professionnels formés à les accompagner. Ils en ont conclu que les difficultés d'apprentissage ne pouvaient être uniquement dues au langage et que des troubles de différentes natures pouvaient y être associés et les influencer.

Matar-Touma (2022) défend également cette idée mais concède que la déficience auditive provoque un retard dans les acquis et le langage qui peut être rattrapé par des méthodes adéquates (2.4.1).

En tenant compte de ces différentes données qui confirment la complexité du concept de surdité, nous avons choisi d'employer les termes « sourds » ou « sourds ou malentendants » ou encore « sourds et malentendants » sans distinction du niveau de surdité, de son apparition précoce ou tardive ou encore du type d'appareillage auditif utilisé. Il s'agit donc de rendre compte des difficultés d'apprentissage éprouvées par les jeunes sourds ou malentendants sans pour autant considérer qu'ils sont tous les mêmes et que leur handicap est leur caractéristique principale. En ce sens, nous adopterons plutôt une perspective socio-constructiviste.

Les entendants et les initiés

En réponse à l'étiquette imposée « sourd », cette population qualifie elle-même les personnes dont l'ouïe est fonctionnelle d'*entendants* (Fontaine, 2015). Par ailleurs, l'auteur ajoute que ce terme désigne uniquement les personnes qui ne comprennent pas la langue des signes et non l'ensemble des personnes dont l'ouïe est « normale ».

Fontaine (2015) distingue également les entendants des *initiés*, qui sont des entendants qui cassent les barrières traditionnelles séparant les entendants des sourds. Plus précisément, les initiés englobent les proches, les membres d'une équipe éducative, les représentants de la communauté sourde... qui non seulement parlent et entendent mais pratiquent également la langue des signes. Pour l'auteur, leur apprentissage semble avoir pour ambition de partager la réalité des sourds en les intégrant dans leur groupe. La maîtrise de la langue des signes est d'une importance primordiale puisqu'elle est perçue comme le symbole même de la communauté et de la culture sourde tandis que l'oralisme est davantage envisagé comme un moyen permettant à l'individu sourd de s'intégrer parmi les entendants (Poirier, 2005). Pour l'auteur, ces deux méthodes de communication s'acquittent donc de r les différents pour cette communauté.

En outre, Fontaine (2015) souligne que tous les entendants ne sont pas des initiés et qu'il subsisterait encore aujourd'hui de nombreux préjugés à propos des sourds. De plus, l'auteur souligne que des conditions favorisent ou limitent la communication entre les entendants et les jeunes sourds en milieu scolaire. Mais alors, qu'en est-il de la scolarisation de ces apprenants et plus particulièrement dans l'enseignement spécialisé en Belgique ?

2.1.2. L'enseignement spécialisé en FWB

Les jeunes sourds et leur place dans l'organisation de l'enseignement spécialisé

Comme pour tout enfant en situation de handicap, il existe plusieurs dispositifs de scolarisation pour les jeunes sourds en FWB. Pour rappel, la prise en charge de ces élèves au sein de l'enseignement ordinaire n'est pas l'objet de notre mémoire. Nous nous centrerons donc uniquement sur l'encadrement de ces élèves dans un établissement spécialisé, qui est le contexte de notre projet. N'ayant pas pour but de relater l'histoire de l'enseignement spécialisé en Belgique, notre souhait consiste à fournir aux lecteurs novices les éléments nécessaires pour comprendre l'organisation de cet enseignement et d'appréhender le contexte dans lequel les jeunes sourds sont encadrés.

Dès le début du XIXe siècle, des établissements spécialisés ont été bâtis dans le but de prendre en charge et d'accompagner les personnes en situation de handicap mental ou physique, atteintes d'une déficience auditive ou d'une déficience visuelle (Dachet, 2019 ; 2022). Le 6 juillet 1970 est ensuite établie une loi ayant pour but d'organiser l'enseignement spécialisé pour les élèves âgés de 3 à 21 ans. Ce dernier a pour rôle d'assurer l'encadrement des élèves en constituant des équipes pédagogiques et paramédicales à même de répondre à leurs besoins spécifiques (FWB, 2012). En 1986 débute l'intégration d'élèves en situation de handicap visuel, auditif ou physique dans cette structure, aboutissant au décret du 13 janvier 2011 qui étend l'inclusion des élèves de tous types dans l'enseignement ordinaire.

Ainsi, l'enseignement spécialisé en Belgique est structuré en types et formes (FWB, 2012).

Le type 7 est spécifiquement dédié à l'accueil et à l'accompagnement des jeunes sourds et malentendants (APEDAF, 2014 ; FWB, 2012).

Ensuite, les élèves de type 7 peuvent être classés dans quatre formes différentes qui encadrent des formations distinctes tenant compte des profils individuels de chaque élève (FWB, 2012). Ces formes sont elles-mêmes découpées en cycles d'apprentissage qui sont appelés « phases » et qui s'articulent autour du projet de chaque établissement. Ces phases correspondent à une durée durant laquelle l'élève doit atteindre des objectifs spécifiques et acquérir les compétences attendues.

L'enseignement d'adaptation sociale est la **forme 1** et poursuit l'intégration de l'apprenant dans un environnement de vie adapté grâce à une formation sociale. L'article 48 du Décret organisant l'enseignement spécialisé (2004) nous informe que cette phase poursuit l'objectif

d'optimiser le développement des compétences des élèves, mais aussi de contribuer à leur épanouissement personnel ainsi qu'à leur autonomie.

L'enseignement d'adaptation sociale et professionnelle constitue la **forme 2** et vise à favoriser l'insertion dans un environnement de vie et/ou de travail adapté par le biais d'une formation professionnelle, sociale et générale. L'article 50 du Décret organisant l'enseignement spécialisé (2004) prévoit deux phases pour la forme 2. La première phase accorde la priorité aux objectifs de socialisation et de communication et met surtout l'accent sur le développement d'aptitudes professionnelles et d'un projet personnel. La seconde phase, quant à elle, poursuit les objectifs de socialisation et de communication mais s'axe davantage sur la préparation des élèves à la vie sociale et professionnelle en mettant en place des activités éducatives et d'apprentissage.

L'enseignement professionnel, la **forme 3**, permet l'intégration socio-professionnelle grâce à une formation professionnelle, sociale et générale et qui permet l'accès à un certificat de qualification. Cette forme est composée de trois phases reprises dans l'article 54 du Décret organisant l'enseignement spécialisé (2004). La première phase comprend d'une part, une période d'observation d'un ou plusieurs milieux professionnels et d'autre part, une approche polyvalente en milieu professionnel. Ces deux parties ne peuvent excéder une année scolaire chacune. La deuxième phase, quant à elle, a pour objectif de dispenser une formation polyvalente dans un secteur professionnel durant une période de deux années scolaires au maximum. Enfin, la troisième phase a pour finalité l'obtention d'une qualification dans un métier appartenant au secteur professionnel étudié par l'élève durant la deuxième phase.

Enfin, l'enseignement général, technique, artistique et professionnel, ou la **forme 4**, correspond à l'enseignement secondaire ordinaire couplé à un encadrement différencié, une méthodologie adaptée et des outils spécifiques et offre l'opportunité d'obtenir un certificat et un diplôme de l'enseignement secondaire ordinaire (FWB, 2012).

Dans le cadre de ce mémoire, nous ne nous intéresserons qu'aux jeunes de forme 3 qui remplissent les critères de participation que nous détaillerons à la section 4.2.1.

2.2. Deuxième partie – Les difficultés d'apprentissage

D'emblée, nous souhaitons préciser que la surdité n'impacte pas les capacités cognitives, mentales et motrices du jeune (Matar Touma, 2022). Selon l'auteure, il n'existe aucune différence entre une personne sourde et une personne entendante en termes de développement

moteur et psychologique en l'absence de syndromes génétiques ou de troubles associés. Dans cette optique, les difficultés d'apprentissage qui vont être explicitées devront être prises comme des éléments généraux qui n'ont d'intérêt que mis en perspective avec le profil de chaque jeune sourd ou malentendant appréhendé avec toutes les spécificités qui lui sont propres (Roux, 2014).

2.2.1. L'apprentissage des mathématiques

En s'appuyant sur des recherches récentes issues de la littérature, Roux (2014) affirme que les élèves sourds performant moins bien que leurs homologues entendants, qu'importe l'époque ou le lieu. Il indique également que, dans les pays anglo-saxons (Pagliaro & Kritzer, 2013) et aux Etats-Unis (Pagliaro, 2010), on rapporte depuis au moins un quart de siècle un décalage de deux années entre les deux groupes comparés, voire plus, ce qui représente pour l'auteur un retard considérable. Toutefois, au niveau individuel, le décalage est plus nuancé puisque « 15% des adolescents sourds ont un niveau en math correspondant à leur âge, contre 2,5% en lecture » (Hagège et al., 2006, p.224). Fayol et Camos (2006, cités par Roux, 2014) affirment que le degré de surdité n'est pas ou peu corrélé à l'ampleur des difficultés rencontrées par ces jeunes.

Mais alors, qu'est-ce qui, spécifiquement, relève d'un défi pour ces jeunes ? Duquesne-Belfais (2007) et Roux (2014) affirment que les apprenants sourds ont un retard global dans l'acquisition des compétences en mathématiques, qu'elles relèvent des domaines des nombres, de l'arithmétique, des problèmes, des fractions, de l'algèbre ou de la géométrie.

Réciter et mémoriser la chaîne numérique

Lorsqu'il s'agit d'apprendre à compter, les élèves sourds sont moins performants que leurs homologues entendants (Roux, 2014). Il en va de même pour l'opération consistant à passer du code chiffré au code verbal (et inversement) où ils commettent des erreurs lors de la conversion, même en langue des signes (Lecointre et al., 2005). Roux (2014) formule l'hypothèse que ces difficultés pourraient être dues à l'utilisation du langage dans les compétences numériques, mobilisées parfois dans un ordre précis, pour effectuer ces tâches. Duquesne-Belfais (2007), quant à elle, suppose que la mémoire visuo-spatiale activée par les élèves sourds signeurs se prête bien à la mémorisation de la localisation des éléments, mais s'avère moins efficace pour retenir une séquence.

Cette difficulté liée à la connaissance de la chaîne numérique verbale se répercute sur la pratique du **dénombrement**, sauf lorsque le nombre d'objets à dénombrer se situe dans la plage numérique maîtrisée par les sujets (Roux, 2014). Dans ce cas, les jeunes sourds comptant en langue des signes obtiennent des résultats équivalents à leurs homologues entendants (Hadège et al., 2006).

La résolution de problème

Pour Duquesne-Belfais (2007), comprendre la question d'un problème en mathématiques équivaut souvent à en saisir partiellement la solution. Pour l'auteure, les élèves doivent percevoir le but de la résolution de problèmes et avoir l'opportunité de chercher la solution. Cependant, « les enseignants qui font résoudre des problèmes mathématiques à des élèves sourds confondent souvent le cas où la consigne n'est pas comprise parce que les élèves ne savent pas clairement ce qu'ils ont à faire, et le cas où la consigne n'est pas comprise parce que la résolution n'est pas suffisamment avancée pour que la tâche prenne du sens pour l'apprenant » (Duquesne-Belfais, 2007, p.171).

La même auteure indique que le raisonnement est l'une des difficultés les plus persistantes chez un jeune sourd car il implique de déterminer quelles sont les informations pertinentes et quelles sont les opérations appropriées à la résolution d'un problème. Pour se faire, l'élève doit comprendre les similitudes et les disparités qui existent dans une situation-problème donnée, ce qui suppose une prise de distance vis-à-vis de la réalité (la conceptualisation). Ce processus nécessite l'utilisation de représentations qui permettent à l'apprenant d'évoquer des éléments même en leur absence et donc, de transiter du percept au concept.

Les calculs

Pour ce qui est des **calculs**, un grand nombre de jeunes sourds éprouvent des difficultés à accéder à des démarches nécessitant l'usage de la mémoire à long terme afin de résoudre des problèmes. De plus, peinent à comprendre le sens des énoncés (Roux, 2014). Pour Duquesne-Belfais (2007), cette difficulté liée à la résolution du calcul en tant que telle n'a pas encore trouvé d'explications. En effet, elle nécessite l'utilisation des doigts à laquelle les élèves sourds font également appel. Pour Courtin (2002), signalé par l'auteure, certains facteurs pourraient jouer dans la résolution de calculs, notamment les capacités de mémoire de travail ainsi que la maîtrise de la langue.

L'écrit joue donc un rôle majeur dans les apprentissages en mathématiques mais Duquesne-Belfais (2007) souligne que certains obstacles sont difficiles à surmonter. En effet, lorsqu'un élève doit résoudre un problème ou un calcul, il est confronté à un texte écrit en français dont les structures lui sont moins connues et non à un système d'écriture propre à la langue des signes. Si l'apprenant présente des lacunes dans la maîtrise de la langue écrite, cela peut engendrer des complications dans l'organisation de la pensée logique. L'auteure nous informe également que les schémas et le langage symbolique favorisent davantage l'expression de l'élève sourd que la langue française écrite ou orale.

2.2.2. L'apprentissage du français

L'apprentissage de la lecture

Pour Roux (2014), les conditions d'apprentissage du langage oral et écrit sont difficiles et peu naturelles pour 9 enfants sourds ou malentendants sur 10 provenant de familles d'entendants. Cette réalité peut expliquer des difficultés d'apprentissage ou même un retard dans l'acquisition du français et de la lecture en contexte scolaire (Niederberger, 2007 ; Roux, 2014). Des recherches qui s'intéressent aux difficultés d'**apprentissage de la lecture** des personnes sourdes et malentendantes confirment ces propos et déplorent une moyenne des lecteurs sourds inférieure à celle des entendants (Gallaudet Research Institute, 2004 ; Kelly & Barrac-Cikoja, 2007, cités par Hamm, 2012).

Gombert et al. (2000) expliquent que l'apprentissage de la lecture nécessite une acquisition graduelle de compétences linguistiques de divers niveaux, telles que la connaissance de l'alphabet, la mise en relation des sons et des groupes de lettres ou encore la maîtrise des structures de phrases et de textes relatifs à l'écrit. Par ailleurs, les auteurs expliquent que cet apprentissage requiert la mise en application de processus de traitement d'informations écrites ainsi que le développement de deux types de stratégies. D'une part, des stratégies visuo-graphiques qui favorisent l'accès au sens des mots dont l'orthographe a été préalablement mémorisée. D'autre part, des stratégies phonographiques qui ont recours au système mettant en relation des sons et des groupes de lettres (ou phonèmes-graphèmes). Ces dernières permettent le déchiffrement de nouveaux mots écrits et la compréhension indirecte de leur sens grâce à leur forme orale qui, elle aussi, doit être mémorisée.

Niederberger (2007) précise que ce sont spécifiquement les stratégies phonographiques qui génèrent des difficultés chez les jeunes sourds puisqu'elles sont liées au vocabulaire oral qui, selon l'auteure, est restreint chez ces jeunes. Duquesne-Belfais (2007) constate également

dans son étude que 82% des participants évoquent le manque de vocabulaire comme le principal obstacle à la maîtrise de la langue française, qu'elle soit orale ou écrite.

De plus, les stratégies phonographiques nécessitent le traitement des phonèmes (les unités sonores de la langue). La mise en place de ces stratégies représente donc un défi considérable, parfois même insurmontable, puisque ces jeunes sont dans l'impossibilité de percevoir toutes les nuances sonores (Niederberger, 2007). Pour pallier cette difficulté, les élèves sourds et malentendants développent d'autant plus les stratégies visuo-graphiques (Alegria, 1999, cité par Niederberger, 2007). Selon l'auteur cité, leur exceptionnelle capacité de mémorisation visuelle leur permet d'acquérir un lexique orthographique solide et de reconnaître une multitude de mots à l'écrit. En revanche, ces mêmes apprenants éprouvent fréquemment des difficultés lorsqu'ils sont confrontés à des mots qu'ils n'ont pas encore assimilés ou qu'ils n'arrivent pas à déchiffrer. Par ailleurs, la compréhension entière du sens du texte est une difficulté pour les enfants sourds (Hague, 1994, citée par Niederberger, 2007).

L'apprentissage de l'écrit

En ce qui concerne **l'apprentissage de l'écrit**, Fontaine (2015) indique qu'il représente un véritable défi pour les personnes sourdes qui n'ont pas ou peu de rapport avec le langage oral. En effet, Jaffré (2004) indique que l'orthographe en français est complexe et 85% de ses unités renvoient directement à des unités qui proviennent de l'oral. L'auteur ajoute que les lettres, mots et phrases que nous écrivons sont en réalité des représentations graphiques des sons et des unités de sens que nous énonçons. En ce sens, le langage écrit prend toute sa signification une fois associée au langage oral et inversement (Fontaine, 2015).

En outre, l'oral est difficilement accessible, ce qui engendre des répercussions considérables sur l'acquisition de la langue écrite mais aussi sur les opportunités scolaires (Duquesne-Belfais, 2007). En effet, les difficultés de communication entraînent un retard significatif dans l'acquisition du langage ainsi qu'une connaissance limitée du monde qui font obstacle aux apprentissages s'ils ne sont pas pris en considération (Martin, 2015). Ce déficit se manifeste également par des lacunes en termes d'expérience de lecture et de vocabulaire.

Les connaissances des jeunes sourds se restreignent donc principalement à des mots concrets et familiers, les laissant dépourvus de vocabulaire abstrait et générant des difficultés de compréhension des mots polysémiques ainsi que des expressions figurées (Dumont, 2008 ; Martin, 2015 ; Peyrachon, 2021). Ainsi, lors de la lecture, la mémoire de travail est

rapidement submergée face aux nombreuses informations incomprises, ce qui nuit à l'engagement du jeune sourd dans le traitement syntaxique (Martin, 2015).

Pourtant, hormis quelques erreurs telles que des inversions ou des omissions, nous avons vu que les jeunes sourds et malentendants peuvent généralement compter sur une bonne orthographe lexicale grâce à une excellente capacité de mémoire visuelle qui leur permet de « photographier » efficacement les mots pour ensuite les retranscrire parfaitement (Alegria, 1999, cité par Niederberger, 2007). Ils excellent par ailleurs particulièrement lorsqu'il s'agit des homophones qui présentent des orthographe différentes (comme ver, vers, verre et vert). En revanche, la production écrite de textes soulève de véritables difficultés et comporte des erreurs, des confusions ou des absences d'utilisation du genre, des terminaisons des verbes, des pronoms, des prépositions, d'adverbes, des modes et temps (Martin, 2015).

L'utilisation des mots-outils

Dubuisson et Reinwein (2002) et Martin (2015) indiquent que les jeunes sourds omettent, choisissent mal ou à outrance **des mots-outils** tels que les déterminants, les pronoms relatifs ou encore les prépositions.

Pour expliquer cette production récurrente d'erreurs, Dubuisson et al. (1991) ou plus récemment Balosetti (2011) formulent l'hypothèse que les mots-outils sont plus difficiles à « lire » sur les lèvres. De ce fait, les jeunes sourds ou malentendants auraient plus de difficulté à les percevoir. Dubuisson et al. (1991) illustrent notamment ce propos par la confusion entre *être* et *avoir* dans la phrase « David est fini » énoncée oralement où la prononciation des auxiliaires peut être difficile à repérer.

Dubuisson et Reinwein (2002) et Millet (2008, citée par Balosetti, 2011) proposent une autre explication à la différence de fonctionnement déjà énoncée entre les langues orales et la langue des signes, qui serait liée à l'expression de l'organisation spatiale. En français, nous situons spatialement ce dont nous parlons grâce à des prépositions alors que la langue des signes utilise des gestes qui se réfèrent consécutivement à l'objet et ensuite à sa localisation grâce à la position de la main dominante en fonction de la main non dominante. Pour comprendre ce point, Dubuisson et Reinwein (1991 ; 2002) évoquent l'exemple de « J'aime nager la piscine » où la préposition *à* est totalement absente puisque dans la langue des signes, cette préposition est traduite grâce à la position des mains.

Dans le même ordre d'idée, une dernière hypothèse pour expliquer la difficulté à déceler et/ou utiliser les mots-outils est leur absence dans la langue des signes (Balosetti, 2011 ; Martin, 2015). En effet, les mots tels que les articles, les pronoms relatifs ou encore les prépositions sont inemployés dans les langues gestuelles. Ainsi, les jeunes sourds ne sont pas accoutumés à leur utilisation.

