

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

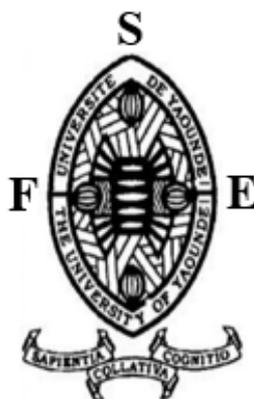
Paix - Travail - Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

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

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALES EN SCIENCE
DE L'EDUCAION
INGENIERIE EDUCATIVES

DEPARTEMENT D' EDUCATION
SPECIALISEE



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace - Work - Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST GRADUATES SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR
EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

DEPARTMENT OF SPECIALISED OF
EDUCATION

**PROCEDES SPECIAUX DE PRISE EN CHARGE EDUCATIVE
ET ACQUISITION DES COMPETENCES LINGUISTIQUES
CHEZ LES ELEVES DEFICIENTS AUDITIFS DE L'ESEDA
(Ecole Spécialisée pour Enfants Déficiants auditifs)**

Mémoire rédigé et présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master en Éducation

Spécialisée

Spécialité : *Handicaps Physiques, Instrumentaux et Conseils*

Option : *Psychologue professionnel en handicapologie inclusive*

Par

MEKA Thérèse Lilie

Licenciée en Lettres Modernes Françaises

Matricule : 19Y3514

Sous la supervision de

BELINGA BESSALA Simon

Professeur



Juillet 2023

SOMMAIRE

DEDICACE	ii
LISTE DES ABREVIATIONS.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIERE PARTIE:.....	3
CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUELLE	3
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	4
CHAPITRE 2: DEFINITIONS DES CONCEPTS ET REVUE DE LA LITTÉRATURE	19
CHAPITRE III : THEORIES DE REFERENCE DU SUJET	62
DEUXIEME PARTIE: CADRE METHODOLOGIQUE	82
CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	83
TROISIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE.....	107
CHAPITRE 5: PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	108
CONCLUSION GENERALE.....	124
ANNEXES.....	131

A

ma grand-mère de regretée mémoire

Et à

ma maman chérie

REMERCIEMENTS

Avant tout développement de ce Mémoire , il nous incombe de commencer par des remerciements adressés à tous ceux qui nous ont appris beaucoup de choses , ceux qui par leur gentillesse et disponibilité , ont fait de cette recherche un moment profitable et à ceux qui ont été de près ou de loin un soutien moral et financier . Nous tenons ainsi à remercier du fond du cœur :

Le professeur BELINGA BESSSALA Simon qui a dirigé ce Mémoire.

Tous les enseignants de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I plus particulièrement les enseignants du département l'Éducation Spécialisée : Pr MAYI Marc Bruno, Dr SONG, Dr IGOUI MOUNANG et aînés académiques pour leur patience, conseils et.

La Directrice de l'École Spécialisée pour Enfants Déficiants auditifs (ESEDA), madame Eyi Francine Angue pour nous avoir ouverte les portes de cette école. Sans oublier les enseignants plus particulièrement Mr FOPOSSI Dieudonné pour le temps de travail ensemble.

Nous pensons également, notre mère pour ses encouragements, et multiples prières, Notre famille, mes frères et sœurs : Carole , Laura , Junior , Prudence , mes oncles , tantes, cousins, cousines et grand-père pour leur assistance .

Mes mamans, « **maman LUCIE** », « **Marie Thérèse SOYA** », « **NGAH ROSALIE épouse AMBASSA** » pour leurs précieuses aides et prières.

Nos remerciements vont également à l'endroit de nos proches et amis de cœur : ketchandji Florent , Aboula Sylvie , Fankem Carine , Assah Assah Célestin , Ndemba Michelle , Murielle, Cynthia , Angoni Achile , Wakam Patick , Hiot Léopold , Daniel Henri Joseph BOUN , aux membres de Phil-B Academy Center et à ceux d'ACTION SOCIALE .

Ma gratitude va également à l'endroit de tous élèves de l'ESEDA avec qui j'ai partagé de bons moments.

A tous ceux que je n'ai pas nommés mais qui ont œuvré d'une manière ou d'une autre à la faisabilité de ce travail de recherche, je leur exprime ma profonde gratitude

LISTE DES ABREVIATIONS

ASL : American Sign Language

BEPC : Brevet d'Etude du Premier Cycle du Second degré

CV : Curriculum Vitae

CCCP: Center Cameroun Cluster Program

CM2 : Cours Moyen 2

CRTV : Cameroon Radio Television

DA : Déficiant Auditif

EDA : Élèves Déficients Auditifs

EPT : école pour tous

ESEDA : École Spécialisée pour Enfants Déficients Auditifs

LS : Langue des Signes

LSF : Langues Des Signes Françaises

NU : Nations Unies

PVH : Personnes Vivants avec un Handicap

PVH : Personnes Vivants avec un Handicap

PH : Personne Handicapée

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

MINEDUB : Ministère de l'Éducation de Base

MINESEC : Ministère de l'Enseignement Secondaire

MINESUP : Ministère de l'Enseignement Supérieure

MINEFOP : Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle

ODD : Objectifs de Développement Durable

OUA : Organisation de l'Unité Africaine

PROMHANDICAP : promotion de l'insertion sociale , économique et professionnelle des personnes handicapées du Cameroun

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: tableau récapitulatif du fonctionnement de l'éducation spécialisée	34
Tableau 2: Présentation des différents degrés / niveaux d'iconicité d'une image	43
Tableau 3: Tableau synthétique des sujets de l'étude	92
Tableau 4: Tableau synoptique des variables, modalités, indicateurs, indices de l'hypothèse générale.	97
Tableau 5 : Structure logique de l'hypothèse générale	100

La présente étude s'intitule : « **Procédés spéciaux de prise en charge éducative et acquisition des compétences linguistes chez les élèves déficients auditifs de l'ESEDA (Ecole Spécialisée pour Enfants Déficiants Auditifs)** ». Son objectif est d'expliquer en quoi les procédés spéciaux de prise en charge éducative contribuent à l'acquisition des compétences linguistiques chez les élèves déficients auditifs. Le problème abordé dans cette étude est l'incompréhension du contenu des enseignements de ces élèves. Cette situation nous a amené à réfléchir sur la prise en charge pédagogique spécialisée adéquate. Celle-ci est basée sur l'usage de la pédagogie par l'image, la langue des signes et la rééducation orthophonique. Ce qui conduit à la question suivante : **En quoi les procédés spéciaux de prise en charge éducative contribuent-elles à l'acquisition des compétences linguistiques chez les élèves déficients auditifs ?** Pour apporter une réponse à cette question de recherche une étude théorique sur les concepts de procédés spéciaux de prise en charge éducative et d'acquisition des compétences linguistiques a d'abord été menée et l'hypothèse générale suivante a été énoncée : **les procédés spéciaux de prise en charge éducative contribuent à l'acquisition des compétences linguistiques chez les élèves déficients auditifs**. Des investigations basées sur une démarche qualitative ont été menées à l'ESEDA, établissement spécialisé situé dans l'arrondissement de Yaoundé 2 afin de vérifier et valider nos hypothèses : générale et spécifiques. Celles-ci ont été faites par une observation en situation des élèves déficients auditifs durant une leçon, et un guide d'entretien soumis à l'appréciation des enseignants. Comme hypothèses spécifiques nous avons :

Hs1: la pédagogie par l'image contribue à l'acquisition des compétences linguistiques chez les élèves déficients auditifs.

Hs2: la langue des signes contribue à l'acquisition des compétences linguistiques chez les élèves déficients auditifs.

Hs3 : la rééducation orthophonique contribue à l'acquisition des compétences linguistiques chez les élèves déficients auditifs

Mots-clés : procédés spéciaux, prise en charge éducative, acquisition des compétences linguistiques, compréhension.

ABSTRACT

The topic selected for this study is "**Special educational care procedures and acquisition of language skills in hearing-impaired pupils at ESEDA School - Ecole Spécialisée pour Enfants Déficients Auditifs (Special School for Children with Impaired Hearing)**". It aims at explaining how special educational care processes can contribute to the acquisition of language skills for hearing-impaired children. The main problem of this study is the lack of insight into the educational content of these students. This situation prompted us to reflect on specialized teaching methods, based on the use of pictorial teaching, sign language and speech therapy. This prompts following question: **How do special educational methods contribute to the acquisition of language skills for children with Impaired Hearing?**

To help answer this research question, a study of the theoretical concepts of special educational management processes and language skill acquisition was carried out, and the following general hypothesis was put forward: **special educational management processes contribute to the acquisition of language skills in hearing-impaired students**. In order to substantiate the hypotheses, investigations based on a qualitative approach were carried out at ESEDA, a specialized school located in the Yaoundé 2 district, using observation of hearing-impaired students during a lesson, and an interview guide was submitted to the teachers for appraisal. The specific hypotheses of are:

Hypothesis 1: image-based teaching contributes to the acquisition of language skills for hearing-impaired students.

Hypothesis 2: Sign language contributes to the acquisition of language skills in hearing-impaired students.

Hypothesis 3: Speech therapy contributes to the acquisition of language skills for hearing-impaired students.

Key words: special process, educational care, language acquisition, comprehension .

INTRODUCTION GENERALE

Bien que fondamentale pour l'espèce humaine, l'éducation a longtemps été considérée et l'est encore comme un art, chose qui va de soi. Aussi et bien avant que des mesures particulières puissent être envisagées dans son registre, cette dernière s'est progressivement modifiée par une meilleure connaissance des besoins de tous les enfants en général et de ceux des enfants à besoins spéciaux en particulier ainsi que la prise en compte de nombreux facteurs longtemps ignorés. Selon certains points de vue, y compris ceux des universitaires, les personnes vivant avec un handicap peuvent à juste titre être considérées comme des sujets à besoins éducatifs particuliers. Mais, l'élément commun est que ces personnes ont un certain degré de capacité (Hegarty et Alur, 2002). Un élève en situation de handicap est capable d'apprendre autant que les autres, si tant est que les déficiences sont d'ordre physique, social, linguistique, comportemental et psychologique.