Des différences entre le français et la langue des signes

Selon Dubuisson et Reiwein (2002), plus de 90% des parents entendants sont convaincus que la langue maternelle de leur enfant sourd est la même qu'eux. Pourtant, selon ces auteurs, les théories linguistiques actuelles soulignent que l'apprentissage d'une langue est possible si un modèle langagier existe et si un besoin d'échanger et d'interagir avec l'autre est ressenti. En outre, si l'enfant n'a pas un contact naturel, entier et direct avec une langue, alors elle ne peut être sa langue maternelle. Ainsi, puisque la langue des parents ne répond pas à ces critères, c'est la langue des signes qui est la langue première de l'enfant. Plusieurs raisons expliquent, selon les auteurs, cette assimilation de la langue des signes par les jeunes sourds ou malentendants : ils l'utiliseraient plus fréquemment que d'autres langues ; l'assimileraient plus naturellement ; l'exploiteraient plus aisément et s'y identifieraient au même titre qu'ils s'identifieraient à la communauté sourde.

Toujours selon Dubuisson et Reinwein (2002), les recherches sur la métacognition soulignent la nécessité de disposer d'une structure mentale capable d'assimiler et de traiter correctement les informations issues de connaissances nouvelles pour apprendre et comprendre. Or, les systèmes de la langue des signes et de la langue orale divergent. Comme nous l'avons vu, la langue des signes organise spatialement et simultanément diverses informations grâce à la position des mains (Dubuisson & Reinwein, 2002 ; Balosetti, 2011). En revanche, la langue orale fonctionne plutôt de façon séquentielle et linéaire (Dubuisson & Reinwein, 2002). Ainsi, selon les auteurs, la différence de traitement de l'une et l'autre langue pourrait relever d'une difficulté générale à laquelle le jeune sourd devrait faire face dans son apprentissage.

De plus, Sinte (2010) met en évidence le fait que le français et d'autres langues situent le temps sur une ligne du temps comme s'il était concret, raison pour laquelle il existe de nombreuses métaphores telles que « se tourner vers l'avenir » ou « ne pas revenir en arrière ». En revanche, en langue des signes francophone de Belgique (LSFB), le temps est situé dans l'espace, physiquement et grammaticalement, comme s'il s'y trouvait réellement. En effet, la langue des signes ne peut laisser d'indices de temps dans la terminaison du verbe, c'est

pourquoi elle situe un passé, un présent et un futur dans l'espace utilisé pour signer. En d'autres termes, la temporalité a lieu dans l'instant présent et en situation en LSFB. De plus, il est à noter qu'il est ardu d'utiliser l'écrit pour traduire la langue des signes puisqu'elle ne possède pas d'alphabet permettant de transposer manuellement le langage gestuel et qu'elle ne possède pas encore une écriture propre (Fontaine, 2015).

2.3. Troisième partie – Les freins aux apprentissages

Dans la seconde partie, nous avons constaté que certains domaines représentent un véritable défi pour les élèves et diverses hypothèses et/ou explications ont été énoncées. Mais quels sont les facteurs externes et/ou n'étant pas nécessairement liés à un domaine en particulier qui freinent les apprentissages ?

2.3.1. Les troubles de la perception

Selon Matar Touma (2022), les retards développementaux qui suivent une déficience auditive conduisent à des retards dans les acquis mais aussi des dysfonctionnements au niveau de l'orientation, l'attention, le raisonnement, la vitesse de traitement, la concentration, la mémoire, l'organisation et la conceptualisation. Pour l'auteure, ces dysfonctionnements impactent eux-mêmes certains apprentissages tels que le calcul, la lecture ou l'écriture. Elle propose dès lors de travailler davantage les perceptions temporelle, spatiale et sensorielle pour améliorer le rendement scolaire des élèves. Nous nous appuyerons sur son travail pour définir les trois perceptions.

Selon Fraise (1956, cité par Matar Touma, 2022), la **perception temporelle** peut être distinguée en deux catégories : la perception des durées relativement brèves et l'estimation temporelle des durées longues. Le temps est une notion abstraite et ne se concrétise chez les jeunes sourds ou malentendants qu'à l'aide de repères, de supports visuels, de manipulations. Selon l'auteure, des difficultés apparaissent lorsque l'enseignement ne permet pas une participation régulière et qu'il n'est pas interactif.

La **perception de l'espace**, quant à elle, peut causer des difficultés en raison de la distance séparant un sujet et un objet. Ainsi, les élèves qui portent un implant cochléaire ou un appareillage conventionnel éprouvent des difficultés à reconnaître un son si sa source est mal placée par rapport à eux. Il est donc important que l'enseignant choisisse une position et une distance qui permettent à l'élève sourd ou malentendant de le voir et de le comprendre. Il faut donc que l'enseignant se place face aux jeunes et que ceux-ci puissent voir ses lèvres. De cette

façon, le son se dirigera dans la bonne direction et les élèves pourront discriminer de façon plus efficace les propos de l'enseignant par la lecture labiale ou les expressions faciales de son visage.

La **perception sensorielle** permet d'interpréter les informations qui proviennent de notre perception immédiate et de nos cinq sens. Tout élève quel qu'il soit recourt à ses sens pour distinguer et découvrir le monde qui l'entoure. En l'absence d'audition, le jeune sourd investit d'autant plus la vue et le toucher, c'est pourquoi il est nécessaire de lui permettre d'expérimenter, de toucher et de découvrir pour favoriser l'apprentissage et l'assimilation. En ce sens, les essais-erreurs répétés favorisent l'apprentissage.

2.3.2. La fatigue éprouvée pour suivre les cours

Dans sa recherche qualitative de nature compréhensive, Galle (2017) s'intéresse à la vision des adolescents sourds (et leurs parents) concernant leur parcours scolaire. Ces jeunes déclarent éprouver des difficultés à suivre les cours puisqu'ils doivent parler et écouter l'enseignant, ce qui engendre de la fatigue. Ils indiquent qu'ils doivent à la fois rester concentrés toute la journée, lire sur les lèvres pour suivre les explications de l'enseignant et comprendre ce qu'il écrit au tableau. D'autres élèves éprouvent également des difficultés de compréhension (confusions de mots, difficultés à comprendre ce que dit l'enseignant) en français ou en histoire-géographie, ce qui bloque l'acquisition des contenus enseignés.

Piché et Hubert (2006) pointent également d'autres entraves à la compréhension, comme certains professeurs qui méconnaissent la surdité et les difficultés de communication qui y sont liées; qui lisent sans rendre leur visage visible (en plaçant le livre devant leur visage, par exemple), empêchant la lecture labiale ou encore qui refusent de porter un microphone du système de modulation de fréquence (MF).

Bien que les résultats de ces recherches concernent l'enseignement ordinaire, les résultats pourraient être mis en perspective avec notre établissement. En effet, tous les enseignants de l'IRHOV signent pas, comme nous l'a indiqué la directrice (cfr. Annexe 13).

Pour Galle (2017), les classes composées exclusivement d'élèves sourds et malentendants sont plus bénéfiques pour ces jeunes dont le besoin de s'identifier à des groupes de pairs est très présent. Selon Duquesne-Belfais et Bertin (2005, cités par Galle, 2017), ces jeunes sont enclins à rester entre eux, notamment du fait que la communication par le biais de la langue des signes soit plus aisée. À l'inverse, communiquer avec les entendants semble plus fatigant

tant au niveau relationnel que cognitif, que ce soit pour l'émetteur ou le récepteur. Toutefois, Galle (2017) note que ces obstacles ne sont pas une généralité et qu'ils peuvent être soutenus par des professionnels (voir point 2.4.2).

2.3.3. Des méthodes fondées sur la transmission orale

Les méthodes d'enseignement traditionnelles passant par une transmission exclusivement orale est inconfortable et inefficace pour les jeunes sourds (Duquesne-Belfais, 2007). Selon l'auteure, la langue française orale présente un nombre considérable de similitudes labiales. En effet, certains sons se confondent au niveau des lèvres (tels que baba, papa et mama) ou des phonèmes demeurent invisibles sur les lèvres, comme le /r/ et le /k/. Ces sons, difficiles à discerner sont source de confusion. Ainsi, les élèves sourds peuvent rencontrer des difficultés à comprendre et à échanger des informations en raison de la barrière de la communication avec les enseignants et les pairs qui n'utilisent pas la langue des signes.

De plus, certains élèves sourds qui sont exposés uniquement à un enseignement basé sur l'oralité sont souvent limités dans leurs opportunités d'accéder à un enseignement supérieur, voire secondaire si le cadre éducatif n'est pas adéquatement ajusté (Duquesne-Belfais, 2007). Les principales raisons de cette limitation évoquées par l'auteure sont des entraves à l'expression et à la réception verbale, une déficience lexicale en langue française et une maîtrise insuffisante de la grammaire. De ce fait, les stratégies pédagogiques doivent être adaptées pour tenir compte de leurs besoins spécifiques, ce qui nous amène aux *leviers pour accompagner et soutenir les apprentissages*.

2.4. Quatrième partie - Les leviers pour accompagner et soutenir les apprentissages scolaires

2.4.1. Des méthodes pédagogiques adéquates

L'approche métacognitive

Pour Matar Touma (2022), l'approche métacognitive est la meilleure méthode d'enseignement à promouvoir puisqu'elle met en évidence les connaissances de l'élève sur ses processus cognitifs, ses capacités et la confiance qu'il place en elles, ses apprentissages ainsi que les moyens utilisés pour apprendre. Pour l'auteure, le rôle de l'enseignant est d'accompagner l'élève dans l'élaboration de ses connaissances. Pour se faire, il doit le motiver et le rendre acteur principal de ses apprentissages en lui proposant des supports et des outils pour le guider et l'aider à assimiler le savoir. L'objectif visé est de le responsabiliser et

lui faire réaliser le chemin parcouru. Pour accomplir cette tâche, l'enseignant doit prendre en considération les besoins ainsi que les compétences de chaque apprenant afin d'ajuster son programme de cours. Il doit alors lui-même faire preuve de métacognition en sollicitant sa propre expérience pour créer une leçon, enseigner et surtout, inclure l'élève dans ses apprentissages. Ainsi, lorsque le jeune est confronté à une difficulté – qu'elle soit de l'ordre de la réflexivité, de l'apprentissage, de l'attention ou de la verbalisation – l'approche métacognitive peut l'aider à pallier cette difficulté.

L'enseignement explicite

D'autres choix pédagogiques peuvent également aider l'apprenant sourd, comme l'enseignement explicite.

Matar-Touma (2022) propose de rattraper le retard dans les acquis et le langage provoqué par la déficience auditive par la mise en place d'une éducation auditive du langage des compétences à partir de l'âge de 6 mois ou encore de séances de stimulation cognitive en groupe afin de développer le langage ainsi que le raisonnement perceptif. Cette idée du renforcement de l'enseignement du langage oral avait déjà été évoquée par Alegria en 1999. Il proposait de joindre l'apprentissage du langage oral préalablement puis parallèlement à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Dans le contexte de l'enseignement secondaire, cette solution n'est pas envisageable car nous sommes face à des jeunes âgés entre 12 et 21 ans.

En 2002, Gombert s'est intéressé aux apprentissages de la lecture des élèves atteints ou non d'une déficience. Il souligne la mise en place indispensable de **l'enseignement explicite**. Il mentionne la nécessité pour le lecteur de diriger lui-même son activité de lecture, ce qui suppose un accès conscient aux informations qu'il doit traiter et à ses connaissances. Or, ces connaissances (appelées métaconnaissances) ne surgissent pas spontanément lorsque l'apprenant en a besoin, ce qui signifie qu'un apprentissage est nécessaire pour y avoir recours de façon consciente. C'est pourquoi un enseignement explicite est indispensable.

2.4.2. Des moyens de communication efficaces

L'association du langage oral à la langue française parlée complétée (LFPC)

Tout d'abord, notons l'importance de l'articulation et du volume de la voix lors de l'utilisation du langage oral (Darcis, 2016). Pour Martin (2015), la combinaison de l'oral et de la langue des signes française (LSF) garantit une compréhension optimale lors de la lecture.

Pour l'auteure, en ayant accès au sens, les élèves peuvent aisément se souvenir des éléments importants liés aux lieux, aux personnages et aux événements, leur permettant ensuite d'entreprendre une analyse approfondie et interprétative. Selon elle, cette combinaison facilite également la compréhension des concepts complexes, permettant ainsi aux élèves d'accéder à toutes les informations, de dissiper toute incompréhension et de lever les ambiguïtés.

L'efficacité de cette association est également soutenue par Duquesne-Belfais (2007). Comme nous l'avons vu, l'auteure est consciente des difficultés de réception du message et de l'obstacle que représente la confusion des sons qui se ressemblent sur les lèvres (papa, mama, baba) ou des phonèmes invisibles (/r/ et /k/). Dès lors, elle propose une association de la transmission orale avec un système visuel tel que la langue française parlée complétée. Cette dernière complète la lecture labiale et aide les jeunes sourds à percevoir la langue française par le biais de la vue. Cependant, l'auteure nous fait remarquer que l'utilisation de la LFPC nécessite une maîtrise préalable de la langue française et n'est pas toujours efficace pour supporter l'acquisition des concepts, à la différence de l'apprentissage précoce d'une langue première telle que la langue des signes.

L'utilisation de la langue des signes

Dans son étude, Martin (2015) a eu l'opportunité d'observer les ajustements réalisés par le professeur de français pour répondre aux besoins des élèves sourds. Parmi ces adaptations, elle cite la combinaison de l'oral et de la langue des signes ainsi que l'utilisation de la langue des signes. Dans un cas comme dans l'autre, l'utilisation de la LSF se révèle être indispensable. En effet, l'auteure explique qu'elle favorise une communication de qualité, surtout auprès des élèves qui n'utilisent pas l'oral. Avec eux, les explications, les échanges et les interventions sont exclusivement menés en LSF.

L'apprentissage de la langue des signes est également vu comme une aide à l'apprentissage du français pour Duquesne-Belfais (2007). Elle affirme que les jeunes sourds qui acquièrent une langue authentique telle que la langue des signes et en saisissent les mécanismes, incluant sa structure et sa syntaxe, seront mieux en mesure de transposer les particularités linguistiques d'une langue vers l'apprentissage d'une langue seconde, telle que le français. Niederberger et Prinz (2005) vont également en ce sens puisqu'ils affirment qu'il existe un « lien entre les capacités développées en langue des signes et les capacités démontrées dans l'apprentissage de l'écrit. Ils [les résultats de leur étude] révèlent également que le niveau de langue des signes, en particulier le niveau de capacités narratives, permet de prédire les progrès en écrit »

(p.294). Cependant, Duquesne-Belfais (2007) nuance ces propos en indiquant que les mécanismes de la langue française et de la LSF diffèrent grandement. De ce fait, la transition de la LSF vers l'écriture française pour les élèves utilisant la langue des signes représente un défi majeur. Pour les surmonter, un levier est mentionné par l'auteur : les enseignants eux-mêmes, à condition qu'ils possèdent une compréhension approfondie des deux langues.

L'utilisation du visuel

« Nous les sourds, nous sommes des visuels » (Delaporte, 2002, p.34, cité par Hamm, 2012) Partant de ce constat, nous pouvons aisément comprendre Le Corre (2007) qui indique que « le mouvement, les expressions faciales et corporelles observables dans les discours signés sont certes souvent très proches du geste significatif et de la mimique. Toutefois, en les évacuant de son étude, c'est une grande part de la structure de la langue que l'on rejette » (p.230). Ces éléments, qualifiés d'« iconiques » sont considérés comme un principe fondamental de la langue des signes, notamment grâce à Cuxac (2000, cité par Le Corre, 2007).

En 2012, Leroy s'est intéressée aux stratégies ainsi qu'aux attitudes propres aux enseignants de langue des signes française (LSF) permettant le développement linguistique et cognitif de leurs élèves. Son analyse a révélé que le regard exerce une fonction linguistique en exprimant notamment les émotions du locuteur. De plus, il joue un rôle majeur dans l'échange entre l'enseignant et l'élève. Ainsi, l'auteure explique que le regard est un élément complexe des langues des signes. Il peut, entre autres, permettre aux élèves de comprendre une histoire, comme dans l'exemple qu'elle donne : « L'enseignante bien qu'en situation de transfert personnel (le personnage principal fait "comme ça"), son regard s'oriente vers les élèves pour vérifier leur compréhension et s'assurer qu'ils suivent. [...] Uniquement par le regard alors que tout le reste du corps est investi dans la narration, elle accroche les élèves à la fois à son énoncé et les garde présents dans la situation d'énonciation » (p.16).

Comme nous l'avons vu, les jeunes sourds peuvent être confrontés à des difficultés de compréhension lorsqu'ils se trouvent face à un texte, notamment quand il est question de vocabulaire et de structures de phrases complexes (voir point 2.2.2). En revanche, confrontés à une image, ils peuvent généralement saisir le sens d'un texte plus directement, bien que cela dépende du contexte. Ainsi, lors des séances d'analyse d'images, les élèves sont capables de discerner les éléments porteurs de sens et d'interpréter de façon pertinente (Martin, 2015). Ainsi, le support visuel facilite l'interprétation personnelle et donc, la compréhension.

3. Hypothèses

La recherche qualitative s'inscrivant dans une recherche inductive, nous n'avons formulé aucune hypothèse de départ mais certaines ont vu le jour en cours d'investigation ou a posteriori (Paquay, 2006). De plus, nos objectifs sont plutôt ceux d'une recherche exploratoire plutôt que d'une recherche confirmatoire. En effet, cette recherche vise à découvrir les difficultés d'apprentissage auxquelles sont confrontés les élèves sourds de l'IRHOV ainsi que les facteurs qui entravent ou favorisent leurs apprentissages. Il ne s'agit nullement de confirmer coûte que coûte des hypothèses ou la revue scientifique préexistante, mais bien d'explorer les réalités et expériences de ces jeunes. Ainsi, comme l'expliquent Schwab et Held (2020), la recherche exploratoire peut débuter sans hypothèse de départ et nous souhaitons saisir cette opportunité qui nous semble le meilleur moyen de rester la plus ouverte possible à tout ce que nos participants nous apporteront.

4. Méthodologie

4.1. Démarche qualitative

4.1.1. Entretiens compréhensifs

Au cours de notre première réflexion au sujet de ce mémoire, nous avons pensé qu'il pourrait être intéressant de découvrir la réalité actuelle vécue par les jeunes sourds en termes de difficultés d'apprentissage dans l'enseignement secondaire spécialisé en FWB sous le prisme du point de vue des principaux concernés. D'emblée, aller à leur rencontre et de leur donner la possibilité de s'exprimer, de partager et d'être reconnus semblait être une évidence. C'est pourquoi les entretiens nous paraissaient être la solution la plus adéquate pour répondre à notre question de recherche dont la richesse dépendrait finalement de ce que les jeunes accepteraient de nous dévoiler.

Parmi les trois types d'entretiens qui s'offraient à nous, nous avons décidé de récolter notre matériau en ayant recours aux entretiens semi-directifs qui peut être défini comme « une conversation ou un dialogue qui a lieu généralement entre deux personnes. Il s'agit d'un moment privilégié d'écoute, d'empathie, de partage, de reconnaissance de l'expertise du profane et du chercheur » (Imbert, 2010, p.25). Cette définition nous semblait tout à fait en adéquation avec notre volonté d'aller à la rencontre des élèves sourds et malentendants et de les écouter quant à leur expérience scolaire.

Romelaer (2005) qualifie cette méthode d'exigeante et rigoureuse puisqu'elle consiste à la transmission d'une kyrielle d'informations liée à une problématique subdivisée en thèmes préalablement définis. Selon l'auteur, les entretiens doivent être supportés par un guide d'entretien qui doit être maîtrisé ; d'une part, afin de pouvoir relier mentalement chaque thème évoqué au guide d'entretien et d'autre part, pour revenir sur les thèmes intéressants qui n'auraient pas été envisagés par le guide. C'est donc naturellement que nous nous sommes tournée vers ce qui correspondait bien à notre volonté de nous améliorer sans cesse et qui nous donnait aussi l'occasion de nous dépasser. En effet, les entretiens semi-directifs requièrent une préparation méticuleuse mais rassurante tout en laissant la place à l'imprévu que nous avons souvent du mal à accepter. Cette forme de récolte de données était donc une opportunité de nous enrichir tant sur le plan personnel que professionnel.

L'essence de ce mémoire se compose donc principalement du matériau apporté par les jeunes, dans toute la subjectivité de leur réalité. Loin de remettre en question leurs propos, nous pensons que chaque point de vue est influencé par des facteurs environnementaux, sociaux, familiaux et scolaires mais aussi par les expériences de vie de chacun. Notre réflexion première était que cette hétérogénéité constituerait tout l'attrait et la pertinence de cette recherche et mettrait en exergue qu'au sein d'un même établissement scolaire, des réalités pourraient être aussi diverses que variées. En ce sens, notre démarche est compréhensive puisqu'elle cherche à comprendre un phénomène et à le rendre intelligible (Faulx & Winand, 2023).

Il est à noter que, selon Matar Touma (2022), « un sujet sourd, en raison de sa déficience auditive, n'a pas un lexique riche ni une imagination débordante, ce qui peut limiter son débit oral ou signé. » Nous avons donc envisagé la possibilité que ces entretiens, loin d'être dépourvus de richesse, pourraient être succincts puisque les participants pourraient vouloir aller à l'essentiel, droit au but.

4.1.2. Choix de la méthode d'analyse thématique

Nous avons choisi d'employer l'analyse thématique. Celle-ci nous semblait être la plus adéquate à l'objet de notre recherche puisqu'elle consiste à déceler des thèmes communs récurrents sur base de l'analyse de formulations écrites ou orales dont le contenu est plus concret (Mucchielli, 1996). En d'autres termes, elle revient à repérer et regrouper de façon méthodique des thèmes évoqués dans un ensemble de textes servant de base pour une étude et, accessoirement, à en réaliser l'examen discursif (Paillé & Mucchielli, 2008). Selon les mêmes

auteurs, il s'agit d'une technique qui vise à décrire le matériau étudié en identifiant, dénombrant et catégorisant les éléments contenus dans celui-ci afin de les comparer, les mettre en contexte et les interpréter. Cette méthode nous a tout naturellement semblé opportune puisqu'elle permet d'une part, de mettre en lumière tous les thèmes pertinents relatifs à notre objet de recherche se trouvant au sein du matériau étudié ; et d'autre part, de construire des liens d'opposition, de ressemblance, de contradiction, de divergence ou de complémentarité entre les thèmes grâce à un arbre thématique qui mettrait en évidence les éléments saillants de notre sujet (Paillé & Mucchielli, 2008).

Par ailleurs, Ryan et Bertrand (2003) indiquent que les thèmes en analyse thématique ne peuvent être observés qu'à travers les formulations et expressions concrètes du matériau étudié, mais que ces dernières n'ont de sens qu'en tenant compte des thèmes qui les composent. Ce principe a également orienté notre choix vers l'analyse thématique puisque nous avons-nous-même d'emblée considéré que la richesse et la complétude de notre mémoire dépendrait de ce que les jeunes accepteraient de nous partager.

Parmi les méthodes d'élaboration des codes thématiques, nous avons décidé de recourir au **codage conceptualisé préalable**. Nous avons ainsi dressé une liste de thèmes à étudier en amont du travail sur le corpus. Nous nous sommes ainsi nourrie de la théorie préexistante pour en dégager les potentiels thèmes qui ressortiraient de nos entretiens.

Cependant, la liste de thèmes est restée ouverte et a été modifiée afin que nous puissions rester réceptive et fidèle à ce que nos participants ont accepté de nous communiquer. Par ailleurs, les expressions verbales sélectionnées ont été codées à deux reprises. D'abord, nous avons identifié des thèmes sous forme d'étiquettes précises pour chaque énoncé qui se référerait à notre problématique. Ces étiquettes ont été établies en amont et/ou ajoutées au fur et à mesure de notre étude. Ensuite, il s'agissait de passer à un niveau plus abstrait en classant ces étiquettes dans différents ensembles. La version finale de ce codage se trouve en *Annexe 12*.

4.2. Étapes de la recherche

4.2.1. Les démarches en amont des entretiens

Nous avons voulu prendre le parti de mettre en place ce que Goffman (1975, cité par Fontaine, 2015) appelle un contact mixte, c'est-à-dire une situation sociale dans laquelle le jeune sourd ou malentendant entre en relation directe avec l'entendant. Bien que l'aide d'un traducteur soit nécessaire, il serait question d'un échange, d'une communication entre nous et les

différents participants et non de simplement poser les questions au traducteur afin qu'il les transmette aux jeunes. Si notre objectif n'était pas de donner la parole aux participants et de les écouter, nous aurions opté pour un questionnaire en ligne.

Le recours au traducteur en langues des signes

La nécessité d'un intermédiaire maîtrisant la langue des signes s'annonçait donc d'emblée étant donné le mode de passation de l'enquête, à savoir l'entretien. Puisque nous ne pratiquons pas la langue des signes, nous avons eu besoin d'un spécialiste capable de traduire si nécessaire, dans un sens comme dans l'autre. A la lumière de nos lectures, nous avons pris en compte le fait que le décryptage des mots sur les lèvres pourrait ne pas aller de soi pour tous les jeunes sourds ou malentendants et qu'il pourrait être coûteux en termes de concentration (cfr. 2.3.2). De plus, nous ignorions si le masque serait à nouveau de vigueur d'ici la mise en place des entretiens. Grâce à l'intermédiaire, il serait donc possible d'être comprise mais aussi de comprendre le jeune.

Avant la mise en place des entretiens, nous avons également envisagé les difficultés que nous pouvions rencontrer quant au fait de trouver un expert en langue des signes qui serait présent pour chaque entretien et qui pourrait formuler les réponses signées des élèves. Même si la directrice de l'IRHOV nous avait donné son aval pour mettre en place les entretiens, il nous fallait trouver une personne dont le niveau en langue des signes était suffisant pour traduire fidèlement les propos de l'élève comme les nôtres. De plus, il fallait que cette personne soit disponible durant les heures d'entretien, ce qui signifiait que nous devions organiser les entretiens en fonction de l'élève et de l'horaire du membre du personnel qui viendrait jouer le rôle de traducteur dans notre recherche. Nous avons également envisagé le risque soulevé par Piché et Hubert (2007) selon lesquels la présence d'une personne intermédiaire qu'est l'interprète pourrait avoir comme conséquence une rupture de contact visuel et l'absence du développement d'une relation et d'une communication entre nous et le participant.

Choix des critères de sélection des participants

Nous adoptons la terminologie de *participants* pour désigner les personnes répondant à nos critères de sélection et qui pouvaient apporter des réponses à notre question de recherche. Un tableau récapitulatif des huit participants qui se sont entretenus avec nous se trouve en *Annexe 1*.

Le premier critère logique qui s'imposait était que **les participants fassent partie de la communauté sourde et malentendante**, qu'importe le degré de surdité. Comme expliqué précédemment, les degrés de surdité requièrent un niveau d'expertise que nous ne possédons pas. Toutes les personnes avec lesquelles nous nous sommes entretenues présenteraient un déficit auditif, peu importe le degré de surdité et pratiqueraient la langue des signes et/ou le français oral.

Si la population visée par cette recherche était nommée d'emblée, certaines rectifications et clarifications ont été nécessaires au fur et à mesure de l'approfondissement de notre problématique. En effet, l'IRHOV accueille des jeunes sourds aux pathologies et aux handicaps multiples. Certains sont atteints uniquement de surdité, d'autres souffrent également d'autres handicaps. Si les profils rencontrés dans cet établissement scolaire font la richesse du lieu, nous devons tout de même les sélectionner afin de pouvoir analyser les éléments sous le prisme unique de la surdité. En interrogeant des élèves poly ou pluri-handicapés, il aurait été difficile d'imputer les informations récoltées uniquement à la surdité sans nier l'influence du ou des autres handicaps sur l'individu. De plus, attribuer ces informations à tel handicap plutôt qu'un autre n'est ni dans nos attributions, ni le sujet de ce mémoire. C'est donc par souci de rigueur scientifique que nous avons décidé de nous entretenir exclusivement avec **des élèves ayant pour seule déficience la surdité**.

Un autre critère s'est alors imposé au cours de nos réflexions : **la pratique de la LSFB ou de la LSF**. Cette dernière caractéristique a toute son importance car, contrairement à la langue française qui ne varie pas dans les pays francophones, la langue de signes est différente selon les pays. Ainsi, un élève qui ne pratique pas la langue des signes de Belgique francophone ou la langue des signes française pourrait éprouver des difficultés d'apprentissage liées à cette caractéristique plus qu'à la déficience auditive qui nous intéresse dans ce mémoire. Nous avons donc pris le parti d'interroger des élèves oralisant et/ou pratiquant la LSF ou la LSFB sans distinction car, selon Braffort (2016) il n'existe pas d'étude se centrant sur le taux d'incompréhension entre les communautés signeuses en Belgique, en Suisse et en France.

Enfin, nous souhaitons dans la mesure du possible nous entretenir avec des jeunes possédant des **caractéristiques communes** afin de pouvoir croiser plus aisément les données des corpus. Autrement dit, nous souhaitons pouvoir déterminer s'il existait des différences concernant les leviers et les freins liés à l'apprentissage des élèves majeurs par rapport aux mineurs, des apprenants sourds par rapport aux malentendants, des jeunes filles par rapport aux garçons...

En tenant compte de ces critères, le nombre de participants se voyait diminué. Nous avons donc pris conscience de la difficulté qui pourrait se poser à trouver des participants potentiels mais aussi de pouvoir comparer des groupes aux caractéristiques communes entre eux.

Nous nous sommes interrogée à propos de la difficulté ou la facilité de trouver des participants sourds ou malentendants qui accepteraient de témoigner. Nous ignorions si les élèves seraient motivés à participer et à s'exprimer à propos d'un sujet qui les concerne directement. Nous avons considéré au départ que le fait que nous ayons travaillé à l'IRHOV et que nous ayons eu de bons rapports avec eux favoriseraient leur participation. Cela n'a pas été le cas.

Les permanences pour récolter les formulaires de participation

Puisque nous n'avons pas assisté à la présentation de notre recherche, nous ignorons comme celle-ci a été exposée aux élèves. Nous avons ensuite mis en place une première permanence pour récupérer les documents. Parmi les quinze élèves qui entraient dans nos critères, seuls deux d'entre eux ont rendu leurs documents. Nous avons effectué un premier entretien, mais n'avons pas pu réaliser le suivant car l'élève était souvent absente ou quittait l'école lorsque nous convenions d'un rendez-vous pour mettre en place l'entretien. Nous avons ensuite organisé d'autres permanences, mais aucun élève n'a rendu ses papiers. Étonnée, nous nous sommes concertés avec l'équipe de notre promotrice et avons décidé de demander aux jeunes pourquoi ils ne souhaitaient pas participer. Les élèves nous ont indiqué que finalement, ils ne souhaitaient pas participer, qu'ils ne pouvaient pas nous aider car ils n'avaient aucune difficulté à l'école, qu'ils avaient oublié de demander à leurs parents de remplir les documents ou encore que leurs parents ne souhaitaient pas qu'ils participent. Autant d'explications qui nous ont posé question. Nous avons alors mis en place trois autres permanences, mais les jeunes continuaient d'oublier de remplir leurs papiers ou considéraient qu'ils ne pouvaient pas nous aider.

En discutant avec les enseignants de ces élèves, nous avons appris que bien souvent, les parents ne communiquent pas avec leurs enfants sourds ou malentendants car les tuteurs légaux n'apprennent pas systématiquement la langue des signes. Nous avons également découvert que certains parents sont analphabètes ou ne savent pas suffisamment bien lire le français pour comprendre ce dont il est question dans les documents qui leur sont distribués. Bien que cela explique une partie de l'absence de participation des jeunes sourds, cela

représentait également un réel problème pour nous puisque cela signifiait que certains mineurs ne pouvaient pas participer à notre recherche même s'ils le souhaitaient. Toutefois, cette explication n'était pas suffisante pour comprendre pourquoi d'autres élèves ne souhaitaient pas participer ou pourquoi ils persistaient à croire que nous nous intéressions uniquement à leurs difficultés d'apprentissage. Était-ce la façon dont notre étude leur avait été présentée ? Se sont-ils sentis stigmatisés ? Avons-nous été sanctionnée de la préconception offensante qu'ils pensaient que nous souhaitions démontrer ? Nous l'ignorons.

Nous avons donc dû réagir à ce manque de participants malgré notre respect scrupuleux de la démarche de recrutement et d'information aux participants imposée. Nous nous sommes alors à nouveau concertée avec l'équipe de notre promotrice qui nous a proposé de nous rendre dans une autre école pour élèves sourds ou malentendants se situant à Bruxelles. Il fallait donc réintroduire une demande au Comité d'Ethique pour élargir notre recherche au contexte de la FWB et non plus d'une seule école. Ensuite, une fois la demande introduite, nous devions prendre contact avec la direction de l'établissement pour expliquer notre recherche et obtenir son approbation pour se rendre dans son établissement. Enfin, nous devions reprendre la démarche de présentation de la recherche et de recrutement dans cette nouvelle école. Malheureusement, cette option n'était pas envisageable si nous souhaitions rendre notre travail pour la fin de l'année académique. En effet, nous nous trouvions à quelques jours des vacances de printemps, ce qui nous laissait peu de temps pour démarrer les entretiens avant juin 2023. De plus, en travaillant en temps plein en tant qu'enseignante, nous ne pouvions pas libérer des heures pour nous rendre à Bruxelles durant les temps de midi ou à d'autres heures, de sorte à ne pas empiéter sur les heures de cours des élèves durant la semaine. De plus, nous étions à nouveau dans l'incertitude d'un manque de participation des élèves et de nous trouver à nouveau face au même problème.

Nous avons également envisagé d'étendre notre étude et de nous entretenir également avec les enseignants des jeunes sourds ou malentendants à l'IRHOV. Cependant, nous craignons que les propos des élèves cherchent à confirmer les propos des enseignants et inversement. De plus, il fallait à nouveau réintroduire une demande au Comité d'Ethique puisque cette option n'avait pas été envisagée dans notre demande initiale.

Subsistait une dernière option, à savoir envisager un échange avec les élèves qui se trouvaient en stage durant notre première salve de permanences et d'entretiens. Nous devions également apprendre de nos erreurs et cibler principalement les élèves majeurs afin d'éviter la difficulté

liée au refus ou l'incompréhension des parents. Pour des raisons de timing et d'impératifs professionnels, nous avons opté pour cette option. Nous tenons cependant à préciser que l'échange que nous avons eu avec les jeunes ne devait pas aboutir immédiatement sur une complétion des documents de participation. La démarche envisagée visait à rassurer les jeunes et lever les potentiels quiproquos pour ensuite leur laisser la possibilité de nous rendre les documents lorsqu'ils le souhaitaient, ce qui leur laissait l'occasion de prendre un temps de réflexion. Nous ne souhaitons en aucun cas qu'ils se sentent forcés ou qu'ils regrettent d'avoir rendu leurs documents.

Au fur et à mesure, les jeunes revenus du stage, qui étaient tous majeurs, ont accepté de participer, soit suite à l'échange que nous avons eu avec eux, soit après le feedback des participants. En effet, nous avons noté qu'en rejoignant leurs pairs, les participants expliquaient le déroulement de l'entretien et certains élèves sont venus à notre rencontre pour exprimer leur surprise. Beaucoup ont évoqué leur crainte d'être questionnés sur des éléments personnels ou de ne pas être en mesure de répondre face à la difficulté des questions posées. Certains ont même indiqué qu'en réalité, l'entretien était « facile » et ont rempli les documents de participation pour la semaine suivante.

Le choix du lieu et la durée des entretiens

Dans un premier temps, nous avons souhaité déterminer les conditions dans lesquelles les entretiens allaient avoir lieu. Nous avons donc envisagé la durée ainsi que le lieu des échanges avec les participants.

En termes de **durée**, nous avons envisagé des entretiens durant approximativement trente minutes. Bien que l'exercice d'analyse soit chronophage, il a l'avantage de récolter des données riches à propos d'une problématique qui s'est révélée plus complexe qu'il n'y paraît de prime abord, comme nous le détaillerons dans la discussion.

En ce qui concerne le **lieu**, les jeunes étaient tous scolarisés à l'IRHOV et nous avions à notre disposition un traducteur en langue des signes travaillant dans ce même établissement. C'est pourquoi nous avons eu pour idée de mettre en place les entretiens au sein même l'école. Ce lieu pouvait, selon nous, posséder plusieurs avantages dont la véracité pourrait être matière à réflexion après la réalisation des entretiens. Tout d'abord, l'école est un endroit familier pour les jeunes, le traducteur ainsi que nous-même. Afin d'optimiser la prise de parole, un environnement connu et de confiance nous semblait approprié. Ensuite, aucun déplacement

n'a été nécessaire pour la réalisation des entretiens. En effet, ceux-ci se sont déroulés en dehors des heures de cours et en semaine. En d'autres termes, toutes les personnes essentielles au déroulement de l'entretien étaient présentes sur place. Enfin, la problématique s'intéresse spécifiquement au contexte scolaire. Ainsi, se trouver au sein même de l'établissement pouvait, selon nous, inspirer et aider les jeunes à répondre aux différentes questions.

4.2.2. Les entretiens

Tous les entretiens ont eu lieu dans l'enceinte de l'école, dans une pièce disponible et dans laquelle le jeune se sentait à l'aise. Nous avons récolté des informations concernant les apprentissages du jeune, tant à propos de ses difficultés d'apprentissage que des leviers soulevés pour pallier ses difficultés ou les freins qui l'empêchaient de passer outre. L'échantillon s'est enrichi au fur et à mesure des mois et était composé en tout de huit élèves, tous ayant la capacité d'entretenir une discussion (avec ou sans l'aide du traducteur de langues des signes). Nous n'avons, comme annoncé, fait aucune distinction entre les élèves en fonction de leur degré de surdité.

Lors de la mise en place des entretiens, la présence simultanée du traducteur en langue des signes, des participants est de nous-même a été, selon nous, une difficulté en termes de récolte de contenu. En effet, les entretiens devant être mis en place durant les heures de cours, nos plages horaires respectives nous laissaient uniquement l'option d'un temps de midi par semaine pour réaliser les entretiens lorsque la présence du traducteur en langue des signes était nécessaire. Nous ne pouvons pas affirmer que la présence de ce tiers ait impacté le développement de la communication entre le participant et nous. Nous avons cependant noté que le fait que le traducteur soit également l'enseignant de certains élèves a parfois provoqué un malaise puisque certains élèves n'ont pas souhaité s'exprimer sur le cours donné par le professeur en question. Nous en parlons plus avant au point 7.1.

Avant le début de chaque enregistrement, nous sommes assurée de l'accord du répondant avant l'entretien. Durant cette première étape, nous avons rappelé les informations concernant la problématique abordée ; nous nous sommes présentée puisque nous n'avons pas pu être présente durant la séance d'informations concernant notre recherche et la distribution des documents de participation et nous avons réexpliqué les raisons de cette recherche ainsi que le respect de la confidentialité des données récoltées.

Une fois tout cela clarifié, nous avons utilisé une **phrase d'entame**. Romelaer (2005) conseille de formuler cette première phrase dans le langage du répondant, autrement dit dans notre cas la langue des signes. Nous l'avons d'abord exprimée oralement afin que le traducteur de langue des signes présent puisse la traduire et ainsi permettre au jeune de s'exprimer. Par cette phrase simple, nous souhaitons mettre le répondant en confiance et l'amener vers des réflexions et des réponses utiles à la recherche menée. Nous ne voulions pas évoquer d'emblée la problématique mais permettre au jeune de se projeter dans sa propre réalité afin que nous puissions y déceler les descripteurs ou informations utiles. Cette phrase d'entame a pu être modifiée et améliorée au fur et à mesure des entretiens. Des simulations avant les entretiens ont également été nécessaires afin d'imaginer comment le répondant pourrait l'interpréter.

À la suite de cette phrase d'entame, les participants ont eu l'opportunité de s'exprimer librement tant dans la manière que dans le fond comme conseillé par Romelaer (2005). Dans le cadre de notre projet, cela signifie que chacun a eu la possibilité de prendre la parole en langue des signes ou en français oral, de s'adresser directement à nous ou d'orienter son regard vers le traducteur. Cependant, qu'importe le choix des participants, nous nous sommes toujours tournée vers lui et avons exprimé nos questions en « tu ». Lorsqu'un thème du guide d'entretien ou un thème qui nous semblait utile et qui était lié à la problématique de l'entretien était évoqué, nous avons improvisé une « phrase de relance » en veillant à utiliser les mêmes mots que le répondant.

Ces relances ont d'autant plus été envisagées dans notre cas puisque, comme nous l'avons mis en avant précédemment, le débit oral ou signé des jeunes peut être limité en raison d'un lexique pauvre (Matar Touma, 2022). Les relances dépendaient des thèmes ciblés au préalable et se sont basées sur les informations transmises. Les reformulations quant à elles, pouvaient prendre la forme de reformulations-résumés qui avaient pour objectif de permettre au répondant de clarifier un point sur lequel il s'était exprimé (Romelaer, 2005).