L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) estime qu'au moins 15% de la population mondiale vivent avec une infirmité (Rapport OMS, 2011). Ces personnes sont souvent victimes de stigmatisation et de discrimination ayant l'accès limité aux services de soins médicaux, éducatifs ainsi qu'aux moyens d'emploi. La pauvreté, l'ignorance, la marginalisation et la discrimination constituent des barrières à l'éducation de ces derniers. L'UNESCO (2005, 2008) estime que plus de 90% des enfants handicapés dans les pays en voie de développement ne vont pas à l'école et que 30% des enfants en situation de rue vivent avec une infirmité. Afin d'améliorer la perception des besoins spécifiques, nous avons besoin de questionner les approches, ainsi que les données actuelles de différentes catégories des personnes, non seulement en situation de handicap, mais aussi celles qui sont vulnérables.

Avec la hausse du taux de sensibilisation à travers les déclarations internationales et les lois nationales promulguées à cet égard y compris celles du Cameroun, l'éducation est devenue un champ d'étude important qui intègre la psychologie, la médecine et les sciences de l'éducation. Ce qui suppose un besoin de formation des enseignants et des techniciens de laboratoires dans les domaines cliniques et de l'éducation spécialisée, de même que l'équipement des salles de documentations appropriées. A cet effet, plusieurs institutions d'éducation spécialisées ont vu le jour et fait considérablement évoluer leurs références, leurs indicateurs, leurs objectifs, leurs structures et méthodes. C'est le cas au Cameroun de l'ESEDA (Ecole Spécialisée pour Enfants Déficients Auditifs), une institution qui promeut

l'éducation et l'insertion socioprofessionnelle des personnes en situation de handicap en général et des personnes déficientes auditives en particulier . Elle gagne en crédibilité grâce à ses œuvres qui donnent espoirs aux EBS . Ainsi nous y avons effectué une descente au cours de laquelle nous nous sommes représentés le statut de chercheur dans l'optique de mener une recherche intitulée : « **procédés spéciaux de prise en charge éducative et acquisition des compétences linguistes chez les élèves déficients auditifs de l'ESEDA (Ecole Spécialisée pour Déficients Auditifs)** ».

Pour mener à bien notre étude , nous avons suivi une démarche scientifique qui s'articulera sur cinq (5) chapitres . repartis en deux (2) parties qui feront suite à notre introduction .

Le premier chapitre qui définira la problématique de notre étude donnera les caractères généraux et spécifiques qui nous auront conduits à cette recherche . Le deuxième chapitre quand à lui reposera sur la définition des concepts . La revue de la littérature et la définition des théories de référence sur lesquelles notre étude se sera appliquée sera représentée dans le troisième chapitre .

La deuxième partie s'étendra sur le cadre méthodologique présentée en deux (2) chapitres. Le quatrième chapitre donnera la méthodologie appliquée pour notre recherche ceci nous menant à une descente sur le terrain et l'utilisation de quelques techniques de collecte des données . Le cinquième chapitre lui présentera les résultats obtenus durant nos investigations sur le terrain en les analysant points par points. De plus dans ce même chapitre, nous mettrons en lumière les interprétations et discussions de nos résultats. Une partie sur nos suggestions s'y greffera également.

Ce travail sera clôturé par une conclusion qui fera une note de synthèse de cette recherche et ouvrira peut être d'autres investigations ultérieures. Un rappel des auteurs et des annexes sera donné à la fin.

PREMIERE PARTIE:
CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUELLE

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

La problématique est la perspective théorique que le chercheur décide d'adopter pour répondre ou résoudre le problème posé par la question de recherche. Selon Grawitz (1996), il s'agit de «l'angle d'attaque ayant un cadre théorique particulier». Dans ce chapitre, il sera question pour nous de présenter les fondements théoriques de notre recherche. Et pour cela , nous ferons la présentation des éléments suivants:

contexte et justification de l'étude ; la position du problème ; la question de recherche ; les objectifs de l'étude ; l'intérêt de l'étude ; la délimitation spatiotemporelle de l'étude

1.1-CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE

La prise en charge de la personne handicapée est une préoccupation d'ordre mondial sur laquelle se sont investis plusieurs chercheurs .Si à travers le temps , la notion de la PH a évolué au sein des populations en fonction des cultures , il n'en demeure pas moins qu'au sein de la communauté scientifique elle ait été sujet de vagues spéculations . Le handicap initialement conçu renvoyait à un jeu d'origine anglaise : **HAND IN CAP** .

Celui qui nous intéresse dans le cas de figure présent est le handicap sensoriel en général et la déficience auditive en particulier. De ces appréciations on constate que le handicap a été fortement confondu ou du moins réduit à l'aspect physique . Le handicap physique dont il est question ici englobe plusieurs autres dont les séquensement sont méconnus du grand public . En effet , d'après un questionnaire de pré enquête nous avons pu observer qu'à la question de savoir ce qu'est la handicap , 70% des personnes répondaient par : une entorce , une blessure, un pied cassé, un bras cassé, etc...ce qui renvoie essentiellement au handicap d'ordre physique et basé sur les organes locomoteurs .

Au Cameroun singulièrement le handicap est encore une notion étrange et étrangère. Etrange parce qu'elle semble ne pas être dans la conscience de certaines personnes , une donnée qui les concerne ou étrangère parce que la survenue de cet handicap est renvoyée ou du moins attribuée à une force étrangère , une force occulte conformément aux theories de l'anthropologie . Dans notre cas de figure particulier où il est question d'investiguer sur la question de la déficience auditive qui est un handicap sensoriel . Les sociétés occidentales perçoivent le handicap comme un objet d'acte de charité, de traitements médicaux et de mesure

de protection sociale . A cet effet, elles émettent des stratégies de remédiation ; d'un point de vue médical , nous avons des prothèses (auditives , dentaires , etc ...) , les chaises roulantes , les implants cochléaires ; d'un point de vue éducatif nous avons la spécialisation , l'intégration et l'inclusion ; d'un point de vue social nous avons les rampes , cotas d'emploi.

Dans le contexte africain , le handicap est une notion associée aux rapports de l'être humain avec la divinité . L'individu handicapé est considéré comme extérieur à la société . Selon Mayi Marc Bruno (2013), il est comme un espion du cosmos . En effet , il y aurait une sorte de punition sur la famille pour quelque chose qu'il aurait fait ; comme punition , à l'arrivée de l'individu porteur du handicap dans ladite famille , ce dernier est considéré comme un tiers inclu parce qu'en Afrique il ya 03 sortes de personnes : les êtres humains, les existants et les tiers inclus. Toutes ces représentations ont conditionnées les pistes étiologiques et thérapeutiques du handicap .

Au Cameroun la prise en charge du handicap en général et de la déficience auditive en particulier est depuis 1993 conduit par l'action conjointe du gouvernement et des structures éducatives s'est faite grâce à des pratiques de remédiation : d'un point éducatif , l'Etat a opté pour l'éducation spécialisée et inclusive ; des structures ont vu le jour telles que : PROMHANDICAM ASSOCIATION dans la promotion de la prise en charge des personnes handicapées , le centre des handicapés d' ETOUG EBE , l'ESEDA , le CJARC ,etc...pour ne citer que ceux-ci . Les observations empiriques du terrain montrent que malgré les actions pour informer et sensibiliser, des parents continuent de refuser d'inscrire à l'école leurs enfants vivant avec un handicap. Il faut discuter avec ces parents, les encourager à croire en leurs enfants, car ils ont peur pour l'avenir de ceux-ci, il faut donc les accompagner. Ce qui les motive à inscrire leurs enfants dans ces établissements, c'est le résultat d'une bonne prise en charge . D'un point de vue psychologique on a pu mettre à la disposition des apprenants vivant avec un handicap un accompagnement psycho social par des psychologues . D'un point de vue sociologique des travaux ont été faits pour insister le ministère du travail à mieux inclure les handicapés dans le processus de recrutement d'où le recrutement spécial des 25000 jeunes qui prévoyait un recrutement d'une marge de 17% des personnes handicapées . Dans le domaine hospitalier

Seulement les problèmes des handicapés ne se réduisent pas aux besoins de profession, de mobilité ou aux besoins de paix . Dans le cas du handicap auditif s'il faille

miroiter une profession future , les besoins immédiats concernent les processus éducatifs les mieux adaptés pour eux en déficience auditive . De ce fait, des pistes thérapeutiques ont été mises sur pied à travers des remédiations orthophoniques , à l'Université de Yaoundé 1 depuis 2016 un département a été créé en Sciences de l'Education où un accent est mis particulièrement dans l'une des filières sur les handicaps mentaux, handicaps sociaux , handicaps physiques et instrumentaux qui ont largement permis de former des psychologues professionnels en handicapologie pour la prise en charge éducative des personnes handicapées . Matière est à s'interroger sur l'accessibilité dans l'un des objectifs numéro 4.a des ODD4 qui vise à l'accessibilité des personnes de toutes les couches sociales aux établissements scolaires : faire construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants , aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adapter les établissements existants à cette fin et fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr , exempt de violence et accessible à tous . S'il faille remarquer que les structures de prise en charge éducaive des PH grandissent de manière exponentielle au Cameroun , il n'est pas moins vrai que celles ci soient parfois en inadéquation avec les réalités socioculturelles .

L'éducation renvoie à un vaste champ de saisie de l'être humain en harmonie avec lui même et la société dans laquelle il doit vivre, s'adapter et s'intégrer à travers le développement de ses capacités (physiques , intellectuelles , morales , etc..) qui favoriseront son autonomie et son épanouissement . L'éducation est considérée comme un élément important du développement humain. Ceci conduit à l'implémentation du droit à l'éducation par l'article 26 de la déclaration universelle des droits de l'homme (1948) adoptée par les Nations unies . En effet, cet article stipule que tous les Hommes devraient bénéficier d'une éducation en toute égalité et équité et sans discriminations.

En dépit de ce droit universel à l'éducation , nous observons toujours la marginalisation dont fait face une certaine couche sociale traitée de minoritaire . En effet , elle se retrouve parfois privée d'éducation ceci pour des raisons diverses: le genre , aptitudes et habiletés physiques et ou mentales, etc...C'est pour remédier à cette situation de mise à l'écart à laquelle est confrontée cette minorité sociale et surtout cette privation au droit universel à l'éducation , que les Nations Unies ont établies certaines lois et chartes internationales :

Le pacte internationale relatif aux droits économiques , sociaux et culturels (1996) qui intègre la charte internationale des droits de l'Homme. Ce traité multilatéral appelle à l'égalité

des genres aux droits sociaux et culturels (article 3) ; et revient sur le droit à l'éducation en faisant mention de la gratuité de l'enseignement primaire en particulier (articles 13 et 14) ;

La convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discriminations raciale (1969) étendue à la discrimination des classes sociales et culturelles qui met en exergue la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (articles 1 , 2 et 5) ;

La convention sur l'élimination de toutes les formes de discriminations à l'égard des femmes (1979) qui en value l'instruction de la femme en encourageant l'éducation mixte et d'autres formes d'apprentissages qui aideront à réaliser cet objectif (troisième partie de la convention) ;

La convention internationale aux droits de l'enfant (1989) qui élargie aux enfants le concept de droit de l'Homme en introduisant les concepts de non discrimination (article 2) , d'intérêt supérieur de l'enfant (article 3) , de survie et du développement (article 12) et enfin l'éducation et ses principes directeurs (articles 28 et 29) . Elle constitue l'aboutissement d'un long processus engagé par l'Union Internationale de Secours aux Enfants qui a adopté la déclaration des droits de l'enfant (Genève 1923) reconnue par la Société des Nations en 1924 ;

La convention relative aux droits des personnes handicapées (2006) qui promeut l'intégration sociale , les libertés , l'intégrité , la dignité , l'autonomie et l'éducation des personnes vivant avec un handicap . Cette convention protège spécifiquement les droits à l'éducation avec l'inclusion sans discrimination , le droit à la langue des signes , le braille et la communication améliorée et alternative (article 24) ;

La charte africaine des droits de l'Homme et des peuples (1979) adoptée par l'OUA qui revient sur toutes les conventions internationales suscitées et particulièrement sur la non discrimination (article 2) et l'éducation (article 17 alinéa 1) ; en les adoptant au contexte du continent africain dont l'histoire a davantage accentué les situations de marginalisation sociale . Cette charte aura conduit à l'adoption de la charte africaine des droits et du bien être de l'enfant (1979) , qui s'intéresse particulièrement à la situation du droit à l'éducation de celui ci (article 11).

L'implémentation de ces chartes au niveau des pays membres des NU aura conduit à la vulgarisation des concepts d'Education Pour Tous (EPT) et d'inclusion qui sont en plein

essor . Toutefois, ces concepts déjà en application dans certains pays développés peinent à prendre forme dans les pays du Sud et particulièrement au Cameroun . En effet, le Cameroun présente encore des défauts de mise en application de l'inclusion beaucoup plus en ce qui concerne l'éducation des PH . Pourtant des lois et codes ont été promulguées par le Chef de l'Etat à cet effet . C'est ainsi que la loi N°2010/002 du 13 avril 2010 portant sur la protection et la promotion des personnes handicapées définit dans son article 27 , l'intégration socio économique de la PVH . Cette dernière qui « concerne toute mesure sociale ou économique garantissant la pleine participation des personnes handicapées à la vie en société » (alinéa 1) , donne à ces sujets l'accès libre à la formation professionnelle (alinéa 3) .

Au regard de la situation de l'éducation des PH au Cameroun , force est de constater qu'elle évolue à pas de tattons . L'accès à la scolarisation et la formation de ceux ci connaît des limites . Aline Florence Nguini dans son article portant sur l'éducation des enfants handicapés (28 avril 2022, CRTV WEB) montre à travers les statistiques que la scolarité des enfants handicapés, à travers le monde, laisse généralement à désirer. Au Cameroun plus particulièrement, seuls 10% d'enfants handicapés vont à l'école. Plusieurs facteurs contribuent largement à cet accès limité. Parmi ces obstacles à l'éducation de l'enfant handicapé, figurent certains parents qui considèrent souvent leurs enfants comme de véritables fardeaux, préférant de ce fait les garder à la maison. Au-delà, l'on dénonce aussi des attitudes discriminatoires, des infrastructures inadéquates, un environnement non inclusif et même certaines formes de communication. En plus, les difficultés sociales et l'acceptation au sein des écoles et de la communauté éducative, viennent se greffer à ces limites à l'éducation des enfants handicapés.

Plusieurs facteurs contribuent donc à cette sous scolarisation des handicapés. On a notamment le fait que ces derniers soient perçus dans leurs familles et communautés comme des fardeaux, le nombre réduit des écoles spécialisées . Des sources gouvernementales confirment qu'au Cameroun, il existe 69 écoles inclusives pour seulement 204 instituteurs formés. Pourtant, selon la loi du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées, la scolarisation des personnes handicapées est gratuite.

Les travaux de Mbom (2012) donnent plutôt les taux de non scolarisation des enfants handicapés sensoriels . Il présente une évolution de cette situation grâce à un passage de 40,55% de déficients sensoriels non scolarisés en 2001 à 42,96% en 2007 . En suivant cette progression arithmétique , il arrive à une estimation de 46,57% entre 2016 et 2017 .

En même temps que le concept d'handicap évoluait , celui de l'éducation évoluait aussi puisque les PH étaient dans des systèmes dits classiques et traditionnels et ils étaient en inadéquation scolaire. Il nous paraît donc judicieux de nous interroger sur les grandes lignes qui ont constituées les évolutions et les adaptations structurelles de l'éducation sous sa forme la plus ancienne pour s'accommoder aux modalités de prise en charge éducative des personnes à besoins spéciaux . En outre , de manière holistique les enjeux de l'éducation spécialisée , et de manière spécifique l'apport et les limites d'une telle éducation dans l'environnement éducatif camerounais.

a) **De l'éducation dite classique à celle dite spéciale**

Notons d'emblée que le mouvement de refonte des visées et des cibles de l'éducation a touché l'ensemble des pays ayant pour soucis la qualité de l'éducation de tous ses citoyens (de celui en situation de handicap ou non). Un accent a été mis sur l'enfant en situation de handicap. Dans l'éducation classique ou ordinaire, il n'était nullement question d'envisager l'espace, l'accès, les méthodes d'apprentissage et le rythme scolaire ordinaire à la dimension d'un enfant en situation de handicap. Autrement dit, l'enseignement dans les établissements classiques était uniquement destiné à une catégorie d'enfants. C'est dire ici que les caractéristiques physiques et mentales n'étaient pas prises en compte, d'où l'exclusion de nombreux enfants.

Or, sachant l'importance des conventions et textes relatifs aux droits de l'enfant en général et à son éducation en particulier, cette forme d'éducation a connu une mutation. En effet, le but était de scolariser les enfants « en situation de handicap » dans un espace totalement différent des autres enfants dits « valides », d'où l'éducation spéciale. C'est dans cette logique que la conférence mondiale sur l'éducation des enfants présentant des besoins éducatifs particuliers de Salamanque en Espagne en 1994 a réitéré celle de Jomtien de 1990 portant sur l'éducation pour tous (EPT) mettant ainsi l'accent sur « l'éducation des enfants à besoins particuliers ».

Pour Plaisance et Schneider (2013) l'éducation spéciale est celle qui s'exerce dans des lieux séparés, avec une représentation d'une rupture radicale justifiée par le fait que les caractéristiques particulières (sensorielles, motrices, mentales, etc.) de ces enfants, ne peuvent permettre une scolarisation partagée avec les autres. L'éducation spéciale se focalisait sur les différences observées entre les enfants, tout en ignorant les similitudes des êtres humains. Cette

forme d'éducation avait pour limite la perpétuation des inégalités sociales. D'où les expressions d'école conservatrice ou encore celle d'école-caserne. Des initiatives vont donc être prises à travers des mesures institutionnelles nouvelles mettant en scène l'école intégrative.

b) De l'éducation dite spéciale à celle intégrative

Les limites de l'éducation spéciale ont impulsé la nécessité d'envisager l'éducation de chaque enfant dans un environnement le plus adéquat possible avec les autres enfants dits « normaux » se basant ainsi sur le Council for Exceptional Children's Delegate Assembly, de 1976, (cité par Rosenberg, 1980). En effet, l'intégration désigne l'adaptation des élèves « différents » à des systèmes dits normaux (Beauregard et Trépanier, 2010 ; Rousseau et Point, 2014), et donc à l'adaptation de l'enfant lui-même aux structures et pratiques existantes à l'école. L'intégration scolaire peut donc être précisée soit sous la forme d'intégration individuelle (la présence d'enfants handicapés en classe ordinaire), soit sous la forme d'intégration collective (regroupement d'enfants selon leur type de handicap dans une classe particulière insérée dans une école commune), soit une intégration à temps partiel (les enfants peuvent passer d'un type de scolarisation à un autre, voire passer du spécial à l'intégratif). C'est dire avec Hayek (2015) que quatre niveaux d'intégration scolaire sont repérés comme ayant évolué dans le temps. Il s'agit de l'intégration physique (les élèves intégrés fréquentent la même école) ; l'intégration sociale (les élèves intégrés ont des contacts avec les autres élèves, bien qu'étant dans des classes séparées) ; l'intégration pédagogique (les élèves sont intégrés dans la classe ordinaire, avec un maximum d'intégration aux activités d'apprentissage prévues pour le groupe, classe) ; l'intégration administrative (les programmes et les services de tous les apprenants sont régis par la même loi scolaire avec pour avantage de supprimer la barrière entre le système d'éducation spéciale et le système d'éducation ordinaire). L'intégration administrative va donc conduire à un système inclusif qui est un système d'éducation unique, ouvert à tous et répondant aux besoins de tous les élèves.

c) De l'éducation intégrative à l'éducation inclusive

L'UNESCO en 2005 considérait déjà l'inclusion comme « un processus pour prendre en compte la diversité des besoins de tous les élèves et y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et diminuer l'exclusion qui cause les pressions dans l'éducation. Ce qui suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies [...] ». L'inclusion anéantit toute forme de

séparation et vise à mettre en œuvre, dans la classe ordinaire, une pédagogie de l'inclusion adaptée à tous les enfants ayant ou non des besoins particuliers, quelles que soient les capacités intellectuelles de l'enfant. Les objectifs et les caractéristiques de l'école inclusive sont donc d'offrir une éducation de qualité en respectant la diversité, les besoins et les capacités de chaque élève ; de maximiser le potentiel intellectuel, physique et social de chacun ; d'assurer un climat scolaire non discriminant.