Chaque relance pouvait être précédée d'un silence qui, selon Masson et Haas (2010), remplit un rôle important dans le développement de la relation entre nous et le participant. Ces mêmes auteurs affirment que « le silence peut être considéré comme une forme de communication adressée à l'autre, au chercheur, que celui-ci a pour tâche d'explorer, au même titre que le contenu du discours et qui se révèle, parfois, être tout à fait révélateur, symptomatique de l'objet étudié » (p.8). Abric (2019) semble aller en ce sens puisqu'il indique qu'une

communication est un système constitué de nombreux canaux composés eux-mêmes d'actes de communication dont le silence fait partie.

Afin de soutenir l'échange entre les jeunes sourds et nous, un intermédiaire maîtrisant la langue des signes a été présent lors des entretiens lorsque cela était nécessaire. Nous avons ainsi laissé le choix à tous les participants de la présence du traducteur en fonction de leurs besoins, de leurs difficultés ou de leurs facilités. Ainsi, certains élèves qui oralisent ont demandé la présence du traducteur et d'autres non, tandis que tous les participants qui communiquent uniquement en signant en ont requis le soutien. Grâce à l'intermédiaire, il a donc été possible de comprendre le jeune tout en étant comprise.

4.2.3. La retranscription, les difficultés et les questionnements qui en résultent

Le contenu des enregistrements des huit entretiens a été transcrit intégralement et codé d'emblée. Nous avons choisi de coucher sur papier chaque entretien avant d'entamer le suivant afin de vérifier la pertinence de la formulation de nos questions et de nos relances. Cela nous a permis de connaître nos forces et les points à améliorer, de prendre du recul sur l'échange que nous venions de vivre et de prendre note des éléments dont nous devons tenir compte pour améliorer les entretiens suivants. Cette retranscription individuelle nous a également permis d'ajouter des questions à notre guide d'entretien grâce à des données que nous n'avions pas envisagées de prime abord.

Nous nous sommes beaucoup questionnée avant les entretiens concernant la manière dont nous allions traduire les verbatims lors de la retranscription puisque nous avons récolté des témoignages par le biais d'un traducteur. Faire appel à un interprète suppose que celui-ci prenne la parole au nom des élèves avec lesquels nous nous sommes entretenus. Nous devons donc faire confiance à la fidélité des traductions de l'enseignant, mais nous savions également que la récolte des données et la retranscription reposeraient uniquement sur les paroles de l'interprète. Se posait alors la question suivante : était-ce la traduction faite par l'interprète que nous allions retranscrire ou les paroles de l'élève ?

Lors de la retranscription, nous avons utilisé le seul matériau à notre disposition, à savoir les paroles de l'enseignant. Nous avons considéré qu'une relation de confiance devait s'établir si nous souhaitions que les entretiens se passent au mieux et qu'il ne fallait pas remettre en question les traductions. Ainsi, nous sommes partie du principe que les traductions de la personne intermédiaire devaient être considérée comme la parole de l'élève.

Ensuite, un second problème s'est posé lorsque nous avons retranscrit les dires de Bastien, un élève malentendant oraliste avec lequel nous nous sommes entretenue sans l'aide de l'interprète. Celui-ci nous affirmait n'éprouver aucune difficulté concernant l'utilisation du masculin et du féminin, par exemple. Cependant, nous avons remarqué de nombreuses erreurs à l'oral que nous avons hésité à retranscrire de façon fidèle. Après discussion avec l'équipe de notre promotrice, nous avons décidé que l'accent devait être porté sur la vision de l'élève sur ses propres difficultés et facilités et que notre retranscription devait suivre les règles classiques qui y sont liées, à savoir une retranscription qui permettrait au lecteur de comprendre les propos de l'élève. Nous avons donc opté pour la clarté du message plutôt que sur la retranscription des fautes grammaticales et syntaxiques que nous avons pu entendre.

Enfin, une dernière difficulté est également apparue lors de cette étape. Nous avons parfois éprouvé des difficultés à retranscrire le message exact énoncé par les élèves oralistes. Bien qu'étant relativement compréhensibles, ces jeunes ne prononcent pas toujours les mots de façon claire, ce qui nous a valu de devoir réécouter à plusieurs reprises certains passages pour comprendre ce que chaque apprenant souhaitait nous communiquer. Cette difficulté a été palliée au fur et à mesure des retranscriptions, comme si nous nous habituions à l'accent d'une personne, en quelque sorte.

5. Résultats

5.1. *Un arbre thématique*

Afin d'exposer nos résultats, nous avons réalisé un arbre thématique que nous vous invitons à consulter en *Annexe 3*. Dans cette section, nous allons présenter les étiquettes originales provenant des entretiens. Les résultats sont présentés en trois volets : les difficultés d'apprentissage (voir Annexe 3a), les freins à l'apprentissage (voir Annexe 3b) et les leviers d'apprentissage (voir Annexe 3c). Le premier volet renvoie aux obstacles propres aux participants interrogés en termes d'apprentissage. Les deux suivants font référence à tous les dispositifs externes, qu'importe leur nature, qui favorisent ou entravent selon eux leur apprentissage efficace.

5.1.1. Les difficultés d'apprentissage

Les difficultés liées au français

Lorsque nous avons demandé aux participants quelles étaient leurs difficultés, tous ont indiqué en rencontrer dans l'apprentissage du français. Ces obstacles portent sur des éléments différents selon les élèves. Bastien et Alya mettent en avant la confusion générée par **les homophones à l'oral**. Bastien nous explique :

Pour nous les malentendants, c'est difficile de comprendre le français. J'entends souvent les mêmes mots. Comme [sã] c'est comme 100 (Bastien écrit avec son doigt le chiffre 100 sur la table), le sang (Bastien montre son bras) ou [sã] comme « sans les cahiers ».

[Bastien, verbatim 32]

En tant que malentendant, Bastien entend les sons mais éprouve des difficultés à déterminer quel homophone est employé dans la phrase entendue. Il met d'ailleurs en relation cet obstacle avec les différences entre le français et la langue des signes que nous développerons un peu plus loin dans cette section. Alya ajoute que cette incompréhension des homophones est également liée à l'articulation et volume de la voix de celui qui les énonce (verbatim 138 à 142). Cet élément sera également développé ci-après.

Pour David, Victoire et Isaac, les difficultés sont également liées à l'écrit, plus spécifiquement à **la compréhension de textes, de phrases ou de mots**. Un participant nous dit :

Je dois beaucoup m'entraîner. C'est difficile de comprendre des phrases, des textes, des mots... ça c'est beaucoup plus difficile...

[David, verbatim 22]

Lors de notre entretien, David explique qu'il éprouve tant des difficultés de compréhension à l'écrit qu'à l'oral et, qu'en ce sens, l'écrit est un moyen de communication peu pertinent (verbatim 100).

Victoire, quant à elle, fournit une information supplémentaire pour expliquer sa difficulté. Elle déclare que si un enseignant n'interprète pas les émotions des personnages lorsqu'il lui lit un texte, elle ne peut pas « voir » les émotions, ce qui l'empêche de le comprendre (verbatim 22). Il semblerait donc, à la lumière de ces propos, que la difficulté de compréhension de Victoire soit liée à **l'invisibilité des émotions dans les textes**.

Isaac apporte une nuance à ses propres difficultés. Pour ce jeune, la difficulté de compréhension est plus liée à **la longueur des phrases**. Ainsi, une consigne composée d'un seul mot est compréhensible sans explication supplémentaire ni aide tandis que les phrases avec plusieurs mots nécessitent une explication (verbatim 91).

Isaac et Victoire lient cette difficulté de compréhension de textes, phrases et mots à un autre facteur : **des connaissances lexicales insuffisantes**.

Toutes mes difficultés sont liées au vocabulaire. Je n'arrive pas à construire des phrases parce que je ne connais pas beaucoup de mots de vocabulaire, je n'arrive pas à comprendre un texte parce que le vocabulaire utilisé est trop compliqué pour moi.

[Isaac, verbatim 63]

Isaac explique à plusieurs reprises que le vocabulaire qu'il connaît est insuffisant pour comprendre un texte ou construire une phrase (verbatim 53, 57 et 77). Cela impacte également sa compréhension des explications données par l'enseignante puisqu'il indique lors de l'entretien que tout va trop vite pour lui et qu'il n'intègre par les éclaircissements en langue des signes puisqu'il n'a pas les bases lexicales suffisantes.

Outre la méconnaissance du vocabulaire, d'autres pistes sont explorées par Alya et Damien. Ces participants expriment des obstacles liés à **la construction de phrases**, que ce soit en termes de grammaire, de syntaxe ou d'orthographe. Alya (verbatim 34 à 36) déplore ses difficultés à utiliser les marques du pluriel, à employer adéquatement les virgules ou encore à débiter une phrase. Damien, quant à lui, explique :

Ça, c'est impossible pour moi. Je connais quelques mots comme chat, chien, pomme, travail... ça, c'est facile. Mais écrire une phrase entière, ça c'est difficile. Très difficile.

Pourquoi c'est difficile pour toi d'écrire une phrase ?

Parce que je mélange tout dans ma tête, ça me fait mal à la tête. Je dois penser à tout en même temps et puis je mélange tout.

[Damien, verbatim 38 à 40]

Durant l'entretien, Damien indique qu'il est capable d'écrire des mots qu'il utilise tous les jours. Cependant, il exprime l'impossibilité pour lui de rédiger une phrase complète car il doit procéder à une mise en œuvre intégrée de tout ce qu'il a appris et cela entraîne une confusion qu'il n'arrive pas à surmonter.

Les difficultés liées aux mathématiques

Des difficultés en mathématiques ont également été soulevées par cinq participants sur huit et concernaient deux éléments principaux liés à l'apprentissage des mathématiques. La moitié des élèves sont confrontés à des obstacles concernant **l'apprentissage des multiplications et des soustractions**, comme l'énonce David :

Le cours de mathématiques est quand même très difficile. Les multiplications, les divisions, les calculs plus longs... C'est compliqué.

[David, verbatim 40]

Par ailleurs, ces participants opposent systématiquement la multiplication et la division à l'addition et la soustraction, qu'ils considèrent plus accessibles. Alya et Sofian spécifient que leurs difficultés respectives sont les fractions (Alya, verbatim 48) et les grands nombres ou les nombreux décimaux (Sofian, verbatim 54). En somme, ce ne sont pas systématiquement les opérations qui génèrent une complication mais il s'agit parfois plutôt des éléments à multiplier ou à diviser comme **les fractions, les grands nombres ou les nombres décimaux**.

Un second élément pointé par deux participants est le défi que représente **les calculs longs**. Lorsqu'on leur demande quel type de calcul pose problème, Bastien (verbatim 56) et Isaac (verbatim 87) font tous deux référence aux calculs longs. Pour les deux participants, le nombre de chiffres impacte le succès de l'opération. Autrement dit, lorsqu'il y a de nombreux chiffres, ces élèves ont tendance à se mélanger les pinceaux. Bastien spécifie par ailleurs que la difficulté se pose surtout lorsqu'il doit recopier les chiffres une fois le calcul réalisé et qu'il a tendance à les mélanger. Isaac, quant à lui, indique qu'il préfère les calculs courts qui sont plus faciles pour lui car il y a moins de chiffres. Quoi qu'il en soit, les jeunes ne spécifient pas dans quelles opérations se pose la difficulté, mais ils se mêlent les neurones lorsqu'ils sont confrontés aux calculs longs.

Les difficultés liées aux différences entre le français et LSFB

Parmi nos huit participants, cinq évoquent les obstacles rencontrés à cause des différences entre le français et la langue des signes. Bastien avait déjà expliqué éprouver des difficultés à déterminer quel homophone est employé dans la phrase qu'il entend. Il explique cette difficulté par la **différence entre les sons employés en français et les signes utilisés en langue des signes** :

Mais le vocabulaire c'est plus compliqué, ça m'énerve car j'entends un peu la même chose. Quand j'écris, ça va. Mais le mot que j'entends quand quelqu'un parle est différent. En langue des signes, les signes sont différents. Par exemple, ça c'est « combien » en langue des signes (signe « combien »). Ça je comprends bien la langue des signes. Parler, c'est compliqué.

[Bastien, verbatim 86]

Pour le participant, le fait que les signes soient tous différents en langue des signes facilite sa compréhension. Au contraire, les sons similaires en français renvoyant à des significations différentes représentent une complication.

Une autre différence entre le français et la LSFB est **l'emploi des déterminants**. En LSFB, il n'existe pas de déterminants contrairement au français. Sofian expose :

Des fois, il y a des mots en français qu'il n'y a pas en langue des signes alors je ne comprends pas pourquoi ils sont là. Ils n'existent pas en langue des signes, enfin on ne les utilise pas. Par exemple en langue des signes on ne dit pas « le » donc je dois réfléchir, est-ce que c'est la, le, les ? On me demande d'être précis quand je

m'exprime et ça me déstabilise d'utiliser des mots qui ne sont pas présents en langue des signes.

[Sofian, verbatim 36]

Le participant exprime son incompréhension face à des mots en français qui sont inexistantes en langue des signes. Il donne l'exemple des déterminants qui représentent un défi pour lui puisqu'il ne sait pas s'il doit utiliser le féminin, le masculin ou le pluriel. En somme, il se heurte à des difficultés quand il s'agit d'employer précisément des déterminants ou, plus généralement, des mots qui n'existent pas en LSF. Isaac, quant à lui, connaît également des embûches avec les déterminants mais il explique pour sa part que la difficulté est plutôt liée aux sous-catégories de déterminants (verbatim 109). Ces dernières lui sont difficilement compréhensibles car il n'arrive pas à les relier à la LSF puisqu'elles n'existent pas dans cette langue.

Sofian soulève également un obstacle qui tient plus de la façon dont les deux langues sont pensées et construites (verbatim 38). Pour ce participant, la langue des signes est plus directe que le français. Pour ce jeune, le français nécessite l'utilisation de formules de politesse et d'une structure composée de plus de « mots ». La langue des signes, quant à elle, va à l'essentiel, ce qui la rend plus simple aux yeux de Sofian. En ce sens, il semblerait qu'il y ait une différence entre les deux langues que nous traduisons, en tenant compte des propos de Sofian, comme **la concision de la langue des signes en opposition avec la prolixité du français**.

Cette différence qui est un défi à surmonter est évoquée parallèlement à une seconde difficulté : **les temps**. Isaac nous explique qu'en langue des signes, il existe un passé, un présent et un futur, contrairement au français qui utilise divers temps pour situer les événements (verbatim 68). L'apprenant fait également référence aux difficultés posées par les temps ainsi que la concision de la langue des signes qu'il oppose à la prolixité du français. Dylan (verbatim 36), quant à lui, évoque uniquement son incompréhension face à la multitude de temps qui existent en français comparativement à la LSF tandis qu'Alya (verbatim 26) souligne que la difficulté se pose quand elle est confrontée à des temps plus complexes comme le futur antérieur, contrairement aux temps simples.

Un élément supplémentaire est évoqué par Sofian et Dylan concernant les temps et plus spécifiquement, **la conjugaison**. Dylan déclare que les terminaisons le déstabilisent lorsqu'il doit conjuguer les verbes au temps imposé. Dylan (verbatim 50) évoque la difficulté posée par

les verbes irréguliers tandis que Sofian (verbatim 40) explique son sentiment de perte lorsqu'il doit réaliser des exercices dans lesquels tous les temps sont mélangés.

5.1.2. Freins liés à l'apprentissage

Nous avons fait le choix de regrouper les freins liés à l'apprentissage en deux catégories : les caractéristiques liées à l'enseignant et les caractéristiques qui concernent l'élève.

Les caractéristiques liées à l'enseignant

Cinq éléments ont été relevés concernant les caractéristiques liées au professeur qui représentent un frein dans les apprentissages des jeunes sourds et malentendants. David évoque **le non-usage de la langue des signes** du professeur, ce qui engendre une incompréhension des explications qu'il donne à l'élève (verbatim 54 à 56). Il explique :

Parce que je ne sais pas lire sur les lèvres. Je ne maîtrise pas assez le français pour lire sur les lèvres alors quand un professeur ne signe pas, c'est difficile pour moi de le comprendre et de comprendre ses explications.

[David, verbatim 58]

Le participant explique qu'il ne peut pas lire sur les lèvres, ce qui rend difficile la compréhension des explications d'un enseignant qui ne signe pas. En effet, son niveau de maîtrise du français n'est pas suffisant pour pouvoir lire sur les lèvres et comprendre son interlocuteur non-signant. Cet obstacle peut être relié aux connaissances lexicales insuffisantes auxquelles nous avons déjà fait référence. En effet, l'élève indique que sa maîtrise du français n'est pas suffisante sans spécifier d'éléments précis qui sont problématiques. Nous considérons donc que David parle de sa maîtrise générale du français, en ce compris le vocabulaire. Ce frein est également soulevé par Isaac qui ne comprend son enseignante de mathématiques que de façon limitée car, en plus d'avancer rapidement dans sa matière, celle-ci parle beaucoup et ne signe pas (verbatim 79 à 81).

David cite également un autre frein à la compréhension et à l'apprentissage, à savoir **l'absence d'expression faciale**. Il déclare qu'il lui est arrivé de ne pas comprendre une enseignante car son visage n'exprimait aucune expression (verbatim 62). Il indique d'ailleurs explicitement :

Oui, ça [les expressions faciales] aide beaucoup. C'est un repère en fait. On reçoit beaucoup d'informations en regardant le visage d'une personne.

[David, verbatim 64]

Ainsi, les mimiques sont un levier d'apprentissage pour David car elles permettent la transmission d'informations importantes qui permettent au participant de comprendre son interlocuteur.

Alya et Victoire mentionnent d'autres caractéristiques qui freinent les apprentissages, tel que **l'accompagnement inadéquat des apprentissages**. Victoire explique :

Le prof devrait se remettre en question. On n'a plus de vocabulaire ni d'orthographe, on a tous des textes mais elle ne se demande pas si on a le niveau. Elle ne nous donne pas des exercices par rapport à nos faiblesses.

[Victoire, verbatim 49]

La méthodologie employée est ici remise en question par la participante qui déclare que son enseignante devrait la réévaluer car elle et sa classe sont confrontées à des textes qui ne tiennent pas compte de leurs faiblesses individuelles, leur niveau ou leurs connaissances lexicales insuffisantes, élément que nous avons déjà abordé. La jeune fille indique qu'elle avait beaucoup de lacunes car le coronavirus a perturbé ses apprentissages lorsqu'elle était en phase 1. En français, son enseignante lui a donné un texte sur lequel travailler, mais cela lui a paru trop rapide car sa maîtrise du français n'était pas suffisante. Ainsi, le texte était trop complexe pour elle (verbatim 7). Elle aurait souhaité que les professeurs évaluent ses compétences afin de déterminer si elle était capable de passer en phase 2 ou non. Cependant, ils l'ont directement fait passer à la phase suivante (verbatim 8). De plus, selon elle, la logopède qui l'accompagne n'a pas conscience de l'aide et de l'accompagnement dont elle a besoin (verbatim 9).

Alya témoigne également de l'inadéquation de la méthodologie employée par rapport à son niveau (verbatim 70). Elle ajoute qu'elle reçoit de l'aide de l'enseignant en français, mais qu'elle ne saisit pas toujours ses explications ou qu'il lui fait remarquer qu'elle devrait connaître ce qu'elle est en train d'apprendre. Elle déclare que l'incompréhension des explications du professeur est due à une absence de bases solides (verbatim 72). Pour les deux participantes, leurs compétences étaient insuffisantes pour répondre aux attentes du professeur de français et que celui-ci ne leur a pas proposé un accompagnement adéquat pour combler leurs lacunes. Alya et Victoire mettent ainsi en avant **les explications insatisfaisantes** du professeur. La façon dont le professeur formule ses explications impacte la compréhension et les apprentissages, comme l'affirme Victoire :

Le professeur de français est tout le temps assis et quand je demande pour qu'on m'explique un mot, on ne m'explique pas le mot clairement. Les explications ne sont pas claires, on m'explique rapidement sans aller dans le détail. Si je demande une explication sur un mot, ce n'est pas suffisant de me le traduire en langue des signes. Nous les sourds, on a besoin d'explications claires, pas juste d'une traduction.

[Victoire, verbatim 11]

Selon Victoire, le professeur de français reste statique et lui fournit des explications manquant de clarté et d'approfondissement. Elle évoque la nécessité de dépasser la simple traduction en langue des signes afin de fournir des clarifications satisfaisantes.