Au Cameroun en particulier, des études présentent le niveau d'atteinte des objectifs assignés à l'éducation inclusive (Tchombe, 2017 ; Tchokote, 2019 ; Tchokote, 2019 ; Tchokote, Chaffi, 2021 ; Chaffi, Tchokote, 2021). Ces études révèlent plusieurs obstacles ne favorisant pas la mise en œuvre efficace de la pédagogie inclusive dans un tel contexte. D'ailleurs, l'étude portant sur l'analyse de l'éducation inclusive au Cameroun (Tchombe, 2017), montre que les textes et règlements existants sur l'éducation inclusive ne sont pas clairs. Car l'étude note une méconnaissance de l'existence de la législation et des textes concernant l'éducation inclusive chez les enseignants et des administrateurs. Aussi, les facteurs socioculturels ont été repérés comme impactant sur les pratiques éducatives inclusives en termes d'attitudes, de perceptions, de valeurs culturelles de connaissances défectueuses etc. Les difficultés liées aux pratiques éducatives inclusives dans le système camerounais sont nombreuses (absence de ressources humaines, matérielles et financières, absence d'infrastructures et d'inadéquation des programmes d'enseignements etc.) (Tchombe, 2017 p11).

Lorsque nous avons été amenés à réfléchir au thème de notre mémoire, notre choix s'est tout de suite porté sur la déficience auditive et les enjeux de l'éducation inclusive . En effet, c'est un cas auquel est confronté la société éducative du Cameroun . C'est pourquoi, il nous paraît indispensable d'en apprendre davantage afin de pouvoir intégrer au mieux les apprenants déficients auditifs dans leur environnement scolaire. A travers ce travail, nous voulons également dégager les déterminants liés aux modalités éducatives, avec ses apports, ses contraintes, ses limites tant sur le développement personnel de l'apprenant que sur le changement de comportement attendu des citoyens et susceptibles d'impacter le développement du Cameroun en particulier et du monde en général.

Les motivations citées ci-dessus sont plutôt d'ordre professionnelles contrairement à celles dont nous faisons part ci-dessous. En effet, il nous paraît judicieux de ne pas toujours raisonner

d'un point de vue professionnel, mais de prendre du recul en faisant des liens avec nos propres opinions et notre vécu. Par conséquent , nous allons exposer nos motivations personnelles:

Depuis le début de l'année 2019, l'Association ACTION SOCIALE et le PROMHANDICAM / Center Cameroon Cluster Program (CCCP) collaborent grâce aux activités de prise en charge des enfants vivant avec le handicap (EVH) et leurs familles . Son objectif général est de planifier et opérationnaliser des activités de prise en charge psychologique et psychosociale en direction des EVH (Enfants Vivant avec un Handicap), leurs familles et camarades des écoles ressources et inclusives du CCCP.

Objectifs spécifiques :

- Animer les cellules d'écoute des écoles ressources et inclusives du CCCP ;
- Faciliter l'accompagnement psychologique des EVH, leurs familles et leurs camarades ;
- Soulager les souffrances psychiques et psychologiques des EVH et leurs familles ;
- Sensibiliser et orienter les parents, enseignants et camarades des EVH sur les thématiques liées au handicap.

Pour atteindre nos objectifs et mener à bien notre mission, l'identification des cas s'est faite en collaboration avec les enseignants de chaque école. Les entretiens se déroulaient dans la stricte confidentialité. Ils faisaient l'objet d'une programmation par les psychologues au sein des cellules d'écoute de chaque établissement. Et lorsque le besoin se faisait ressentir, dans le but de faciliter la prise en charge, l'équipe des psychologues faisait recours à la guidance parentale et aux thérapies cognitivo-comportementales. L'école dans laquelle nous avons effectués nos investigations est l' ESEDA (Ecole Spécilisée pour Enfants Déficiants Auditifs).

Nous sommes dans une classe de 8^{ème} année où trois cas y ont attiré notre attention . Le premier est constamment en colère , pousse des cris des cris , jette ses fournitures au sol et répète sans cesses : « non , non, non » . Malgré les nombreuses tentatives de l'enseignant ne parvient pas à la calmer , cette dernière continue son show et l'enseignant fini par la punir pour qu'il arrête de distraire ses camarades sans toute fois résoudre son problème . Le deuxième ne s'intéresse en aucun cas aux activités de la classe . Et le troisième pendant que l'enseignant dispense une leçon sur l'hygiène corporelle tout en effectuant des signes que n'arrive pas à

comprendre quoi que ce soit . A la fin du cours , il demande aux élèves de lui restituer ce qu'ils ont retenu en langue des signes et de lire un passage du cours écrit au tableau , chose qu'ils ont fait sauf lui.

À ce stade, une remarque s'impose: à partir du moment où l'école se fixe comme mission d'amener tous les élèves sur la voie de la réussite et de l'autonomie , nous sommes en droit de nous demander ce qu'elle entend faire concrètement pour maximiser les compétences scolaires de tous les élèves? Mieux encore, comment l'école entend répondre aux élèves déficients auditifs qui ont des problèmes d'acquisition des compétences linguistiques ? Suite à mon passage dans Cette école , mon sujet de recherche a été choisi à l'instant grâce à cette expérience vécue : « **procédés spéciaux de prise en charge éducative et acquisition des compétences linguistes chez les élèves déficients auditifs de l'ESEDA (Ecole Spécialisée pour Déficients Auditifs)** »

1.2. POSITION ET FORMULATION DU PROBLEME

La question de la Déficience Auditive dans notre étude pose d'entrée de jeu un problème empirique . En effet , la communication est une donnée essentielle qui participe au développement et au bien être des individus ainsi que leur développement psycho affectif (Roman Jacobson). Les déficients auditifs dont il est question ici n'ont pas la possibilité de vivre cette expérience . Il y a quand même des pistes de resolution de ce problème qui sont entre autre l'inclusion scolaire et la spécialisation scolaire mais ces structures éducatives reflètent beaucoup plus une tentative d'apaisement sociale qu'un véritable projet éducatif en faveur des DA . Dans sa stratégie de l'Etat dit promouvoir la personne handicapée mais sans projet éducatif véritable . en effet , en depit des efforts fournis par ce dernier notamment avec la création d'une faculté des Sciences de l'Education qui se saisit particulièrement des problématiques liées au handicap en général et à la déficience auditive en particulier . Il y a lieu de constater que les déficients auditifs peinent encore à acquérir des compétences . Ces élèves , malgré des potentialités intellectuelles et cognitives préservées se trouvent engagés dans un processus handicapant qui nécessite le recours à des actions spéciales et personnalisées . Par ailleurs , les modalités éducatives des écoles surmentionnées se revendiquent la paternité de l'efficacité exclusive de la prise en charge , finalement le parent lui il décide quoi? Quel choix va t-il faire? A t-il l'impression que quelque chose est fait à

l'école ? Ceci fait ressortir le problème de notre étude qui repose sur « **l'incompréhension du contenu des enseignements** » .

1.3. LES QUESTIONS DE RECHERCHE

1.3.1. Question principale de recherche

Selon Tsafack (2004:8), une recherche commence toujours par la définition d'un objet précis d'étude et d'une question qui s'y rapporte». Le travail de recherche que nous voulons mener relève d'une observation qui fait suite à une déduction. Ce qui nous amène à poser la question de recherche suivante :

En quoi les procédés spéciaux de prise en charge éducative contribuent-elles à l'acquisition des compétences linguistiques chez les élèves déficients auditifs ?

1.3.2. Questions spécifiques de recherche

La question principale de notre recherche nous aura conduit à l'énoncé de trois (3) questions spécifiques :

Q1: la pédagogie par l'image contribuent-elle l'acquisition des compétences linguistiques chez les élèves déficients auditifs ?

Q2: la langue des signes contribuent-elle l'acquisition des compétences linguistiques chez les élèves déficients auditifs ?

Q3: la rééducation orthophonique contribuent-elle l'acquisition des compétences linguistiques chez les élèves déficients auditifs ?

1.4. LES OBJECTIFS DE L'ETUDE

Pour cette étude, le constat que nous avons fait nous a amené à fixer un certain nombre d'objectifs. Ceux-ci de deux (2) ordres : l'objectif général et les objectifs spécifiques secondaires.

1.4.1. Objectif général

Cette partie a pour but de déterminer le point focal de toute notre étude. Il s'agira dans notre étude **d'expliquer en quoi les procédés de prise en charge éducative spéciaux**

contribuent à l'acquisition des compétences linguistiques chez les élèves déficients auditifs .

1.4.2.Objectifs spécifiques

Ils renvoient ici à l'ensemble des activités que nous mènerons sur le terrain en vue d'atteindre l'objectif général. Ils résultent également de l'opérationnalisation de l'objectif général et désigne les orientations les plus détaillées de celui-ci. À cet effet, ceux que nous retenons principalement pour notre étude sont les suivants:

Os1: montrer l'intérêt de l'usage de la pédagogie par l'image dans le processus d'acquisition des compétences linguistiques chez les apprenants déficients auditifs ;

Os2: montrer l'impact de la langue des signes dans le processus d'acquisition des compétences linguistiques chez les apprenants déficients auditifs ;

Os3 : montrer l'apport de la rééducation orthophonique dans le processus d'acquisition des compétences linguistiques chez les apprenants déficients auditifs .

1.5.-INTÉRÊT DE L'ETUDE

L'intérêt de la recherche revient à montrer en quoi et pour qui cette étude est importante. Selon Sillamy (2006), il s'agit de « ce qui importe à un moment donné» . C'est ce qui présente une utilité pour un individu ou un groupe. Ainsi le present travail poursuit des intérêts d'ordre :

1.5.1. Intérêt pour Scientifique

Il réside spécialement sur le fait que cette étude permettra d'augmenter la littérature en matière de guide de remédiation aux difficultés rencontrées par les enfants déficients auditifs en situation d'apprentissage qui peuvent se constituer en obstacle à leurs acquisitions des compétences . En effet, pour que l'éducation de ces enfants soit effective, il faudrait tenir en compte l'ensemble des besoins spécifiques de ces sujets et appliquer en conséquence des pratiques adéquates pouvant palier à leur problème tout en ayant une influence sur le rendement scolaire, ce dernier n'étant que la résultante d'une acquisition des compétences réussie et accomplie.

1.5.2. Intérêt pour les Parties Prenantes

L'amélioration de la prise en charge éducative des EDA auditifs ainsi que le développement cognitif de ceux –ci par le biais d'une technique spéciale et adéquate ne peut qu'être observable par l'adoption de nouveaux comportements . Cette recherche permettra donc

de réguler certains paramètres psychosociaux (l'estime de soi, l'activité, la motivation, l'attention , concentration et l'interaction , etc...). De plus , elle permettra à la société de mieux appréhender les difficultés liées à la déficience auditive et de s'auto éduquer sur une large échelle sociale. Elle permet aussi de faciliter l'intégration sociale des déficients auditifs et leur autonomie .