De son côté, Alya indique qu'elle non plus ne comprend pas les explications données par l'enseignant. Elle ajoute qu'elle se sent seule face aux dossiers qu'il lui confie et qu'il les corrige une fois qu'elle les a terminés. La participante trouve que cela n'est pas équitable car elle doit réfléchir seule, ce qui lui donne l'impression d'être confrontée à un mur (verbatim 74). En d'autres termes, le choix de l'enseignant a donné à la jeune fille le sentiment d'être livrée à elle-même, ce qui a provoqué un sentiment de solitude que nous allons développer au point suivant.

Les caractéristiques relatives à l'élève

Comme nous l'avons vu au point précédent, les méthodes d'enseignement impactent les apprentissages pour Alya et Victoire, cette dernière indique même qu'elle éprouve **un sentiment de solitude et d'abandon** lorsqu'elle est confrontée à ses apprentissages :

Les personnes devraient avoir de l'empathie pour moi et essayer de me comprendre au lieu de simplement dire que j'en suis capable et que je dois faire tout toute seule. J'ai confiance en moi, mais je connais mes limites, je sais quand j'ai besoin d'aide. J'ai besoin qu'on comprenne que je suis sourde et que j'ai besoin d'aide.

[Victoire, verbatim 24]

La participante explique que l'on devrait manifester de l'empathie à son égard et s'efforcer de la comprendre, plutôt que d'affirmer qu'elle est capable de réaliser les exercices seule. Elle déclare qu'elle a confiance en elle mais qu'elle est consciente de ses limites et qu'elle sait quand elle a besoin d'assistance (verbatim 12). Elle s'est d'ailleurs sentie mise à l'écart et rabaissée, ce qui a provoqué une démotivation (verbatim 9 et 10).

La fatigue est également évoquée comme frein à l'apprentissage. Bastien met en évidence la nécessité d'employer la langue des signes lorsqu'il est fatigué (verbatim 194) tandis qu'Alya explique l'épuisement provoqué par ses tentatives d'écoute et de compréhension des personnes entendantes :

Oui, mais c'est fatiguant d'essayer d'écouter et de comprendre les personnes, surtout si les gens n'articulent pas.

[Alya, verbatim 150]

La fatigue freine donc ici l'apprentissage dans des situations différentes. Bastien exprime son incompréhension sans l'aide de la langue des signes lorsqu'il est fatigué (verbatim 194) tandis qu'Alya explique la fatigue provoquée par l'écoute d'un interlocuteur, d'autant plus si celui-ci n'articule pas. Nous reviendrons sur ce point dans les leviers liés à l'apprentissage.

5.1.3. Leviers liés à l'apprentissage

Enfin, terminons par les leviers d'apprentissage qui ont été énoncés par les jeunes sourds et malentendants. Nous avons décelé quatre acteurs dont les caractéristiques jouent un rôle facilitateur dans les apprentissages des jeunes : l'enseignant, les apprentissages eux-mêmes, le groupe-classe et la relation entre l'enseignant et l'élève.

Les caractéristiques liées à l'enseignant

Lorsque nous avons demandé à David quels conseils il donnerait à un enseignant qui souhaite l'aider à mieux apprendre, le participant évoque d'emblée **l'utilisation de la langue des signes** comme condition *sine qua non* pour offrir un enseignement de qualité :

Avant tout, apprendre à signer, c'est vraiment la base. Ou alors essayer de trouver un autre moyen de communication, en tout cas. Mais surtout apprendre à signer.

[David, verbatim 98]

Il n'écarte pas la possibilité d'utiliser un autre moyen de communiquer, mais souligne l'importance d'apprendre à signer. En effet, l'apprenant comprend les explications signées ou imagées lorsqu'il n'a pas compris un mot (verbatim 34). Il en va de même pour Bastien qui fait appel à son enseignante ou à sa logopède pour interpréter ce qu'il n'a pas compris en langue des signes, ce qui l'amène à une compréhension efficace (verbatim 50). Ainsi, ce participant ne rejette pas la possibilité qu'un professeur lui fournisse des explications orales, à condition qu'il parle doucement et clairement (verbatim 51 à 52).

D'autres élèves n'excluent pas l'utilisation d'autres moyens de communication. Ainsi, sept participants sur les huit évoquent **L'utilisation du visuel**, comme Victoire qui explique :

Par exemple quand je ne comprends pas un mot, j'aimerais qu'on utilise des images ou alors si un mot a plusieurs sens, qu'on m'explique le sens du mot dans le texte, vous voyez ? Je préfère qu'on me montre ou qu'on m'explique les différents sens et acheter des images s'il le faut. Dans la culture sourde, on aime beaucoup les images parce que je préfère voir. Un texte sans image, il me manque quelque chose et c'est difficile à comprendre.

[Victoire, verbatim 14]

La participante met en avant l'importance du visuel, et plus précisément dans ce cas des images, pour faciliter la compréhension. Elle nous informe que **les images** sont appréciées dans la culture sourde car le visuel y tient une place importante. Elle donne l'exemple des BD qui allient texte et image qui sont plus aisées à appréhender et précise que quelques illustrations suffisent pour qu'elle décode la situation (verbatim 19). Ayant donné cours à Victoire deux années plus tôt, l'élève a fait référence à notre façon d'aborder la compréhension de texte qui a été une source de motivation pour elle. Elle indique que nous l'avons accompagnée lorsqu'elle en ressentait le besoin et que nous lui avons fourni des explications en nous appuyant sur le visuel et sur des illustrations (verbatim 46). L'efficacité des images est appuyée à plusieurs reprises par David (verbatim 34, 102 et 106), Bastien (verbatim 54 et 218) et Isaac (verbatim 167).

Un autre élément visuel rapporté pour favoriser les apprentissages sont **les dessins**. Isaac apprécie le fait que son enseignant de ferronnerie fasse des schémas et qu'il l'aide à prendre des mesures en lui montrant ce qu'il doit faire (verbatim 37). Bien que les plans représentent une difficulté pour lui, le fait que l'enseignant redessine et explique à quoi correspond chaque partie du plan l'aide à comprendre (verbatim 47). Les dessins sont également une aide pour Alya qui apprécie qu'on lui fournisse des explications en les accompagnant d'esquisses et de couleurs (verbatim 194).

Dylan et Sofian rapportent le levier que représente **les explications orales**. Dylan déclare :

Je suis habitué à lire sur les lèvres, j'entends un peu aussi alors ça aide. C'est plus facile la langue des signes parce que je dois moins réfléchir, mais si je me concentre bien je comprends le français. Il n'y a pas de problème.

[Dylan, verbatim 30]

Il est donc possible pour l'élève d'avoir recours aux explications orales. Cependant, cela nécessite un niveau de concentration plus important et il exprime sa facilité pour comprendre la langue des signes qui nécessite pour lui moins de réflexion. Sofian pose quant à lui comme conditions *une bonne articulation et un volume sonore élevé* pour une oralisation efficace (verbatim 52) mais il exprime tout de même qu'il serait préférable pour lui de signer et d'oraliser simultanément (verbatim 76). Victoire et Bastien, quant à eux, font référence *au positionnement du professeur* lorsqu'il donne des explications orales. L'apprenant indique qu'il faut parler lentement et à proximité de lui (verbatim 208) tandis que l'apprenante met l'accent sur le fait d'être face à face dans une classe disposée en cercle afin que chacun puisse voir l'enseignant signer (verbatim 59).

Isaac et Victoire soulignent l'aide apportée par la *progression par étapes* des apprentissages. La participante explique :

Je ne trouve pas ça juste, je préférerais personnellement commencer avec l'orthographe pour améliorer mon vocabulaire, puis les verbes et puis petit à petit le texte comme ça je peux le comprendre. Donner directement un texte, ça ne sert à rien, il faut faire petit à petit, étape par étape.

[Victoire ; verbatim 20]

Victoire exprime l'injustice qu'elle ressent par rapport à la méthode actuelle employée par son enseignant de français. Afin de mieux comprendre un texte, elle préférerait débiter par l'orthographe pour améliorer son vocabulaire, ensuite s'attaquer aux verbes, puis progressivement aborder un document. Elle estime que donner un texte sans étapes progressives n'est pas bénéfique. La participante considère les textes trop lourds et difficiles car les sourds ne sont pas habitués à la lecture de textes. Pour elle, il aurait fallu travailler de façon progressive, d'abord en abordant les phrases pour ensuite se diriger vers des écrits plus longs (verbatim 8). Cette efficacité de la progressivité des apprentissages est également soulevée par Isaac qui raconte qu'en primaire, le lexique employé par l'enseignante était plus simple et qu'elle passait à l'étape suivante une fois les bases acquises (verbatim 149). Le participant met également en avant la confusion ressentie face à la surcharge d'informations à assimiler en histoire (verbatim 157). L'enseignement explicite semble également jouer un rôle dans la progression par étape, car Isaac témoigne de l'expérience positive qu'il a vécue avec une stagiaire qui se servait beaucoup du tableau pour expliquer, étape par étape, la façon dont les élèves devaient réaliser l'exercice demandé (verbatim 171).

Outre ces leviers d'apprentissage plutôt liés aux moyens de communication à employer pour enseigner efficacement aux élèves sourds et malentendants, une dernière caractéristique plus abstraite a été mentionnée par Victoire. Bien que l'apprenante soit la seule à avoir fait allusion à cet élément, le fait qu'elle y ait fait référence à plusieurs reprises nous donne le sentiment que c'était une caractéristique qui était notable pour elle. Cette caractéristique est la connaissance de la culture sourde qui, selon la participante, comporte de nombreux avantages pour l'apprentissage des jeunes sourds et malentendants. Elle fait notamment référence à son enseignante de géographie qui n'est pas sourde mais dont les parents le sont, ce qui la rend capable de comprendre les élèves sourds et malentendants et de leur fournir des explications satisfaisantes (verbatim 26).

Dans un premier temps, elle manifeste une préférence pour un enseignant sourd (ou un enseignant dont les parents sont sourds) plutôt qu'un enseignant entendant qui pratique la langue des signes. Pour elle, les sourds qui pratiquent et maîtrisent parfaitement les gestes et traduisent avec exactitude un texte dans cette langue. Au contraire, un professeur entendant traduit plus littéralement et de façon plus mécanique du français à la langue des signes (verbatim 27). En d'autres termes il existe, selon que notre langue maternelle soit le français ou la langue des signes, des dynamiques linguistiques différentes, ce qui crée une différence en termes de traduction.

Elle expose cependant une opinion plus nuancée au fur et à mesure de sa réflexion :

Quand un professeur sourd voit qu'un élève a des difficultés, il comprend ses difficultés et il explique mieux, il sait comment l'aider. [...] Mais s'il y a des entendants qui sont intéressés par la culture sourde alors ils nous apprennent très bien.

[Victoire, verbatim 29]

Lorsqu'un professeur sourd remarque qu'un élève rencontre des difficultés, il comprend ses problèmes et offre une aide et des explications efficaces puisque lui-même est sourd. Les entendants qui comprennent la culture sourde sont à même de fournir des explications adéquates, tandis que ceux qui ne le comprennent pas ne peuvent donner des explications satisfaisantes.

En somme, les entendants qui sont véritablement intéressés par la culture sourde peuvent enseigner de manière très efficace. Ceux qui ne s'y intéressent pas et ne la comprennent pas

manquent d'empathie, créant ainsi un sentiment de distance entre eux et les sourds et malentendants, comme s'il y avait un obstacle à leur communication. En d'autres termes, Victoire met en évidence l'importance de la connaissance de la culture sourde pour assurer un enseignement de qualité, qu'importe que le professeur soit entendant ou non.

La caractéristique liée aux apprentissages

Une caractéristique est source de motivation chez les participants, éveillant ainsi en eux le désir de se surpasser et de surmonter les obstacles auxquels ils sont confrontés. Afin de saisir cette dynamique motivationnelle, nous allons nous pencher sur les caractéristiques qui constituent des facteurs propices à l'apprentissage. La moitié des participants nous ont fait part de l'aide apportée par ***l'enseignement contextualisé***, comme l'explique notamment Isaac :

Il [le professeur de ferronnerie] explique clairement les choses qu'il faut faire, il met en évidence ce qui est important pour mon avenir donc il nous explique bien en quoi chaque tâche qu'on apprend nous servira pour plus tard.

[Isaac, verbatim 21]

En ancrant les connaissances et les compétences travaillées en classe dans une situation professionnelle concrète pour Isaac, l'enseignant ***donne du sens aux apprentissages*** et lui permet de saisir leur applicabilité et leur utilité. Il en va de même pour Alya qui est motivée à apprendre la bureautique car l'enseignante l'éclaire sur la raison de son apprentissage de telle ou telle matière (verbatim 66).

En contextualisant les apprentissages, Alya, Damien et Dylan envisagent des situations concrètes dans lesquelles ils peuvent transférer les compétences et les savoirs acquis. En effet, Alya explique sa motivation à apprendre la langue des signes pour pouvoir l'utiliser comme moyen de communication plus « confidentiel » ou lorsque l'environnement ne le permet pas (verbatim 154). Damien (verbatim 74) et Dylan (verbatim 20), quant à eux, explicitent le sens qu'ils donnent respectivement au cours de maths et de cuisine par la transférabilité des apprentissages. En effet, le premier trouve du sens aux mathématiques grâce à leur application en ferronnerie et le second dans l'utilité de répliquer les cours de cuisine dans la vie quotidienne. L'interdisciplinarité est donc mise en avant par ces participants. Dylan ajoute que d'autres cours tels que celui de géographie, d'histoire et d'éducation physique sont source de motivation car ils permettent d'appréhender l'avenir et le monde (verbatim 36).

Les caractéristiques liées au groupe-classe

Enfin, la dynamique de groupe est également un facteur favorisant les apprentissages. Parmi les huit participants, cinq font référence à *l'entraide et l'échange* comme levier d'apprentissage. Alya nous confie :

On s'entraide, donc lui [Bastien] m'aide pour certaines choses et moi je l'aide pour d'autres choses. Bastien regarde si j'ai les mêmes réponses que lui et il me dit quand j'ai une réponse fausse, puis on met en commun, on discute, on réfléchit et puis on décide de la réponse qu'on va écrire sur la feuille.

[Alya ; verbatim 128]

Il y a donc, entre Bastien et Alya, une véritable coopération à double sens. La participante met en évidence la discussion, la réflexion et finalement, la décision prise en commun. David évoque également les bénéfices de travailler avec d'autres élèves et souligne lui aussi l'échange et l'entraide face aux incompréhensions et aux difficultés comme un élément facilitateur des apprentissages (verbatim 74). Isaac, quant à lui, partage avec nous le fait que certains élèves ont une meilleure audition que lui, ce qui leur permet de mieux comprendre les explications orales et ainsi, de lui venir en aide (verbatim 45). Sofian, pour sa part, travaille en binôme avec Dylan et se réfère à son camarade lorsqu'il en a besoin et inversement (verbatim 70). Pour David, le fait de compter sur l'aide d'un groupe pourrait être un levier pour surmonter les difficultés qu'il éprouve en français (verbatim 91 à 92).

Dylan et Alya, quant à eux, mettent en évidence l'entraide réciproque qui caractérise leur travail collaboratif. La participante explique qu'elle corrige les erreurs en français de Bastien et qu'en contrepartie, celui-ci lui enseigne la langue des signes (verbatim 164). Cette aide mutuelle propice aux apprentissages est également rapportée par Dylan (verbatim 108 à 110).

En plus de l'influence positive de l'entraide et de l'échange sur les apprentissages, les participants ont soulevé un second élément, plutôt lié à *la bonne entente entre élèves*. Lorsque nous demandons à Bastien ce que fait Victoire, l'élève avec qui il a l'habitude de travailler, pour le motiver, il répond :

Elle me taquine beaucoup. Elle me dit que je suis nul et tout. Elle est nerveuse, elle me dit que je dois travailler plus et elle rigole avec moi.

[Bastien, verbatim 177]

Lorsque Victoire communique avec Bastien, elle le stimule et le booste. Les élèves s'entendent bien et les provocations de l'apprenante ne le vexent pas du tout. Bien au contraire

puisqu'ils en rigolent. Par ailleurs, David met en évidence que le climat de classe procure un bien-être en classe et favorise la progression des apprentissages (verbatim 96).

La caractéristique liée à la relation enseignant-élève

En nous intéressant à la relation entre l'enseignant et l'élève, nous avons pu constater que le fait d'**entretenir des rapports positifs** représente un levier d'apprentissage pour cinq participants, soit plus de la moitié. Le fait de pouvoir compter sur **le soutien pédagogique du professeur** est évoqué par Isaac :

Quand un prof est gentil, que je peux lui demander quand je ne comprends pas, j'ai envie de bien faire.

[Isaac ; verbatim 129]

Ainsi, quand un enseignant fait preuve de bienveillance Isaac et qu'il se sent à l'aise pour lui poser des questions, sa motivation est accrue et il souhaite accomplir ses tâches de manière satisfaisante. Alya (verbatim 68), Bastien (verbatim 150), Isaac (verbatim 129) et Sofian (verbatim 60 à 64) vont également en ce sens. Ce dernier ajoute d'ailleurs :

Ça me motive plus, parce que je sais qu'il est là pour moi si j'en ai besoin. Je vais oser poser des questions, je ne vais pas être gêné et je vais vouloir communiquer avec lui et poser des questions. Si je n'aime pas le prof je ne vais pas oser, je ne vais pas demander d'informations supplémentaires.

[Sofian ; verbatim 64]

Sofian pointe l'effet de l'estime que l'élève porte à l'égard du professeur sur sa volonté de poser des questions. En effet, l'appréciation envers l'enseignant permet à Sofian d'oser poser des questions, de ne pas ressentir d'embarras et de manifester une volonté de communiquer avec le professeur, en lui posant des questions. En revanche, lorsque l'estime envers un enseignant est absente, la situation est tout à fait différente.

6. Discussion

6.1. La langue des signes : Entre obstacles et catalyseurs de l'apprentissage

Notre matériau permet de mettre en évidence l'effet que langue première, à savoir la langue des signes, exerce sur la compréhension, l'apprentissage et l'utilisation du français. Les jeunes sourds que nous avons rencontrés ont pour habitude de s'exprimer en LSFB dont les structures linguistiques, la grammaire et l'expression diffèrent de la langue seconde qu'ils apprennent, à savoir le français. Cela peut se traduire par des constructions syntaxiques reflétant les schémas propres à la langue première, même lorsqu'ils écrivent en français. L'absence des **mots-outils** en langue des signes déstabilise donc les apprenants lorsqu'ils doivent les employer en français, où ils sont essentiels, ce qui confirme l'hypothèse de Basoletti (2011) et Martin (2015) qui expliquent la difficulté à déceler et/ou utiliser les déterminants, pronoms et autres mots-outils par leur absence dans les langues gestuelles et donc, leur non-familiarité à les utiliser.

Concernant les verbes, les élèves sont imprégnés de la **temporalité** de la langue des signes. Comme l'exprime Sinte (2010), la langue des signes est pourvue d'un passé, un présent et un futur qu'elle exprime dans l'espace pour signer. Il est également ardu pour eux de **conjuguer** puisque le français a recours aux terminaisons, pouvant être irrégulières, qui laissent des indices concernant les temps et modes employés. Ces terminaisons et cette multiplicité de temps et modes étant inexistantes en langue des signes, elles représentent une difficulté supplémentaire pour eux.

Malgré la connaissance de la langue des signes, les élèves sourds peinent à apprendre le français. En effet, parmi tous ceux qui considèrent que la LSFB est très accessible, aucun ne mentionne que sa maîtrise est un outil. Au contraire, les apprenants ont tendance à comparer les deux en pointant la difficulté du français par rapport à la **langue des signes**, préférant largement cette dernière, qu'ils considèrent **plus concise** contrairement au français qui est plus prolix. Autrement dit, les connaissances en langue des signes ne favorisent pas l'apprentissage du français. Ce constat s'oppose à Duquesne-Belfais (2007) qui affirme que l'assimilation de la structure et de la syntaxe de la langue signée permet une transposition plus aisée des particularités liées à une langue vers une seconde langue. Cela s'oppose également à Niederberger et Prinz (2005) qui estiment que les progrès en écrit peuvent être prédits par le

niveau en langue des signes. En revanche, cette mise en contraste entre les deux langues va dans le sens des propos de Duquesne-Belfais (2007), à savoir que les mécanismes de l'une et de l'autre divergent grandement, c'est pourquoi le passage de la LSFB vers l'écrit est un véritable challenge. De plus, les explications en langue des signes sont inefficaces pour les élèves dont les bases lexicales en français ne sont pas solides, ce qui signifie qu'un élève qui maîtrise la langue des signes peine à les lier à ses connaissances du français.