1.5.3.Intérêt personnel et pratique

En tant qu'éducateurs spécialisés, cette étude nous permettra d'être mieux outillés dans la pratique professionnelle de prise en charge des déficients auditifs afin d'aboutir à une pratique plus efficiente et efficace.

1.5.4.Intérêt pédagogique et didactique

En tant que chercheurs et éducateurs spécialisés, cette étude permettra de faire ressortir les approches pédagogiques qui peuvent mener à l'instauration d'un manuel d'accélérateur de la prise en charge éducative des personnes déficientes auditives .

1.6- FORMULATION DES HYPOTHESES

Une hypothèse est une affirmation provisoire suggérée comme explication d'une question posée. Elle sert à engager une réflexion plus ou moins approfondie et orientée vers des informations plus ou moins précises. C'est dans ce sens que GRAWITZ(2000:398) soutient que l'hypothèse est une proposition de réponse à la question posée. Elle tend à formuler une relation entre des faits observés. Ceux-ci rassemblés, elle permet de les interpréter, de leurs donner une signification qui vérifiée, constituera un élément possible de début de théorie. Une hypothèse est donc une affirmation provisoire concernant la relation supposée entre deux ou plusieurs variables qui , après l'expérimentation peut être confirmée ou infirmée. Partant de ce postulat, nous avons émis une hypothèse générale et plusieurs autres hypothèses opérationnelles ou spécifiques .

1.6.1-Hypothèse Générale

Tsala Tsala (1991;63) définit l'hypothèse générale comme:« une hypothèse de travail qui sert à engager une réflexion plus approfondie, à orienter vers des informations plus ou moins précises, à permettre des choix concernant des objets précis de la recherche et les méthodes d'acquisition des connaissances. C'est la ligne directe sur laquelle s'engage le chercheur».

Ainsi, nous avons pu formuler notre hypothèse générale comme suit:

HG: les procédés spéciaux de prise en charge éducative contribuent à l'acquisition des compétences chez élèves déficients auditifs .

1.6.2-Hypothèses Spécifiques

Selon Tsala Tsala (1992 ;26) « l'hypothèse de recherche spécifique permet la concrétisation de l'hypothèse générale.Elle se veut plus précise et formellement énoncée. Elle évoque les manifestations effectivement réalisables».

Les hypothèses spécifiques permettront de mener à bien cette recherche puis qu'elle sont non seulement les caractéristiques de l'hypothèse générale, mais aussi plus concrète à manipuler et constituent des propositions de réponse aux aspects particulières de l'hypothèse générale sous une forme facilement mesurable, avancée pour guider cette investigation. Elles consiste en une opérationnalisation de l'hypothèse générale . Ainsi, nous avons formulé trois (3) hypothèses spécifiques pour notre étude.

Hs1:la pédagogie par l'image contribue à l'acquisition des compétences linguistiques chez les élèves déficients auditifs.

Hs2: la langue des signes contribue à l'acquisition des compétences linguistiques chez les élèves déficients auditifs.

Hs3 : la rééducation orthophonique contribue à l'acquisition des compétences linguistiques chez les élèves déficients auditifs.

1.7. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE

Pour conduire notre étude ,il a été question pour nous de circonscrire le champ d'étude sur divers horizons. Nous avons envisagé pour nos investigations les délimitations théoriques et spacio- temporelles.

1.7.1. Délimitation Temporelle

Cette étude couvre la période de fin de formation en Master II au département de l'Éducation Spécialisé. Elle s'est déroulée précisément pendant l'année académique 2022-2023**1.7.2.**

1 .7.2.Délimitation spaciale

Géographiquement, notre étude s'effectue au Cameroun dans la ville de Yaoundé 2 , au quartier Messa plus précisément dans l' Ecole Spécialisée pour Enfants Déficients Auditifs (ESEDA)

CHAPITRE 2: DEFINITIONS DES CONCEPTS ET REVUE DE LA LITTÉRATURE

2.1. DEFINITIONS DES CONCEPTS

Cette rubrique nous permettra de mieux éclaircir notre sujet et de rendre le contenu de notre travail accessible aux lecteurs. Selon Akoulouze cité par Eboule (2009: 17) : “ la définition des concepts permet de faciliter la communication et de promouvoir un usage commun des termes contenus dans la recherché ”. Notre tâche sera donc d’élucider les mots et concepts qui constituent notre sujet de recherche.

2.1.1. Prise en charge éducative

Il s’agit d’un processus qui consiste à mettre sur pied des actions spécifiques pour accompagner une personne en situation d’apprentissage scolaire.

2.1.2. Élève

Ce mot renvoie selon le dictionnaire Le Robert micro poche (2004), “ personne qui reçoit les leçons d’un maître ; qui fréquente un établissement d’enseignement ”. L’élève est donc cet apprenant inscrit dans une structure éducative formelle ; qui se doit d’être encadré par l’organisation du système éducatif d’un Etat .Tel que présenté selon le rapport d’état du système éducatif national camerounais RESEN et la loi d’orientation de l’éducation.

Tout élève devrait donc bénéficier d’une éducation nette afin de mieux s’intégrer dans la société , mentionne Sillamy (1989 : 94) ; quel que soit ses facultés et sa validité , ou les éventuels soucis handicapants qu’il présenterait en soi .

2.1.3. Elève déficient auditif

Il s’agit de tout apprenant scolarisé sourd / sourd-muet .L’état de surdité de cet élève provoque en lui les difficultés et troubles d’apprentissage.

La prise en charge éducative des élèves déficients auditifs tient compte des nombreux textes de lois internationales comme celle de la convention relative aux droits des personnes handicapées et protocole facultative des Nations Unies dans son article 24. Ces dernières militent pour le droit à l’intégration et l’EPT, sans distinctions quelconques.

2.1.4. Acquisition - apprentissage

Du latin « *acquisitio* », l'acquisition renvoie selon le dictionnaire LAROUSSE (2005) à l'action de se saisir, obtenir, se procurer ou s'approprier de biens ou de droits par quelque chose ou quelqu'un. Il s'agit du résultat d'un processus progressif dans le temps au cours duquel une réponse conditionnelle apparaît et augmente en fréquence. C'est un aspect qui détermine le conditionnement classique ;

Par extension, l'acquisition renverrait plus loin à l'état d'apprentissage qui met en œuvre l'adaptation d'un sujet à de nombreux comportements par l'action répétée d'un processus. Ce comportement est mis sur pied par une suite évolutive de stimuli de fréquences grandissante au fil de la durée du processus.

Sillamy (1989 : 24) nous dira que l'apprentissage est indissociable de la maturation physiologique et de l'éducation. C'est dans le cadre de l'éducation des sujets à besoins spécifiques que nos recherches donneront un sens précis à ce concept.

2.1.5. Pédagogie

Le terme pédagogie renvoie à l'art de transmettre des connaissances à un apprenant. Selon le dictionnaire de la psychologie de Sillamy, (1989 : 200), il s'agit de la science et l'art de l'éducation basé sur l'usage des techniques et méthodes d'enseignement par les éducateurs.

La forme et la pratique de la pédagogie varient en fonction des apprenants et tiennent compte des progrès de la science. C'est ainsi que dans son évolution, la pédagogie de nouvelles méthodes d'éducation et d'instructions adaptées aux capacités et besoins spécifiques des apprenants.

2.1.6. Image

Le mot image vient du latin « *imago* », qui renvoie à la représentation. C'est selon le dictionnaire Le Nouveau Petit Robert (2009), « une représentation d'une personne ou d'une chose par la peinture, la sculpture, le dessin, la photographie, le film, etc... » Dans un sens plus large, Brengues (2001) présente l'image comme étant le reflet d'un aspect de la réalité. Ce dernier pourrait être sur un miroir, à travers lequel on peut voir ce qu'on ne peut pas voir à savoir son propre corps. Plus loin encore, l'auteure donne l'image en « représentation mentale d'une chose ou de la société à un moment donné ». A ce niveau, l'image donne des renseignements plus ou moins précis sur l'époque à laquelle elle fut réalisée et ce, quel que soit son support (pierre, bois, mosaïque, toile, papier, film, ...).

La notion de l'image sera perçue dans nos travaux comme étant une icône, soit toute représentation d'objet utilisée pour la transmission du savoir. Ou alors, comme tout ce qui renverrait au schéma, dessin, photographie, croquis, ...

2.1.7. Audition

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

2.1.8. Déficience auditive

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

2.2. REVUE CRITIQUE DE LA LITTERATURE

La revue de la littérature peut être définie comme le recensement des principaux travaux effectués sur un projet ou un phénomène étudié en fonction des objectifs visés . Elle est la justification d'un phénomène faisant intervenir l'apport scientifique des auteurs ayant travaillé dans le même domaine que le chercheur . Selon Aktouf (1989 :55) , la revue de la littérature est « l'état de connaissance sur un sujet » . Il sera question pour nous dans cette partie , de mettre en relief les auteurs qui ont traité de près ou de loin le sujet de notre étude .

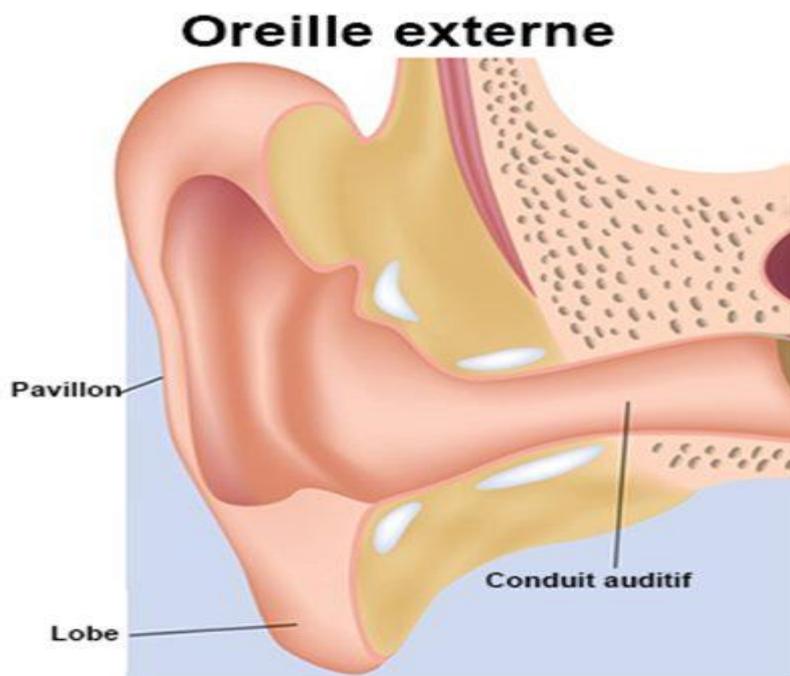
Ainsi nous aborderons les généralités sur la déficience auditive , les généralités sur la pédagogie spécialisée , les différents procédés de prise en charge éducative spéciaux des élèves déficients auditifs , l'acquisition des compétences linguistiques des élèves déficients auditifs ainsi que la compréhension du contenu des enseignements .