6.2. Vocabulaire limité et compréhension restreinte

Pour bon nombre d'élèves sourds, le manque de vocabulaire est la cause principale de la maîtrise du français, tout comme l'indique Duquesne-Belfais (2007). En effet, les connaissances des jeunes sourds se limitent à des mots familiers et ils éprouvent des difficultés à comprendre les mots polysémiques (Dumont, 2008 ; Peyrachon, 2021). Il s'avère ainsi que le déficit lexical des jeunes sourds soit la cause de nombreux obstacles, tant en mathématiques qu'en français. Face aux mots inconnus qu'ils rencontrent dans une consigne, les élèves sont déstabilisés et peinent à atteindre l'objectif de l'activité, contrairement aux consignes simples et directes qui emploient des mots auxquels les apprenants sont fréquemment confrontés.

Il en va de même pour les mathématiques où la compréhension des consignes ou des énoncés est une source de difficulté lorsque le jeune sourd maîtrise partiellement la langue écrite et le vocabulaire (Duquesne-Belfais, 2007). Par ailleurs, les jeunes sourds expliquent eux-mêmes leurs difficultés en mathématiques dans divers domaines par l'incompréhension des énoncés, notamment lorsque les **phrases** sont **longues**. Cette constatation confirme les propos de Duquesne-Belfais (2007) et Roux (2014). En revanche, les consignes plus courtes employant des termes familiers sont plus accessibles pour les élèves.

Cela semble confirmer que leur capacité de mémoire visuelle leur permet d'acquérir un lexique orthographique qui favorise la reconnaissance d'une multitude de mots à l'écrit (Alegria, 1999, cité par Niederberger, 2007). Cependant, la difficulté réside à comprendre le vocabulaire qui n'a pas encore été assimilé. Toutefois, nous nous questionnons sur la notion de quantité importante de vocabulaire évoquée par Alegria (1999) puisque nos participants possédaient des bagages lexicaux différents. En effet, pour certains, le bagage se limitait au vocabulaire du quotidien comme « voiture » ou « pomme » tandis que d'autres semblaient maîtriser un lexique plus étendu mais ne parvenaient pas à en retranscrire parfaitement l'orthographe, ce qui va également à l'encontre des propos de Niederberger (2007).

De plus, ces connaissances lexicales insuffisantes impactent la construction de phrases. Pour beaucoup d'élèves, la tâche est fastidieuse, voir même impossible. Les jeunes évoquent une confusion complète allant jusqu'au blocage lorsqu'il s'agit de rédiger tandis que d'autres mentionnent des erreurs récurrentes, que ce soit en grammaire, en conjugaison ou en orthographe. Ces erreurs vont dans le sens de Martin (2015) qui met en évidence le challenge que représente la production écrite pour le jeune sourd qui commet de nombreuses erreurs, néglige et confond l'emploi du genre, des terminaisons, des modes et des temps, des pronoms et des prépositions. Selon les explications de Niederberger (2007), l'assimilation de l'orthographe et de l'écrit nécessite le développement de savoirs dédiés au système écrit de la langue concernée, englobant ses fonctions, ses structures, et ses constituants. Ainsi, puisque le langage écrit et le langage gestuel diffèrent (Dubuisson et Reiwain, 2002), cette assimilation est ardue.

En somme, les jeunes se sentent rapidement dépassés ou déboussolés lorsqu'ils doivent lire ou écrire. En l'absence d'un lexique suffisant, leur mémoire de travail se surcharge à cause des informations qu'ils ne comprennent pas, ce qui entrave leur compréhension (Martin, 2015).

6.2.1. La concision et la précision des consignes

La concision et la précision des consignes jouent un rôle d'une importance cruciale dans la compréhension des sourds et malentendants que nous avons rencontrés et n'avaient pas été envisagées en amont. Comme nous avons pu le constater, les jeunes sourds s'appuient davantage sur des canaux visuels et textuels pour capter les informations. Or, la maîtrise de la langue française leur fait défaut et leurs connaissances restent, la plupart du temps, limitées. En conséquence d'un vocabulaire restreint, les jeunes sourds et malentendants rencontrent des difficultés lorsqu'ils doivent résoudre des problèmes. Confrontés à des consignes longues, les apprenants sont déboussolés alors qu'une consigne exprimée succinctement et avec clarté permet une compréhension plus rapide et aisée. Par conséquent, la concision et la précision des consignes minimisent les incompréhensions.

Ce constat nous permet d'effectuer un lien jusque-là ignoré avec les conseils de Duquesne-Belfais (2007). Pour aider les élèves à résoudre des problèmes mathématiques, elle propose que les enseignants prêtent une attention particulière à la concision et à la précision de leurs consignes, permettant ainsi d'assurer une communication simple et efficace et la compréhension des attendus. Pour ce faire, le professeur doit être transparent concernant des actions attendues ainsi que leurs objectifs. Il est important de clarifier le sens de la tâche ainsi

que les procédures de résolution qui peuvent être employées sans pour autant dicter chaque étape du processus de résolution. Pour l'auteure, lorsque l'enseignant ne partage pas le même moyen de communication que l'élève, il est tenté de détailler toutes les étapes menant à la résolution, ce qui limite l'utilisation de méthodes personnelles et la réflexion. L'utilisation de la langue des signes peut contribuer à renforcer cette tendance si l'enseignant ne maîtrise pas suffisamment cette langue, ce qui réduit la traduction à une simple liste d'instructions que les apprenants doivent suivre.

6.3. Le rôle de l'enseignant dans le soutien des apprentissages

6.3.1. La relation éducative

La relation qu'entretient l'élève sourd avec son professeur est évoquée par nos participants. Lorsqu'elle est colorée par le respect, l'écoute et la confiance, elle rend les apprentissages plus propices. Matar Touma (2022) évoque partiellement ce constat lorsqu'elle définit **le savoir apprendre**, mettant en avant la contribution personnelle apportée par tout enseignant mais aussi la communication qu'il crée. Toutefois, ce point théorique n'englobe pas le souhait des jeunes sourds d'être entendus, compris et soutenus. Il ne comprend pas non plus le désir des jeunes de savoir que leurs besoins sont pris en considération et que leurs compétences sont évaluées à leur juste valeur. Il ne mentionne pas non plus que, dans le cas contraire, les élèves se sentent frustrés, démotivés que le programme de cours soit en inadéquation avec leur niveau d'apprentissage et, finalement, perdent confiance en eux.

Or, nos résultats prouvent que, comme tout apprenant, une relation positive et solide entre l'enseignant et l'élève sourd dans l'enseignement spécialisé peut favoriser un environnement d'apprentissage propice, tandis qu'une relation négative peut avoir des effets néfastes sur la motivation ainsi que les performances scolaires de l'élève.

En ce qui concerne la relation entre l'enseignant et l'élève, nous créons un nouveau parallèle avec Pianta (1990) qui met en évidence le fait qu'une relation de qualité entre les enseignants et les élèves concourt à l'amélioration des pratiques en milieu scolaire. Il constate que la qualité des interactions entre les enseignants et les élèves, et plus spécifiquement l'accompagnement attentif des professionnels, favorise l'épanouissement des apprenants, tant en termes de résultats que sur le plan scolaire. En effet, les participants se sentent généralement plus **engagés** dans le processus d'apprentissage et plus **motivés** à apprendre lorsqu'ils savent qu'ils peuvent compter sur leur enseignant. L'inverse est également vrai. De plus, apprécier un professeur les incite à poser des questions et à **participer activement** en

classe. En revanche, s'ils n'apprécient pas l'enseignant, ils seront moins enclins à demander des explications supplémentaires. Ceci nous amène à créer un pont entre ce constat et Viaux (1999) qui définit la motivation en contexte scolaire comme « un état dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (p.7).

En somme, la qualité de la relation entre l'enseignant et l'élève sourd influence les attitudes de l'apprenant envers ses apprentissages et favorise la création d'un environnement d'apprentissage favorable où le jeune a envie de comprendre et de poser des questions supplémentaires. En revanche, une mauvaise relation entre l'apprenant et le professeur nuit aux apprentissages. Cette bonne entente est considérée comme un bonus pour les participants qui ont formé des binômes tandis que les autres le considèrent comme facultatif. En classe, ces bonnes relations se concrétisent par une entraide et un échange mutuels, contribuant à la création d'un environnement éducatif enrichissant et positif. Trois conséquences positives sont mises en exergue par nos apprenants.

Tout d'abord, en échangeant, les élèves partagent des perspectives différentes, réfléchissent ensemble, se questionnent, provoquant des conflits socio-cognitifs, pour finalement tenter d'aboutir, la plupart du temps, à une réponse ou une décision commune. Les binômes qui se sont formés parmi nos participants évoquent d'ailleurs la richesse de **l'échange des diversités de point de vue** comme un atout. Cet échange permet donc **une meilleure compréhension** puisque les élèves sourds s'expliquent mutuellement les concepts, les activités, les exercices qui ont besoin d'être clarifiés. Les participants insistent bien sur le caractère mutuel des échanges. En effet, les binômes ne sont pas composés d'un membre doué dans tous les domaines et d'un membre qui éprouve des difficultés pour tout. Ainsi, les forces et les compétences de chacun sont mises à contribution, ce qui favorise un environnement inclusif où tout un chacun a un rôle actif à jouer. En d'autres termes, l'entraide et l'échange améliorent les liens que tissent les élèves entre eux, favorisent la coopération et soutiennent les apprentissages des élèves sourds grâce à la création d'une atmosphère propice aux apprentissages.

L'influence positive de la relation entre l'enseignant et l'élève ainsi qu'entre les apprenants eux-mêmes est un facteur qui n'a pas été exploré à l'origine. Les résultats de la recherche apportent ainsi une dimension enrichissante à notre démarche. Pour Postic (2001, cité par Liang-Ko-Yao, 2017), la relation éducative se définit comme l'ensemble des interactions

sociales qui se nouent entre l'enseignant et l'élève ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes, en vue de l'atteinte d'objectifs pédagogiques. Cette relation éducative représente le pont établi entre l'enseignement dispensé et le processus d'apprentissage. Liang-Ko-Yao (2017) définit plus avant cette notion de relation éducative. Pour l'auteur, l'efficacité de la relation éducative émerge lorsque la triade maître-élève-pairs bâtit un lien de confiance mutuelle et s'engage personnellement dans le processus de découverte et d'apprentissage. Dans ce contexte de classe, l'auteur ajoute que chaque apprenant occupe une position spécifique au sein de ce groupe, influencée par ses traits sociaux ou physiques ainsi que par ses forces et ses faiblesses.

6.3.2. Les méthodes pédagogiques

Un accompagnement inadéquat dans les apprentissages a été souligné par nos participants. Déplorant la rapidité des cours qui leur sont dispensés ainsi que l'incompréhension et la confusion qui en découlent, ces jeunes ont émis le souhait que l'apprentissage s'envisage par **étapes progressives**. Cette difficulté éprouvée et le levier proposé par les élèves est un élément qui n'a pas été envisagé dans la conception de ce projet, à savoir *l'effet-maître*. Plus spécifiquement, il s'agit de la façon dont l'enseignant exploite le temps de classe et le temps scolaire. Selon Jardon (2017), il existe une corrélation positive entre le temps d'apprentissage et la réussite scolaire. Ainsi, plus l'apprenant jouit d'une durée d'apprentissage longue, plus la période durant laquelle il s'investit effectivement dans la tâche est importante, ce qui favorise l'amélioration de la compréhension des concepts. Par ailleurs, Viau (2004, cité par Jardon, 2017) considère que l'une des conditions pour améliorer la qualité des activités d'apprentissage est justement s'assurer d'une durée d'apprentissage suffisante.

Les jeunes déplorent également une **méthodologie** inadaptée, ne tenant pas compte du niveau, des faiblesses, du déficit lexical des apprenants et des explications insatisfaisantes, menant à un sentiment de solitude et même une démotivation. Ces besoins sont au cœur de **l'approche métacognitive** proposée par Matar Touma (2022). Cette méthode met en lumière la compréhension de leurs processus cognitifs et favorise la confiance en leurs capacités, en leurs apprentissages ainsi qu'aux moyens à disposition. L'enseignant se doit de soutenir l'élève dans la construction de ses connaissances, de le motiver et de lui donner une place active dans ses apprentissages grâce à l'utilisation de supports et d'outils répondant à ses besoins et adaptés à ses compétences. Pour l'auteure, cette approche permet véritablement à l'élève de dépasser les obstacles liés à l'apprentissage, à la réflexion, à l'attention et à la verbalisation.

Enfin, les élèves mettent en avant l'utilité des liens explicités par les enseignants entre les contenus enseignés et leur application pratique, ce qui leur donne une vision plus globale et pertinente de leur apprentissage. En favorisant cette approche, les apprenants comprennent que les compétences travaillées sont transférables à la vie quotidienne ou dans un cadre professionnel. **L'approche par compétences (ApC)** semble concorder avec ces propos, c'est pourquoi nous souhaitons intégrer ce nouvel élément à notre travail. Comme l'explique Perrenoud (2000), en reliant les connaissances et les compétences enseignées en classe à des contextes réels et pertinents pour les apprenants, les enseignants donnent du sens aux apprentissages. En rendant les apprentissages plus significatifs et en les ancrant dans des situations concrètes, professionnelles ou de la vie quotidienne, l'ApC permet aux élèves d'une part, de mieux comprendre l'utilité et l'applicabilité de ce qu'ils apprennent et d'autre part, d'être plus engagés et motivés dans leur apprentissage lorsqu'ils peuvent voir comment les connaissances acquises sont liées à des problèmes réels ou des situations concrètes qu'ils pourraient rencontrer dans leur vie future ou leur carrière professionnelle.

6.3.3. La connaissance de la culture sourde

Il est à noter que les jeunes se qualifient eux-mêmes de *sourds*. De plus, ils emploient le terme *entendants* pour désigner les personnes dont l'ouïe est fonctionnelle, comme l'indique Fontaine (2015).

L'enseignement assuré par des professeurs **connaissant la culture sourde** et qui signent a été évoqué. Ces enseignants, qu'ils soient entendants ou non, mettraient en place des stratégies plus efficaces et donneraient de meilleures explications que les enseignants entendants qui ne signent pas et qui ne connaissent pas la culture de ces jeunes. Ce facteur n'avait pas été envisagé. En investiguant le sujet, nous avons pu l'opposer aux propos de Leroy (2012) qui est convaincue que les enseignants sourds sont les seuls à même d'enseigner la langue des signes. Or, ce qui semble prévaloir pour les jeunes participants n'est pas la surdité de l'enseignant, mais bien sa connaissance et la compréhension de la culture sourde.

6.4. Surdité et compréhension du langage oral

La non-utilisation de la langue des signes peut être une entrave à la compréhension et entraîner des difficultés de compréhension et donc, d'apprentissage comme l'affirment Piché et Hubert (2006). Ainsi, l'enseignement qui utilise exclusivement le canal de communication oral peut être inefficace comme le pense Duquesne-Belfais (2007). Cependant, nous ne généralisons pas ces constats à l'ensemble de la population sourde puisque l'utilisation de la

langue des signes n'a pas été unanimement soulevée comme facteur favorisant les apprentissages. Par ailleurs, pour certains de nos participants, elle n'est pas nécessaire sous certaines conditions.

En effet, à noter qu'avec les élèves sourds plus qu'avec d'autres apprenants, **la position de l'enseignant** est capitale, ce qui renvoie à la notion de perception de l'espace (Matar Touma, 2022). Effectivement, ces jeunes peuvent perdre le fil d'une activité ou d'une explication si l'enseignement est mal placé par rapport à eux, surtout ceux qui portent un appareil ou un implant. Pour être vu et compris, l'enseignant doit donc bien choisir la position qu'il occupe et la distance qui le sépare de l'élève, permettant ainsi à l'élève de lire sur ses lèvres ou de discriminer les sons qui vont dans sa direction. Nos participants ajoutent également l'importance de l'articulation et d'un volume sonore adéquat.

Cependant, la lecture labiale exige un haut niveau de concentration qui fatigue les jeunes sourds. Galle (2017) appuie ce constat et souligne également la confusion des mots engendrée par les **explications orales. Les homophones à l'oral** sont le parfait exemple de cette confusion puisque ces sons sont difficilement distinguables. Ils ne saisissent dès lors pas le sens complet de la phrase, ni le message qui en découle. Par ailleurs, cette lecture n'est pas envisageable pour l'ensemble des jeunes sourds ou malentendants. En effet, celle-ci semble nécessiter un bon niveau en français, d'où leur incapacité à appréhender les explications de l'enseignant. Nous retenons donc que, si la pratique et la maîtrise de la langue des signes sont vivement recommandées par certains de nos participants, ce qui rejoint les propos de Martin (2015), d'autres ne rejettent pas la possibilité qu'elle soit combinée avec d'autres moyens de communication, comme le visuel.

6.5. L'impact bénéfique du visuel

Il est important d'évoquer la dimension iconique de la langue des signes. En effet, **les expressions faciales et corporelles** aident les apprenants à comprendre le message écrit et/ou oral. Ainsi, lorsqu'un enseignant donne cours à un élève sourd, les expressions du visage seront un allié important pour communiquer et transmettre des savoirs à l'élève. Il peut aussi les utiliser pour aider l'élève à comprendre les émotions des personnes d'un texte et donc, à saisir un sens plus approfondi de la lecture. En ce sens, les éléments iconiques de la langue des signes font partie intégrante de la structure de la langue des signes et il convient d'en tenir compte (Le Corre, 2007). **Les images** jouent aussi un rôle prépondérant dans la compréhension du jeune sourd. Des supports visuels tels que la BD, qui allient images et

textes, permettent à l'élève d'appréhender le texte et d'en décoder la situation. Quelques illustrations suffisent, ce qui confirme la capacité de l'apprenant à sélectionner les informations pertinentes pour ensuite les interpréter (Martin, 2015).

6.6. Le défi représenté par les mathématiques

Peu de ressources peuvent être mises en perspective avec notre matériau concernant les difficultés d'apprentissage des jeunes sourds et malentendants en mathématiques, ce qui concorde avec les propos de Roux (2014). Toutefois, nous avons relevé diverses difficultés d'apprentissage en mathématiques partagées par les jeunes sourds, à commencer par **le manque d'accès aux informations orales**. Nous souhaitons rappeler que ces jeunes ne sont pas égaux en termes de degré de déficit auditif. Les explications données en classe par l'enseignant sont essentielles pour la compréhension des concepts mathématiques. Ainsi, lorsqu'elles sont transmises par la voie orale, certains élèves peuvent éprouver des difficultés à saisir les explications en raison de leur déficience auditive. Par ailleurs, la vitesse de parole rend la compréhension d'autant plus ardue. De plus, comme nous l'avons déjà vu, les élèves sourds et malentendants constatent eux-mêmes que la lecture des consignes ou des énoncés est un défi s'ils n'ont pas une maîtrise solide de la langue écrite, ce qui rejoint les propos de Duquesne-Belfais (2007). Lorsque les consignes sont longues, la compréhension est d'autant plus difficile (Duquesne-Belfais, 2007 ; Roux 2014). Au-delà des nombres, **la langue écrite** représente donc une autre difficulté pour ces jeunes. Enfin, **l'absence de représentation visuelle entrave** les apprentissages en calculs. Nous avons déjà abordé l'impact bénéfique du visuel (voir point 6.5) sur les apprentissages dont les conclusions sont également vraies en mathématiques. En effet, lorsque les modèles visuels et graphiques sont utilisés dans ce domaine, notamment en géométrie, les jeunes sourds abordent la matière avec plus de facilité.

Il est à noter que nous n'avons pas relevé, au sein de la littérature étudiée, de références faisant écho aux difficultés qu'ils affrontent lors d'opérations telles que la multiplication et la division comparativement à l'addition et à la soustraction qu'ils considèrent plus aisées. Cependant, les obstacles liés aux fractions, aux grands nombres ou aux nombres décimaux sont brièvement évoqués par Roux (2014) qui considère que les notions mathématiques telles que les rapports et les proportions qui sont inhérentes aux fractions sont une entrave à la compréhension.