2.2.1. Généralités sur la Deficiènce Auditive

2.2.1.1. Fonctionnement de l'oreille humaine

L'oreille est un organe complexe important du corps humain. En recevant des informations sonores et en les transmettant au cerveau pour les analyser, elle nous permet de communiquer avec l'environnement qui nous entoure. Comment fonctionnent le système auditif humain? Quelle en est son anatomie? Et quelle est l'articulation entre ses différents éléments? Nous nous sommes déjà posé cette question ne serait-ce qu'une fois. Le fonctionnement de l'oreille humaine sollicite trois parties du système auditif : l'oreille externe, l'oreille moyenne et l'oreille interne ?

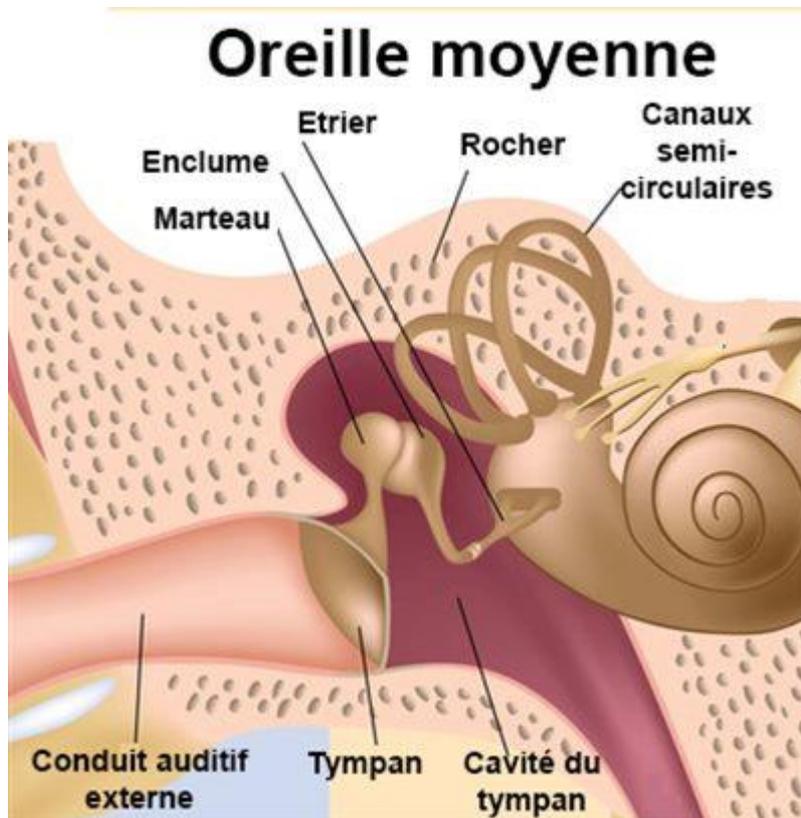
❖ L'oreille externe



Structure de l'oreille externe

L'oreille externe est constituée du pavillon et du conduit externe. Sa mission principale est de collecter, amplifier et renvoyer le son sous forme de vibration dans le conduit auditif au niveau de tympan. Elle transmet donc le son. L'oreille externe sert également de protection pour le tympan face aux imperfections grâce au cérumen et aux bouchons qu'il forme. Le pavillon de l'oreille joue un rôle prépondérant dans la localisation des types de sons et assure l'équilibre binaudale.

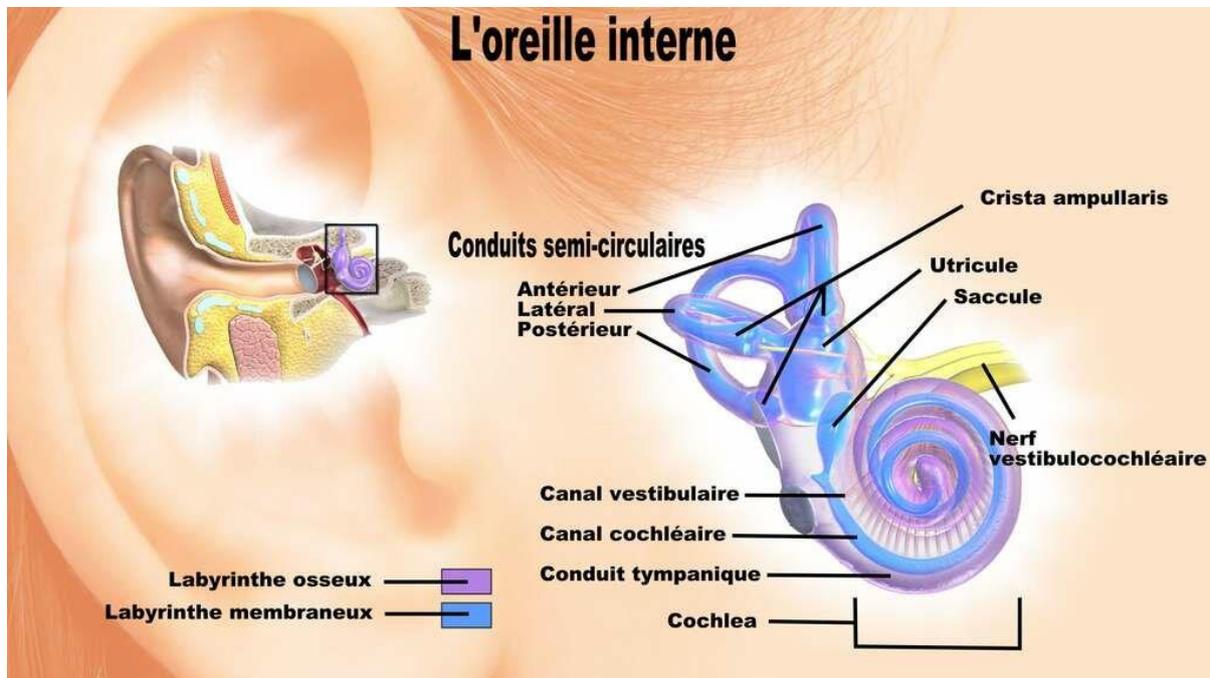
❖ L'oreille moyenne



Structure de l'oreille moyenne

L'oreille moyenne amplifie et transforme les vibrations aériennes en vibrations solidiennes (dus à un choc) pour les transmettre à l'oreille interne. L'oreille moyenne sert également à protéger l'oreille interne des sons trop puissants provenant de sources externes (au-delà de 80db), en limitant l'amplification, il s'agit du « réflexe stapédien ». Arrivé au bout du conduit auditif, le son "tape" dans le tympan qui vibre. La vibration acoustique actionne la chaîne des trois osselets : marteau, enclume puis étrier. Ces derniers ont une fonction similaire agissent comme un "cric" de voiture : l'amplitude de vibration auriculaire est démultipliée.

❖ L'oreille interne



Structure de l'oreille interne

Une fois le son transmis à l'oreille interne, cette dernière doit le transformer en signal nerveux interprétable par le cerveau.

- la cochlée qui abrite l'organe de Corti contenant du liquide (pérylympe) et les cellules ciliées. Ces cellules sensorielles vont capter les sons et les transformer en signaux nerveux qui sont transmis au cerveau par le nerf auditif. Elles sont responsables de notre capacité à percevoir les sons.
- Le vestibule jouant un rôle dans l'équilibre du corps.

Pour résumer, l'étrier tape "sur" l'oreille interne qui est remplie de liquide. La vibration se propage alors dans la cochlée. La cochlée contient les cellules ciliées qui se contractent lors de l'arrivée de la vibration. Les différents cils activés par les vibrations rapides (aigus) sont en bas. Les cils activés par les graves sont en haut, donc mieux protégés. Ces vibrations sont ensuite transmises sous forme de signaux nerveux au cerveau pour être interprétées. La cochlée transmet les vibrations avec un effet d'ondes au cerveau, au moyen de ses cils. Ces ondes seront ensuite interprétées. La cochlée contient une membrane basilaire : une membrane qui permet de comprendre la parole même dans un environnement bruyant.

Les cellules ciliées, aussi appelées cellules cochléaires, sont non-renouvelables. Leur disparition, entraînant perte auditive et surdité, peut être causée par l'effet du vieillissement. On parle de dégradation naturelle de l'audition et de son confort, plus connue sous le nom de Presbyacousie. Celles-ci peuvent également disparaître suite à un traumatisme sonore (une exposition excessive au bruit), ou bien à cause de médicaments ototoxiques (lésant la structure de l'oreille interne) ou pour d'autres raisons médicales. Les neurones cérébraux et les fibres nerveuses jouent un rôle central dans la transmission mécanique, la communication, la mesure et l'interprétation des ondes sonores. Ils communiquent les informations relatives à la fréquence du son dans la cavité auriculaire. Le fonctionnement de l'oreille humaine est complexe et fascinant. Il pose aujourd'hui encore de nombreuses questions sans réponses, notamment sur la surdité.

2.2.1.2. Déficience Auditive Comme Handicap Sensorielle

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

les déficiences auditives légères ou surdités légères dont la perte tonale est comprise entre 21 et 40 dB et où les voix de faible volume ne sont pas entendues ;

les déficiences auditives moyennes ou surdités moyennes dont la perte tonale se situe entre 41 et 70 dB. Ici, la parole est perçue lorsqu'elle a un volume élevé. Le déficient a des difficultés à maîtriser sa propre voix et perçoit la majeure partie des bruits familiaux ;

les déficiences auditives sévères ou surdités sévères, qui ont une perte totale moyenne comprise entre 71 et 90 dB. La parole est perçue à haute intensité et près de l'oreille, les bruits forts sont également perçus et il existe un trouble apparent de la parole ;

les déficiences auditives profondes ou surdités profondes quant à elles ont une perte tonale comprise entre 91 et 100 pour le premier degré, 101 et 110 pour le deuxième et 111 et 119 dB pour le dernier degré. Il n'y a pas de perception de la parole. Les bruits graves peuvent être entendus mais ils ne peuvent pas être identifiés.

Les déficiences auditives totales ou surdités totales dont la perte moyenne de 120 ne permet aucune perception de parole ou de bruit. C'est le silence total. (Tagger, N. 2001)

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

la surdité prélinguale qui apparaît avant le développement du langage oral ;

la surdité périlinguale qui survient pendant la période de 1 à 3 ans où se développe le langage. Ces deux types de surdité ont pour conséquence que le langage ne peut se développer de manière naturelle à partir de l'audition. Ce qui entraîne une faiblesse, une limite considérable sur le plan grammatical, du vocabulaire et dans la syntaxe. La difficulté est telle que même avec des prothèses auditives la communication orale entraîne un stress et des difficultés à employer la lecture labiale. La connaissance du type de surdité selon l'âge du déficient auditif en milieu scolaire pourrait être un facteur important dans la mesure où l'éducateur saurait ajuster son aide aux besoins de l'apprenant sourd ;

La surdité poslinguale quant à elle est celle qui apparaît après le développement du langage oral notamment après trois ans. Cette surdité survient après l'acquisition naturelle du langage par voie auditive. L'enfant a entendu des sons de son entourage et a commencé à en émettre lui aussi. Les personnes frappées de surdité à ce stade communiquent normalement et utilisent facilement la lecture labiale. Néanmoins la réception de la langue orale, sans langue des signes, ni lecture labiale demeure altérée à ce stade. En somme « Plus une déficience auditive apparaît tôt, plus les conséquences sur l'acquisition du langage oral seront importantes » (Just-Hurni, M., Ayer, G. et Schnyder, S. 2014, p : 4)

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

surdité de transmission (elle est due à une atteinte des organes de transmission tels le conduit auditif interne et l'oreille moyenne. C'est une surdité moins grave qui peu être traitée ;

surdité de perception (la transmission du son est normale mais la perception par l'oreille interne, cochlée est défectueuse) ;

autres surdités qui découlent souvent d'une infection;(cette catégorie est assez rare. Ici les nerfs auditifs sont atteints (Tagger, 2001).

De ce qui précède il ressort qu'il existe des niveaux de surdité et des types de surdité. Mais une question reste entière, celle de savoir ce qui cause la surdité ? De nombreux

facteurs peuvent être à l'origine de la surdité. C'est ainsi que la surdité peut avoir des causes génétiques, prénatales, néonatales, infantiles et adultes :

les causes génétiques : ce sont celles qui concernent les gènes, l'hérédité. La surdité ici peut être congénitale c'est-à-dire présente à la naissance, elle peut aussi être dégénérative avec l'installation progressive de la surdité dans une famille ;

les causes prénatales : elles peuvent être des embryopathies ou infections maternelles telles la rubéole. Elles peuvent également être des fœtopathies qui sont des incompatibilités de rhésus, des hémorragies ;

les causes néonatales : elles résultent de traumatismes à la naissance, de la naissance prématurée, et de l'anorexie ;

les causes infantiles : la surdité peut survenir pendant l'enfance à cause des maladies infectieuses telles la méningite, des affections virales, l'otite etc. Elle peut aussi être le fait de facteurs exogènes comme la prise de certains médicaments en l'occurrence, la streptomycine, certains antibiotiques ; des traumatismes sonores ou crâniens. Enfin les facteurs exogènes peuvent être métaboliques à savoir endocrinien, protéique, toxique, et endogène.

Les causes adultes : les adultes peuvent être frappés de surdité pour les mêmes raisons citées pour les surdités infantiles. Ils peuvent aussi en être frappés après des problèmes vasculaires. En outre la sénescence peut en être la cause car le vieillissement naturel de l'organisme peut réduire l'acuité sensorielle.

2.2.1.2. Déficience Auditive comme Handicap

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

la déficience comme atteinte organique innée ou acquise qui correspond à toute perte de substance ou altération d'une structure ou fonction psychologique, physiologique ou anatomique ; l'incapacité qui découle de cette atteinte et correspond à toute réduction partielle ou totale, de la capacité d'accomplir une activité d'une façon ou dans les limites considérées

comme normales pour un être humain ; le handicap ou désavantage social pour un individu donné résulte d'une déficience ou d'une incapacité qui limite ou interdit l'accomplissement normal d'un rôle et ceci en lien avec l'âge, le sexe, les facteurs sociaux et culturels.

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

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

2.2.1.3. Culture sourde

Comme dans toutes communautés, les déficients auditifs se constituent leur propre culture; du fait de la situation de vie qui leur est commune (la surdité), des habitudes qu'ils développent en état et du même mode de communication et de langage (LSF, LPC, etc.). L'univers que ces sujets se construisent du fait de leur écart avec le mode de vie de la société entendant qui les entoure, provoque une prise de conscience de leur état de séparation nette avec cette société environnante. C'est ainsi que Brengues (2001) mentionnera que les sujets sourds sont appelés à se façonner une identité propre, qu'ils revendiquent afin de s'adapter dans la société. Et c'est cette appropriation qui devrait leur permettre une acquisition des connaissances dans un milieu éducatif, par le biais de cette singularité développée par une perception imagée du monde.

2.2.1.4. Difficultés des élèves déficients auditifs en milieu scolaire

La déficience auditive entraîne des dysfonctionnements chez les sujets qui en sont victimes, au niveau des activités et de la participation sociale. En situation d'apprentissage précisément, les EDA font face à des problèmes particuliers, et développent de ce fait des troubles de l'apprentissage divers et variés. Ces derniers limitent et peuvent même empêcher l'acquisition des compétences scolaires des élèves.

Le collectif français "heart-it" à travers son blog en ligne, précise que les conséquences de la surdité sont principalement liées à l'absence de prise en charge spécifique. C'est dans la même lancée que Miollan et al. (2015) de l'IRBMS classent ces problèmes secondaires à la déficience auditive suivant trois (3) modalités : psychologiques, physiques ou physiologiques, et sociales.

- Les conséquences psychologiques peuvent aussi bien comprendre - la honte; - les troubles de l'activité (hyperactivité et agressivité, introversion, etc.) ; -les problèmes de concentration et d'attention qui ne sont pas du tout stables chez l'EDA: On note également les situations de dépression et la faible estime de soi. Ce qui pourrait diminuer la motivation, et provoquer de ce fait un sentiment d'abandon.
- Quant aux conséquences physiques et physiologiques, elles peuvent passer par les maux de tête et tensions musculaires au stress et hypertension artérielle. Celles-ci pourraient entraîner certains troubles d'apprentissage classés « dys » (dyslexie, dyscalculie, dysgraphie, etc.) ; mais également aggraver les problèmes d'attention et de concentration suscités.
- Des conséquences sociales peuvent également intervenir suite au non traitement de la déficience auditive : comme l'isolement, la solitude, la frustration ou les problèmes de communication.

La situation de l'éducation des EDA est complexe et difficile, du fait de l'intérêt spécifique qu'on doit accorder à ces apprenants. En effet, la déficience auditive dont ceux-ci sont victimes, se constitue comme une limite à leur processus d'acquisition des compétences linguistiques ceci à cause des déficiences secondaires et troubles d'apprentissage, ainsi que de la perception souvent erronée de la culture sourde. Cette situation provoque un large champ de prise en charge, dont l'absence de maîtrise est davantage plus handicapante : autant pour l'EDA que pour l'enseignant. C'est dans ce sens que Ségolène Neuville citée par Y. Dumas (2015) dira que « La surdité est un handicap particulier parce qu'il est partagé. Les personnes sourdes ne sont pas les seules à se retrouver en situation de handicap lorsqu'elles ne comprennent pas ; ce sont aussi les personnes entendantes qui sont handicapées parce qu'elles ne parviennent pas à se faire comprendre et que le dialogue est rompu ». Cela implique donc d'avoir une bonne connaissance non seulement de la déficience auditive, mais également des problèmes que

rencontrent les EDA dans leur apprentissage et des stratégies pour améliorer l'acquisition des compétences .

2.2.2.Generalites sur la Pedagogie Specialisee

Le concept de pédagogie spécialisée naît du souci de permettre aux PVH et personnes déficientes de bénéficier d'une éducation adaptée à leurs conditions incapacitantes et aux besoins spécifiques qui sont les leurs .

Selon Sillamy (1989 : 201) , cette nouvelle forme d'éducation tient compte des progrès de la science . L'auteur révèle dans sa pensée le fait que cette évolution devrait s'articuler sur une organisation particulière et l'application des méthodes et pratiques éducatives et d'instructions adaptées à la situation de ces apprenants peu ordinaires . Désormais donc le sujet en situation de handicap et déficients pourront bénéficier d'un enseignement spécial.

2.2.2.1. De la pédagogie classique à la pédagogie spécialisée

Les progrès de la science auront permis une évolution progressive de l'éducation vers une forme générique qui tiendra compte de tout apprenant valide ou invalide . Et ceci par l'impulsion des travaux des NU sur le concept de “ l'éducation pour tous ” . Et c'est de cette évolution que naîtra ce que Houssaye et al (1994) précisément dans leur ouvrage Memento comme étant “ la pédagogie nouvelle”.

En effet, l'évolution de l'éducation a pris son impulsion du constat selon lequel le processus de l'enseignement / apprentissage soit devenu de plus en plus difficile à cause de l'accès grandissant des populations qui veulent s'instruire . Selon la préface de l'ouvrage de Houssaye et al (1994 : 5-6) rédigé par Remi Hess , ce phénomène entraîne une pluralité dans la pratique pédagogique et amène de ce fait à une grande diversification des situations éducatives . Ces dernières selon l'ouvrage l'Emile de Rousseau cité par Houssaye et al (1994 : 23- 36) reposerait sur certains paradoxes éducatifs et sociaux relatifs aux concepts d'égalité et de différence . La finalité de l'éducation serait d'offrir les mêmes chances à tout apprenant quelque soit sa condition sociale et / ou physique ; et par conséquent, les diverses pratiques pédagogiques devraient s'adapter à la situation de l'apprenant afin qu'il puisse bénéficier d'une bonne éducation formelle ou informelle .