7. Limites et perspectives

7.1. *Biais possibles*

7.1.1. Liés aux participants

Nous reconnaissons initialement plusieurs limites en ce qui concerne nos participants. L'un de nos critères de sélection était que les jeunes partagent des traits communs, ce qui faciliterait la comparaison de nos données. En d'autres termes, nous souhaitions confronter des groupes de jeunes partageant des caractéristiques similaires à d'autres groupes présentant des caractéristiques « opposées », comme les majeurs par rapport aux mineurs, les filles comparées aux garçons, les filles mineures comparativement aux filles majeures ou encore les garçons majeurs au regard des garçons mineurs. Néanmoins, les obstacles rencontrés pour la participation des élèves sourds ont limité notre possibilité de sélectionner des participants, et ainsi, nous avons mené notre étude avec les ressources dont nous disposions. Ainsi, parmi nos huit candidats, six sont des garçons dont quatre sont majeurs et seulement deux sont des filles toutes deux majeures. Face à ce déséquilibre, nous ne pouvions tenter aucune comparaison et **nous ne considérons aucunement que les résultats obtenus sont représentatifs des différents groupes que nous avons envisagés de comparer.**

De plus, notre analyse de cas ne concerne qu'un seul établissement spécialisé en Fédération Wallonie-Bruxelles, mais il en existe d'autres qui accueillent spécifiquement ou non des élèves sourds. Les expériences partagées par nos participants pourraient différer de celles que nous aurions pu recueillir dans d'autres écoles et auraient également pu donner une dimension riche à notre étude en croisant des contextes scolaires différents. De plus, en limitant les participants aux seuls membres de la communauté sourde et malentendante qui pratiquent la LSFB ou la LSF, le mémoire ne représente pas l'ensemble de la diversité des expériences et des défis auxquels les élèves sourds et malentendants sont confrontés, ce qui entraîne une **limitation des conclusions énoncées**. Enfin, des facteurs externes tels que la famille, le contexte sociétal, les activités extrascolaires, les interactions sociales, les approches pédagogiques des facteurs individuels, l'âge d'apparition de la surdité, le niveau de perte auditive, l'estime de soi ainsi que les intérêts et les préférences peuvent influencer le parcours scolaire des jeunes.

7.1.2. Liés aux entretiens

Parmi les biais liés aux entretiens, nous citons d'abord le **biais de réponse**. En effet, il existe toujours un risque que les participants soient susceptibles d'avoir répondu de façon à se présenter de manière favorable ou d'avoir fourni des réponses socialement acceptables, ce qui peut conduire à une représentation déformée de leurs expériences et opinions véritables. En effet, la double casquette de l'enseignant-traducteur a pu, à notre sens, restreindre la parole des élèves pour lesquelles sa présence était indispensable. En ce sens, **la présence de l'enseignant-traducteur** peut elle-même être un biais.

De plus, les questions posées aux participants faisaient appel à leurs souvenirs. Certains élèves semblent d'ailleurs éprouver des difficultés à se souvenir d'événements passés, d'activités ou de situations d'apprentissage précises, ce qui a pu affecter la fiabilité des réponses données, ce qui représente un **biais de mémoire**.

7.1.3. Liés à l'analyse de données

Nous considérons également le **biais de confirmation** comme un biais potentiel. En effet, nous nous sommes rendu compte que nous avons, dans un premier temps, cherché à confirmer la théorie avec nos résultats. Or, la richesse d'une richesse exploratoire est justement de prendre conscience des oppositions, des ressemblances, des dissemblances qui colorent les liens que nous pouvons réaliser, voir même l'absence de relations que nous pouvons observer. Nous avons donc tenté, autant que faire se peut, de nous détacher de la rassurante concordance parfaite entre la revue de la littérature et les résultats.

7.2. Perspectives

Cette investigation ainsi que nos lectures ont suscité de nouveaux questionnements qui ont débouché sur l'émergence de nouvelles perspectives de recherche.

En 2009, John et ses collaborateurs mentionnent le nouvel enthousiasme pour l'écrit avec l'avènement de l'espace numérique que les jeunes sourds ou malentendants maîtriseraient aisément. Les contacts et échanges constants entre le monde des entendants et celui des sourds ou malentendants seraient facilités par les réseaux sociaux, les sites internet et autres. Ces mêmes affirment d'ailleurs que cela leur permettrait de devenir des acteurs sociaux à part entière. Ces avantages motiveraient les jeunes sourds ou malentendants à acquérir au moins partiellement la maîtrise de l'écrit, condition *sine qua non* pour une partie des moyens d'information et de communication proposés dans l'espace numérique. John et ses compères

ont formulé cette hypothèse il y a 14 ans et les technologies n'ont de cesse de s'améliorer et de s'accessibiliser. Les plus-values du numérique sont d'ailleurs au cœur de nombreux travaux de Noben et Denis (2020, 2021, 2022). Une première piste serait donc de prolonger la présente étude en **évaluant l'impact du numérique sur les apprentissages des jeunes sourds et malentendants**.

Il serait également envisageable de **comparer les expériences scolaires des élèves en établissement spécialisé avec ceux intégrés dans l'enseignement ordinaire**, qui sont absents de cette étude. En effet, nous avons vu que le FWB (2012) offre ces deux perspectives scolaires aux élèves ayant des besoins spécifiques. Il serait intéressant de découvrir si les difficultés, les freins et les leviers liés à l'apprentissage sont identiques, s'opposent ou se nuancent.

Enfin le Pacte d'Excellence (2017) a pour ambition, entre autres, de promouvoir l'inclusion et la mixité par le biais d'un décroisement de l'enseignement spécialisé. L'éducation inclusive est un droit fondamental pour tous, indépendamment de nos différences et de nos particularités (UNESCO, 2020). Pourtant, Feuilladiou (2021) et Matar Touma (2022) indiquent que l'expérience scolaire des élèves sourds ou malentendants est plus positive dans l'enseignement spécialisé, qu'il s'agisse de leur rapport aux apprentissages, aux savoirs, aux pairs ou aux enseignants. Ainsi, pour les auteurs, les élèves issus de l'enseignement spécialisé verraient le rapport aux savoirs et aux apprentissages améliorés grâce aux dispositifs mis en place, ayant pour but de faciliter et d'adapter le temps, le matériel, les relations entre les élèves et l'enseignant, les attentes et les aides pédagogiques. Il y aurait également, selon Lavenant (2014, cité par Feuilladiou, 2021), une forme d'isolement et de sentiment d'incompétence scolaire qui apparaîtraient suite aux difficultés rencontrées en classe ordinaire. Ces difficultés rencontrées par les élèves sourds ou malentendants dans les écoles ordinaires sont interpellantes puisqu'elles vont dans le sens inverse des objectifs promus par les politiques d'éducation inclusive. Dans le même ordre d'idée que la perspective précédente, il serait donc pertinent d'**évaluer dans quelles mesures l'intégration dans l'enseignement ordinaire favorisent ou entravent les apprentissages scolaires telle qu'envisagée par le Pacte d'Excellence**.

Nous formulons le vœu sincère que des investigations futures soient entreprises pour approfondir cette problématique.

8. Conclusion

D'emblée, nous avons considéré ce travail comme l'opportunité d'apporter notre contribution à la revue de la littérature existante et de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement prodigué aux jeunes sourds. Dans cette perspective, nous souhaitons formuler notre conclusion sous la forme de suggestions, conseils et recommandations qui doivent être prises en considération avec toute la prudence requise (cfr. section 7.1).

Avec ces enfants sourds aux apprentissages, il n'y a d'appréhension que singulière, il n'y a de compréhension que plurielle, il n'y a d'intervention que pluridisciplinaire. (Clouard et al., 2007, p. 584.)

En tête de liste, nous recommandons vivement aux enseignants de **recueillir un vaste ensemble d'informations** relatives aux élèves dont ils auront la responsabilité. Chaque élève doit être appréhendé individuellement afin de développer une **relation éducative** tenant compte de ses exigences, besoins, difficultés, spécificités et de son parcours. En effet, il n'existe pas un profil type du jeune sourd en difficulté scolaire, ni de méthode universelle à suivre scrupuleusement pour parvenir à l'excellence pédagogique ou effacer les difficultés d'apprentissage des jeunes sourds.

« Les entendants ont tout à apprendre de ceux qui parlent avec le corps. La richesse de la langue gestuelle est un trésor de l'humanité. » (Grémion, 1990)

Nous suggérons également à tout professionnel enseignant à des jeunes sourds de suivre une **formation en langue des signes**, axée tant sur sa maîtrise que sur la culture sourde qu'elle symbolise. Cela ne signifie pas que ce moyen de communication doit être exclusivement utilisé, mais il est essentiel de maîtriser la langue des signes en toute connaissance de la culture sourde afin de fournir aux apprenants des explications, des traductions et des méthodes d'apprentissage adéquates. Comme cela est rappelé dans le magazine PROF (2022), la formation continue est un droit essentiel pour les professionnels de l'enseignement visant à créer des opportunités de remise en question et de réflexion concernant les évolutions et défis liés à notre métier.

« Une image vaut mille mots » Confucius

Pour terminer, notre tout dernier conseil serait d'adopter une approche visuelle. Composante essentielle de la langue des signes (Le Corre, 2007), elle est également à développer, à penser, à intégrer dans les apprentissages des élèves sourds et malentendants. Qu'il s'agisse d'images, d'expressions faciales et corporelles, de mimes ou encore de dessins, son usage est accueilli favorablement par les élèves sourds.

9. Bibliographie

- Abric, J. (2019). *Psychologie de la communication: Théories et méthodes*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.abric.2019.01>
- APEDAF. (2012a). *5 bonnes raisons de NE PLUS utiliser « sourd-muet »*. Fondation des sourds. <http://www.fondationdessourds.net/wp-content/uploads/2016/02/5-bonnes-raison-pour-NE-PLUS-utiliser.pdf>
- APEDAF. (2012b). *Implant cochléaire et langue des signes*. Fondation des sourds. <http://apedaf.be/wordpress/wp-content/uploads/2018/08/IC-et-langue-des-signes.pdf>
- APEDAF. (2014). *Mon vécu : Surdité et scolarité*. Fondation des sourds. <http://apedaf.be/wordpress/download/1484/>
- Balosetti, M. (2011). *Les sourds et l'écrit : approches théoriques et méthodologiques*. Université Stendhal, Gi res, France.
- Belgium.be. (n.d.). *Enseignement spécialisé*. <https://www.belgium.be/fr/formation/enseignement/specialise>
- Boissin, C. (2015). * l ves sourds: représentations des enseignants et pédagogie*.
- Boucher, N. (2003). Handicap, recherche et changement social. L'émergence du paradigme émancipatoire dans l'étude de l'exclusion sociale des personnes handicapées. *Lien social et Politiques*, (50), 147–164. <https://doi.org/10.7202/008285ar>
- Braffort, A. (2016). *La Langue des Signes Française (LSF): modélisations, ressources et applications*. ISTE Group.
- Clouard, C., Roux, M.-O. & Seban-Lefebvre, D. (2007). Sourds aux apprentissages. *La Psychiatrie de l'enfant*, 50(2), 571–584. <https://doi.org/10.3917/psye.502.0571>
- Communauté française. (2010). *Circulaire : Guide à l'intention des parents « L'enseignement spécialisé et sa guidance en Communauté française »*. Bruxelles : Communauté française de Belgique, Ministre de l'Enseignement obligatoire et de la Promotion sociale. https://gallilex.cfwb.be/document/pdf/35027_000.pdf

- Dachet, D. (2019). *L'art (de l'éducation) dans l'enseignement spécialisé en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Paper presented at Master didactique et agrégation, Liège, Belgium.
- Dachet, D. (2022). *Eclairage de l'Enseignement Spécialisé par la Recherche en contexte éducatif*. Paper presented at Formation Initiale des Enseignants du CRLg.
- Daigle, D., & Armand, F. (2004). L'approche bilingue et l'apprentissage de la lecture chez les sourds. *Canadian journal of applied linguistics*, 7(1), 23–38.
- Darcis, C. (2016). *L'identité sourde : entre handicap, culture et stigmat*. Université de Liège, Liège, Belgique.
- Décret organisant l'enseignement spécialisé. (2004). *Moniteur belge*, 3 juin, p.42256
- Décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun. (2019). *Moniteur belge*, 19 septembre, p.87072
- DGPSE. (2022). *La formation professionnelle continue : une évolution progressive*. *PROF*, 55, 22-23. <http://www.enseignement.be/index.php?page=27203&id=3622>
- Dubuisson, C., Vincent-Durroux, L. & Nadeau, M. (1991). L'enseignement de la langue maternelle aux déficients auditifs. *Glossa*, 32-37.
- Dubuisson, C. & Reinwein, J. (2002). Difficultés d'écriture et de lecture des mots-outils pour des sourds. *Syntaxe et Sémantique*, 3(1), 25–38. <https://doi.org/10.3917/ss.003.0025>
- Dumont, A. (2008). *Orthophonie et surdité : Communiquer, comprendre, parler*. Elsevier Masson
- Duquesne-Belfais F. (2007). *Activités et langages dans la conceptualisation mathématique. Des apprentissages des élèves sourds à la formation de leurs enseignants*. Thèse de l'université de Lille 1 : Lille.
- UNESCO. (2020). Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 : Inclusion et éducation : Tous, sans exception. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375051>
- Faulx, D & Winand, M. (2022-2023). Évaluation des systèmes éducatifs par les enquêtes internationales. Notes de cours. Université de Liège.

- Feuilladiou, S., Assude, T., Tambone, J., & Millon-Fauré, K. (2021). Être scolarisé dans un parcours bilingue langue des signes française-français écrit : ce qu'en disent les élèves sourds et entendants. *Alter*, 15(3), 203–215. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2021.01.001>
- Fontaine, F. (2015). *Enquêter auprès des sourds. Implications éthiques, méthodologiques et statistiques de l'adaptation d'enquêtes d'opinion au public sourd*. Université de Liège, Liège, Belgique.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2012). *L'enseignement spécialisé en Fédération Wallonie-Bruxelles*.
http://www.enseignement.be/download.php?do_id=9288&do_check=COAQMCHZUS
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Avis n°3
- Galle, P. (2017). Ce que disent des collégiens sourds ou malentendants et leurs parents sur le déroulement de la scolarité. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, , 79-91. <https://doi.org/10.3917/spir.hs1.0079>
- Gombert, J.-E., Colé, P., Valdois, S., Goigoux, R., Mousty, P., & Fayol, M. (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris : Nathan.
- Grémion, J. (1991). *La planète des sourds*. FeniXX.
- Hagège, C., Charlier, B. & Leybart, J. (2006). *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd: Pistes d'évaluation*. Mardaga.
- Hamm, M. (2012). La lecture chez quelques sourds lettrés. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (28), 105-127.
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102, 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Jaffré, J.-P. (2004). Peut-on parler de sémiographie optimale ? *Lidil*, 30, 11–25. <https://doi.org/10.4000/lidil.593>
- Laborit, E. (2011). *Le cri de la mouette*. Robert Laffont.

- Lecointre, A. S., Lépine, R., & Camos, V. (2005). Développement et troubles des processus de quantification. *La dyscalculie: trouble du développement numérique de l'enfant*, 41-75.
- Le Corre, G. (2007). La langue des signes française (LSF). *Enfance*, 59(3), 228–236. <https://doi.org/10.3917/enf.593.0228>
- Leroy, E. (2012). Des enseignants sourds de langue des signes à des élèves sourds: Une pédagogie singulière en manque de reconnaissance. *Eduquer/Former*, (44), 13-41.
- Liang-Ko-Yao, Z. (2017). *L'effet maître. L'influence de l'implication professionnelle de l'enseignant sur la mobilisation scolaire de l'élève*. HAL CCSD.
- Martin, N. (2015). *Développer les compétences de lecture et d'écriture des élèves sourds de collège*. 2015. Université Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand, France.
- Marshall, B., Cardon, P., Poddar, A., & Fontenot, R. (2013). Does sample size matter in qualitative research?: A review of qualitative interviews in IS research. *Journal of computer information systems*, 54(1), 11-22.
- Magerotte, G. & Paquot, D. (2019). Vers une école inclusive en FWB: Pour une collaboration entre les équipes de l'enseignement spécialisé et de l'enseignement ordinaire. *La Revue Nouvelle*, 7, 83-92. <https://doi.org/10.3917/rn.197.0083>
- Marsollier, C. (2009). *Créer une véritable relation pédagogique*. Paris : Hachette éditions.
- Masson, E. & Haas, V. (2010). Dire et taire : l'intersubjectivité dans l'entretien de recherche. *Bulletin de psychologie*, 505, 5-13. <https://doi.org/10.3917/bupsy.505.0005>
- Matar Touma, V. (2022). *Accompagner les personnes déficientes auditives: Comprendre, communiquer, évaluer*. De Boeck Supérieur.
- Millen, K., Dorn, B., & Luckner, J. L. (2019). Friendships and self-determination among students who are deaf or hard of hearing. *American annals of the deaf*, 163(5), 576-595.
- Morreale, C. (2021, 22 décembre). *La prévention de la surdité*. Parlement de Wallonie. <https://www.parlement-wallonie.be/pwpages?p=interp-questions-voirettype=28etiddoc=102899>

- Mottez, B. (1977). A s'obstiner contre les déficiences, on augmente souvent le handicap : l'exemple des sourds. *Sociologie et sociétés*, 9(1), 20–32.
<https://doi.org/10.7202/001390ar>
- Mucchielli, A. (1996), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Nadeau, S., & Machabée, D. (1998). Dans quelles mesures les erreurs des sourds sont comparables à celles des entendants ? In C. Dubuisson & D. Daigle (Eds), *Lecture, écriture et surdité* (pp. 169-194). Montréal : Les  ditions Logiques.
- Niederberger, N. (2007). Apprentissage de la lecture-écriture chez les enfants sourds. *Enfance*, 59, 254-262. <https://doi.org/10.3917/enf.593.0254>
- Niederberger, N. & Prinz, P. (2005). La connaissance d'une langue des signes peut-elle faciliter l'apprentissage de l'écrit chez l'enfant sourd ?. *Enfance*, 57, 285-297. <https://doi.org/10.3917/enf.574.0285>
- Noben, N., & Denis, B. (2022). Les plus-values pédagogiques liées à l'intégration du numérique : Définition(s) et typologie. Intégration Pédagogique des TIC : *Revue Internationale de l'Association AUPTIC - Education*, (2), 87-100.
<https://hdl.handle.net/2268/292532>
- Noben, N., & Denis, B. (18 novembre 2021). *Les plus-values pédagogiques liées à l'intégration du numérique : représentations d'enseignants ayant mis en place des projets d'intégration du numérique dans leurs pratiques*. Paper presented at Colloque ROC 2021 Solidarités numériques en éducation : une culture en émergence.
<https://hdl.handle.net/2268/265246>
- Noben, N., & Denis, B. (13 novembre 2020). *Les plus-values pédagogiques liées à l'intégration du numérique en enseignement : les représentations des enseignants*. Paper presented at 4e Colloque international AUPTIC  ducation, Fribourg, Switzerland.
<https://hdl.handle.net/2268/255691>
- Organisation mondiale de la Santé. (2021, 2 mars). *Surdité et défiance auditive*. Who.
<https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Paquay, L. (2006). Introduction, au-delà des cloisonnements entre divers types de recherche, quels critères de qualité ? In, L. Paquay, M. Crahay & J.-M. De Ketele (eds.), *l'analyse qualitative en éducation, des pratiques de recherche aux critères de qualités* (pp. 13-29). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- Perrenoud, P. (2000). L'approche par compétences une réponse à l'échec scolaire?. 71-21356
Réussir au collégial.
- Peyrachon, A-C. (2021). *La polysémie verbale chez les adolescents sourds : création d'un matériel de rééducation imagé*. Université Clermont Auvergne, Clermont-Ferrand, France
- Piché, G. & Hubert, J. (2006). Etude exploratoire sur les difficultés d'intégration sociale de cinq jeunes sourds québécois. *INTERVENTION*, (125), 27-36.
- Piché, G & Hubert, J. (2007). La construction sociale du handicap: Regard sur la situation des jeunes sourds. *Nouvelles pratiques sociales*, 20(1), 94–107.
<https://doi.org/10.7202/016979ar>
- Pierard, A. (2012). Les jeunes profs et l'enseignement spécialisé. *Analyse UFAPEC*, 28.
- Poirier, D. (2005). La surdité entre culture, identité et altérité. *Lien social et Politiques*, (53), 59–66. <https://doi.org/10.7202/011645ar>
- Romelaer, P. (2005). Chapitre 4. L'entretien de recherche. *Management des ressources humaines: Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*, 101-137. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rouss.2005.01.0101>
- Roux, M. (2014). Surdité et difficultés d'apprentissage en mathématiques, état des lieux et problématiques actuelles. *Bulletin de psychologie*, 532, 295-307. <https://doi.org/10.3917/bupsy.532.0295>
- Schwab. S., & Held, L. (2020). *Different Worlds: Confirmatory versus exploratory research*. *Significance*, 08-09. <https://doi.org/10.1111/1740-9713.01369>
- Sinte, A. (2010). Quelle temporalité en langue des signes française de Belgique (LSFB)? In *Système et Chronologie* (pp. 275-294). Presses Universitaires Rennes.
- Toso Cappellini, M., Souza, J., Ferreira dos Santos, L. & Broglia Feitosa de Lacerda, C. (2021). Education bilingue pour les enfants sourds : une coresponsabilité  cole-famille. *La nouvelle revue - éducation et société inclusives*, 89-90,1, 31-45. <https://doi.org/10.3917/nresi.089.0031>

9. Table des annexes

Annexe 1 : Tableau de présentation des participants _____	68
Annexe 2 : Guide d’entretien _____	69
Annexe 3 : Arbre thématique complet _____	70
Annexe 3a : Schématisation - Les difficultés d’apprentissage _____	71
Annexe 3b : Schématisation - Les freins à l’apprentissage _____	72
Annexe 3c : Schématisation - Les leviers à l’apprentissage _____	73
Annexe 4 : Pour aller plus loin... une réflexion citoyenne _____	74

Annexe 1 : Tableau de présentation des participants

	Prénom	Mineur(e) ou majeur(e)	Sexe
1	David	Majeur	M
2	Bastien	Majeur	M
3	Isaac	Mineur	M
4	Alya	Majeure	F
5	Damien	Majeur	M
6	Dylan	Mineur	M
7	Sofian	Majeur	M
8	Victoire	Majeure	F

Annexe 2 : Guide d'entretien

Rappeler la finalité de la recherche (pour les mettre en confiance) et l'anonymat. Enregistré uniquement pour retranscrire puis supprimé.

1. Pourrais-tu me décrire ton parcours scolaire ? (A poser au fur et à mesure de l'entretien à l'occasion d'une réponse)

- *Quel âge as-tu ?*
- *Quelles sont les écoles que tu as fréquentées ?*
- *Comment t'y sentais-tu ?*
- *Pourquoi es-tu ici à l'IRHOV ?/ Pourquoi as-tu choisi l'IRHOV ?*
- *Combien êtes-vous en classe ?*
- *Dans quelle classe es-tu ?*

2. Comment ça se passe, au niveau des cours ?

- *Quelle est ta matière préférée ?*
- *As-tu de bons points ?*
- *Pourquoi aimes-tu cette matière ?*
- *Qu'est-ce qui fait que cette matière est facile pour toi ? (Quels sont les facilitateurs)*
- *Aides-tu tes camarades de classe dans cette matière ?*
- *Quelle est la matière que tu aimes le moins ?*
- *Pourquoi n'aimes-tu pas cette matière ?*
- *As-tu de bons points dans cette matière ?*
- *Qu'est-ce qui fait que cette matière est difficile pour toi ?*
- *Tes camarades t'aident-ils dans cette matière ?*

3. Qu'est-ce qui t'a aidé à bien comprendre certaines matières, selon toi ? Qu'est-ce qui t'a freiné à comprendre certaines matières, selon toi ?

- *Peux-tu me donner un exemple ?*

4. Comment préfères-tu travailler en classe ? En groupe ? Seul ? Pourquoi ?

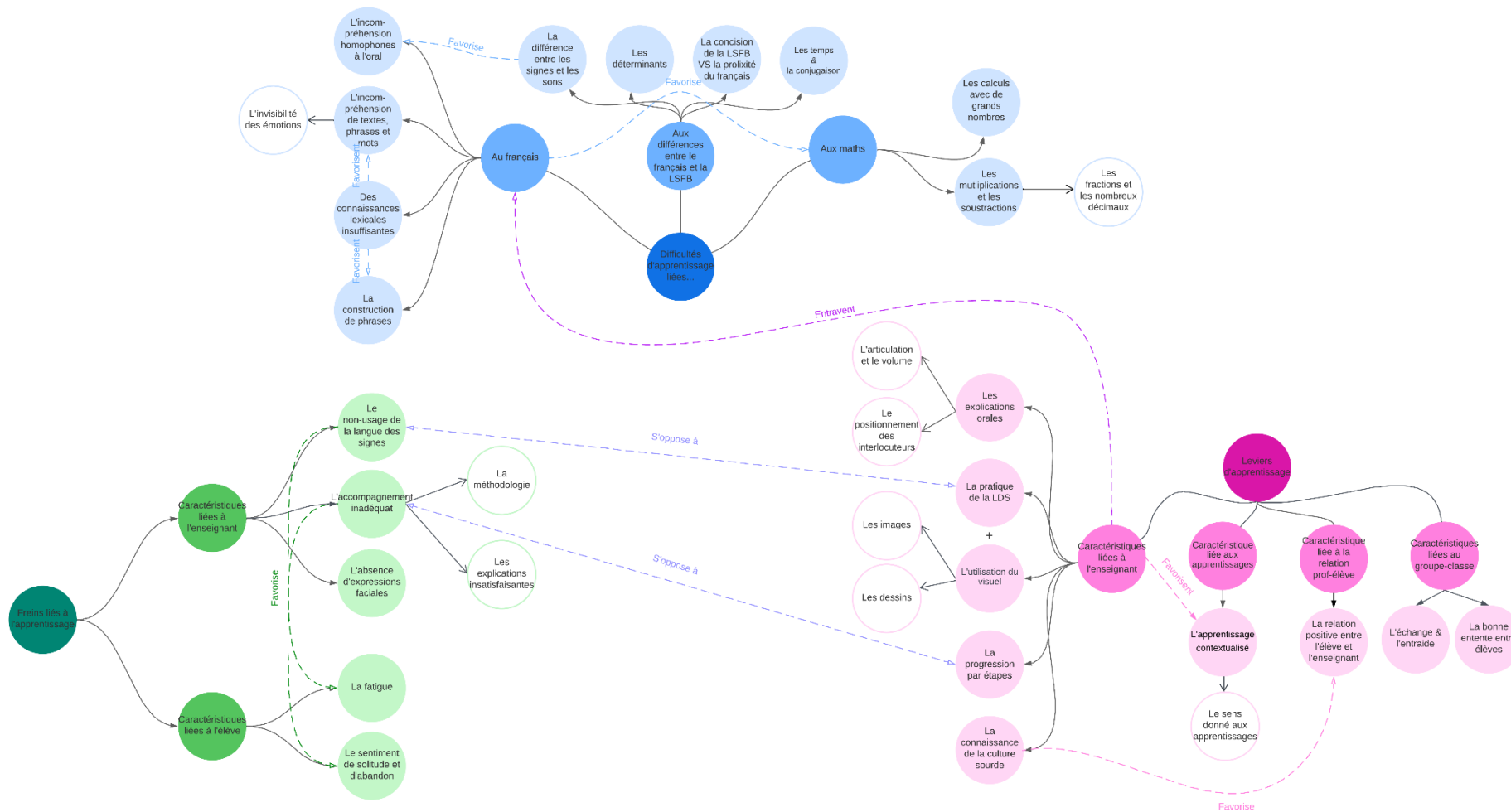
- *Peux-tu me donner un exemple ?*

5. Que pourrais-tu me dire sur l'ambiance de la classe ?

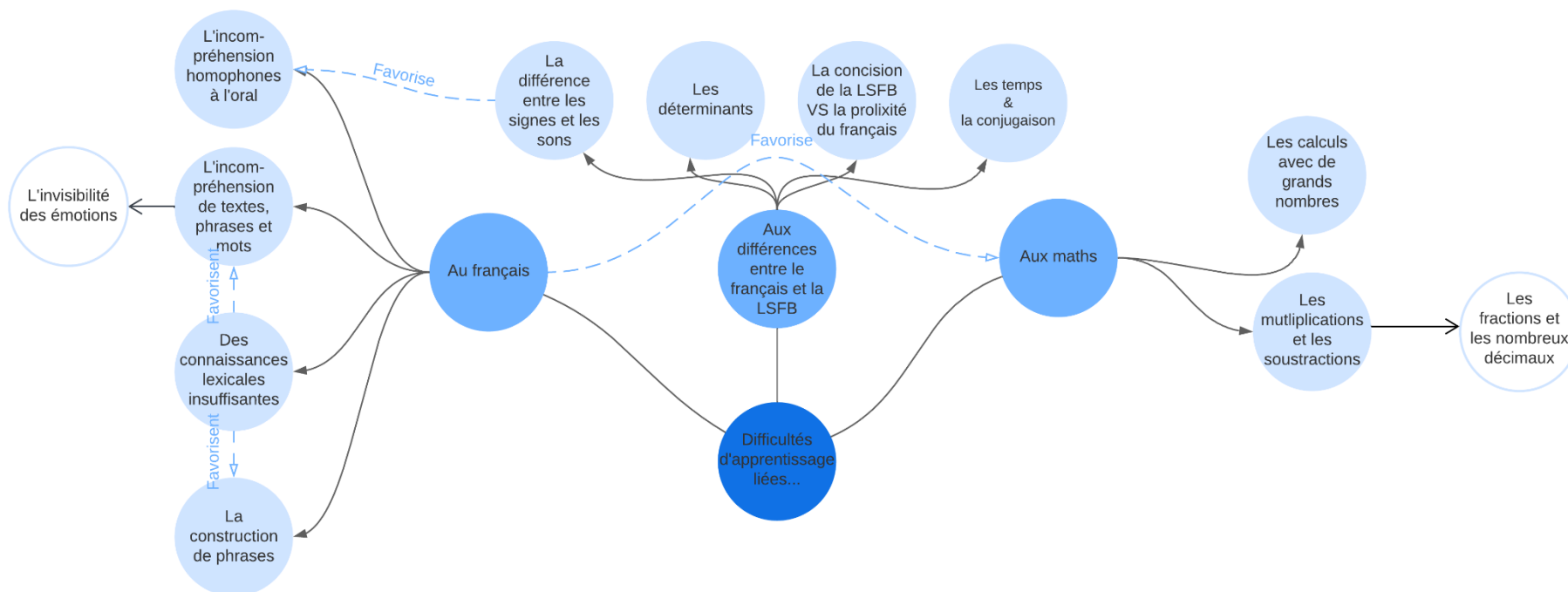
- *Êtes-vous solidaires ? Peux-tu donner un exemple.*
- *Te sens-tu motivé à apprendre grâce à tes camarades ? Pourquoi ?*
- *Penses-tu que ton entente avec les autres a un impact sur tes apprentissages ?*
- *Selon toi, que faudrait-il mettre en place pour que l'ambiance de classe favorise les apprentissages ?*

6. Quels conseils voudrais-tu donner à un enseignant qui souhaiterait t'aider à mieux apprendre et à t'épanouir avec les autres élèves ?

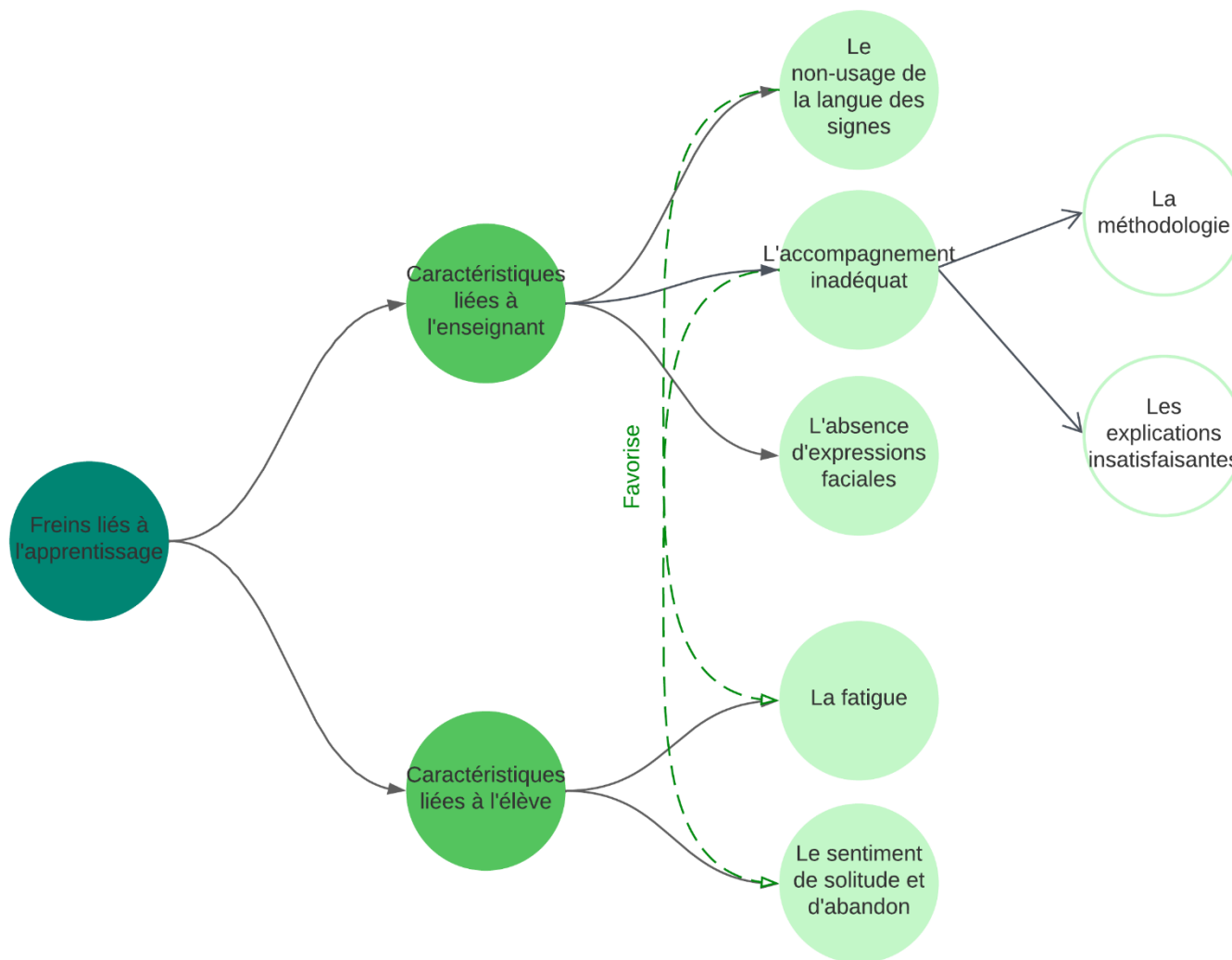
Annexe 3 : Arbre thématique complet



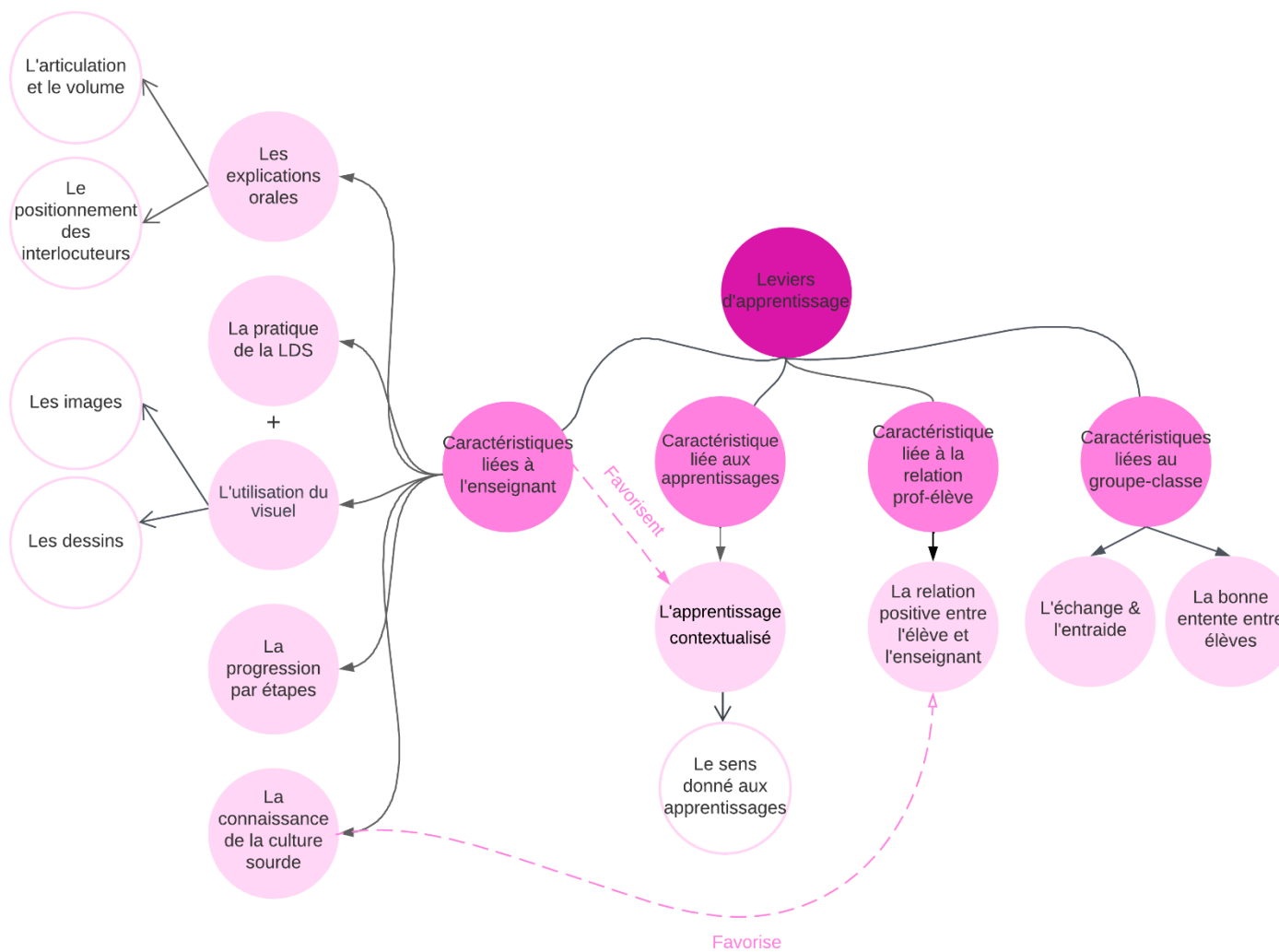
Annexe 3a : Schématisation - Les difficultés d'apprentissage



Annexe 3b : Schématisation - Les freins à l'apprentissage



Annexe 3c : Schématisation - Les leviers d'apprentissage



Annexe 4 : Pour aller plus loin... une réflexion citoyenne

Mais alors, que retient-on en tant qu'enseignante et citoyenne pour notre pratique pédagogique ? Au regard de notre cheminement réflexif, nous souhaitons vous inviter à reconsidérer le concept même de « handicap ». Comme l'exprime justement Duquesne-Belfais (2007), « la LSF est une langue qui permet une communication aisée entre sourds. Cependant, entre personnes sourdes et entendants, le handicap de la communication est partagé : face à une personne qui s'exprime en LSF, bien des entendants sont « handicapés » par la méconnaissance de cette langue » (p.210). Ce passage reflète parfaitement une de nos prises de conscience. Sans nous en rendre compte, nous avons considéré les jeunes sourds et malentendants comme des personnes « handicapées » et avons donc été influencée par la vision de la société concernant la surdité. Pourtant, nous avons-nous-même eu le sentiment d'être en situation de handicap, d'abord lorsque nous avons enseigné aux jeunes sourds à l'IRHOV et ensuite, lors de la réalisation des entretiens. À plusieurs reprises, nous avons ressenti de la confusion lorsque les élèves signaient devant nous et que nous ne les comprenions pas, parfois même de la frustration lorsque nous souhaitions véritablement communiquer avec eux mais que nos connaissances linguistiques dans nos langues maternelles respectives n'étaient pas suffisantes. Dès lors, le terme actuel « personne en situation de handicap » a pris tout son sens car nous-même pouvons être « handicapés » lorsque nous sommes face à un public de sourds. La terminologie employée et l'utilisation des mots justes me semblent d'autant plus cruciales au regard de ce cheminement réflexif.

Cette remise en question du concept même de « handicap » soulève, à notre sens, la question de la nécessité d'une plus grande sensibilisation et d'une meilleure compréhension de la diversité linguistique qui pourrait favoriser la communication et l'inclusion entre les personnes sourdes et les entendants. Cela ajouterait également une pierre à l'édifice de l'inclusion et de l'égalité des chances qui nous sont si chères.