En ce qui concerne l'éducation formelle , l'orientation formelle de l'éducation , l'idée développée dans l'oeuvre l'Education de l'homme de FRÖBEL cité par HOUSSAYE et al

(1994 : 51-69) décrira ici ce qu'il appela la " pédagogie scolaire" . Pour l'auteur , c'est à l'apprenant acquiert une science qui lui permettra de s'innégrer et d'agir (à son niveau) dans son environnement au quotidien . Pour y parvenir, un accent est mis sur la pratique pédagogique évolutive qui devrait davantage s'intéresser à l'apprentissage de l'élève . Avec l'aide , la stimulation et la motivation de l'éducateur , l'apprenant devra être attentif à des signes caractéristiques sur ce qui l'entoure et fait son environnement ambiant. C'est à ce niveau que FERRER cite par HOUSSAYE et al (1994 : 149-166) , auteur d'origine italienne propose donc une pédagogie (très controversée selon le collectif d'auteurs) basée sur la nature biologique et physiologique de l'individu . "La pédagogie Montessori " telle que dénommée , s'appuie sur l'usage de matériels didactiques spécifiques qui mettront en éveil ou renforceront les sens de l'élève . Le matériel didactique devrait donc avoir une place prépondérante dans le processus d'apprentissage des enfants , outil sur lequel l'apprenant peut consacrer toute son attention et sa concentration . Montessori a donc mis sur pied une forme pédagogique , qui s'intéresse de façon particulière aux besoins de l'apprenant . Voilà pourquoi elle est considérée par HOUSSAYE et al de " remède pédagogique" . Elle participera ainsi à l'essor de la pédagogie spécialisée mise sur pied pour le soutien pédagogiques des élèves en situation de handicap et déficient (sensoriels et moteurs).

2.2.2.2. Principes de base l'Education Spécialisée

La mise en oeuvre et la pratique de la pédagogie spécialisée reposent sur certains canons de base spécifiques à la situation des PVH et personnes déficientes. Ces principes fondamentaux présentés dans le concept de pédagogie spécialisée du canton de Fribourg (2015: 6), sont les suivants :

a) Principe d'une école pour tous

Tout enfant et tout jeune à besoins éducatifs particuliers doit pouvoir suivre sa scolarité dans l'école de son quartier ou de son village dans la mesure de ses possibilités, en tenant compte de son environnement, de l'organisation scolaire et selon un principe de proportionnalité. En conséquence, les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives ;

b) Principe du droit à fréquenter une école spécialisée adaptée à ses besoins

Tout enfant et tout jeune qui ne peut pas suivre sa scolarité dans l'école de son quartier ou de son village, a le droit de fréquenter une école spécialisée adaptée à ses besoins ;

c) Principe du droit à des mesures d'aide

Tout enfant et tout jeune dont les besoins sont avérés, a droit à des mesures d'aide adaptées; quel que soit son milieu de vie et son lieu de scolarisation .

d) Principe d'équité

Tout enfant et tout jeune a le droit à un traitement équitable de la demande de mesure de pédagogie spécialisée le concernant

e) Principe du droit à bénéficier de mesures dispensées par des professionnels hautement spécialisés

A ce niveau, la scolarisation de l'enfant doit tenir compte des accompagnements des enseignants spécialisés, de toute aide médicale, des services de kinésithérapie, de psychomotricité, de psychologie, de toute approche communicationnelle, etc...

f) Principe du droit à des aides coordonnées

Une coordination de l'ensemble des mesures pédagogiques et thérapeutiques sous forme de collaboration interdisciplinaire doit être mise en place pour faciliter l'enseignement et les apprentissages dans un souci de cohérence et de continuité notamment lors des transitions ;

g) Principe du droit à une participation de l'enfant et du jeune

Tout enfant et tout jeune a le droit d'être entendu et à participer dans la mesure de ses moyens aux décisions le concernant;

h) Principe du droit à une participation des parents

Les parents sont impliqués dans le processus de réflexion et d'accompagnement de leur enfant :

i) Principe de gratuité

Il prévaut pour l'ensemble des mesures de pédagogie spécialisée et de thérapie. Toutefois, ces principes de bases de la pédagogie spécialisée ne peuvent s'appliquer.

que suivant le contexte et l'environnement dans lequel évolue le sujet en situation de handicap et/ou déficient. Voilà la raison pour laquelle les organes étatiques doivent s'impliquer dans le respect des droits et de la promotion des PVH. C'est ce que présente la loi portant protection et promotion des personnes handicapées (2010) du Cameroun.

2.2.2.3. Forces et faiblesses de l'éducation spécialisée

L'éducation spéciale présente plusieurs avantages pour les élèves handicapés. Certains de ces avantages incluent :

Instruction et soutien individualisés : L'éducation spéciale offre une instruction, des aménagements et des services sur mesure qui répondent aux besoins spécifiques de chaque élève. Cela peut conduire à de meilleurs résultats scolaires et à la croissance personnelle des étudiants handicapés.

Expertise spécialisée : Les enseignants et les professionnels de l'éducation spécialisée ont une formation et une expertise spécialisées dans le travail avec les élèves handicapés. Ils peuvent fournir des interventions et un soutien spécifiques qui ne sont pas disponibles dans les salles de classe ordinaires.

Soutien aux familles : L'éducation spécialisée peut également fournir un soutien et des ressources aux familles d'élèves handicapés. Cela peut inclure des conseils, un plaidoyer et une assistance pour accéder aux services communautaires.

Les défis de l'éducation spéciale

L'éducation spécialisée pose également plusieurs défis. Certains de ces défis incluent :

Stigmatisation et discrimination : L'éducation spécialisée peut renforcer la stigmatisation et la discrimination associées au handicap en séparant les élèves handicapés de leurs pairs. Cela peut conduire à l'isolement social et à des attitudes négatives envers le handicap.

Accès limité à l'enseignement général : L'enseignement spécial peut limiter l'accès à l'enseignement général pour les élèves handicapés. Les élèves de l'éducation spéciale peuvent manquer des occasions d'interagir avec leurs pairs et d'accéder au même programme que leurs pairs.

Suridentification et identification erronée : L'éducation spécialisée peut entraîner une suridentification et une identification erronée des élèves handicapés. Cela peut être dû à des biais, à un manque d'outils d'évaluation appropriés ou à d'autres facteurs.

Tableau 1: tableau récapitulatif du fonctionnement de l'éducation spécialisée

EDUCATION SPECIALISEE
1. Les élèves handicapés apprennent aux côtés de leurs pairs non handicapés dans la même classe.
2. Met l'accent sur la prestation d'un enseignement et de services spécialisés aux étudiants
3. Les enseignants et le personnel sont formés pour répondre aux divers besoins d'apprentissage de tous les élèves. Les enseignants et le personnel sont formés pour répondre aux besoins spécifiques des élèves handicapés.
4. La collaboration entre les éducateurs spécialisés, les thérapeutes et les parents est encouragée pour élaborer des plans d'enseignement individualisés (IEP) pour les élèves.
5. Peut entraîner l'isolement social et la stigmatisation des étudiants handicapés.
6. Les étudiants handicapés peuvent être séparés de leurs pairs, créant une mauvaise mentalité « eux contre nous ».
7. Le programme est modifié pour répondre aux besoins d'apprentissage spécifiques des élèves handicapés.
8. Les normes académiques peuvent être ajustées pour refléter les capacités des étudiants handicapés.
9 . Peut renforcer les stéréotypes négatifs sur les étudiants handicapés.
10 . Les étudiants handicapés reçoivent principalement du soutien d'éducateurs spécialisés et de thérapeutes.
11. Peut limiter les possibilités pour les étudiants handicapés de développer des amitiés avec des pairs non handicapés.

12. Se concentre sur la fourniture de services et de soutiens personnalisés pour répondre aux besoins des étudiants handicapés
13. La participation aux activités parascolaires peut être limitée pour les élèves handicapés
14. Vise à fournir aux étudiants handicapés les compétences nécessaires pour réussir par eux-mêmes.
15. Peut accorder moins d'importance au développement des compétences d'autonomie sociale et de l'indépendance des élèves handicapés.

Source : Meka, copyright, 2023

2.2.3. PROCÉDES SPECIAUX DE PRISE EN CHARGE EDUCATIVE DES ELEVES DEFICIENTS AUDITIFS

2.2.3.1. La pédagogie par l'image

L'image en pédagogie

De nos jours, l'image est devenue un moyen d'expression, de communication et d'éducation davantage utilisé dans nos sociétés contemporaines. Non seulement la diffusion des images a augmenté ainsi que le nombre de ses consommateurs, mais les sources et la nature des images se sont-elles mêmes démultipliées et transformées. A ce propos, Peuch (2001: 7) relève que cette pluralité de la nature de l'image peut entraîner une confusion ; entre la nature, le support, la source, la technique utilisée, le code, le message ou la représentation formelle d'une image.

Cette situation de confusion devrait interpeller toute personne qui s'intéresse à l'image en pédagogie, de jeter une attention particulière à l'interprétation des signes que renverrait la diffusion d'une image ; mais aussi aux différents types et modes d'utilisation de l'image. Ce travail serait nécessaire surtout dans le cadre de la transmission des connaissances ; car comme le présente Ardon (2002: 52-53), l'image « n'est plus considérée aujourd'hui comme prétexte ou support d'apprentissage, mais comme un objet d'analyse qui suscite des observations, des hypothèses, une construction du sens ».

Interprétation et sémiologie de l'image

- Dimensions interprétatives d'une image

L'image se caractérise par l'interaction de trois (3) messages, à savoir: le message plastique, le message iconique et le message linguistique. Chacun de ces messages se caractérise par la diffusion de traits spécifiques, dont les interprétations combinées donnent une

lecture globale de l'image. C'est à ce sujet, que Gaha (2015) dira que « La signification globale d'un message visuel est construite par l'interaction de différents types de signes : les signes plastiques, les signes iconiques et les signes linguistiques (.) ». De ce fait :

Le message plastique renvoie à l'interprétation de l'aspect matériel de l'image. Nous voyons ici tout ce qui se rapporte aux couleurs, le support, le cadrage et le cadre, etc. ; tandis que le message iconique lui, est une représentation afin de reconnaître les êtres et les choses par ressemblance et portant une rhétorique à l'image (dénotation) ainsi qu'un deuxième niveau de lecture (la connotation): quant au signe linguistique, il est une composante à part entière, qui s'additionne à l'image. Le message linguistique de l'image renvoie selon Gaha, au sens de lecture de l'image. Par la suite, nous nous limiterons à l'interprétation du message linguistique de l'image.

- Sémiologie de l'image

Encore appelée sémiotique en linguistique, la sémiologie renvoie à l'étude générale des systèmes de signes (intentionnels ou non) et des systèmes de communications (verbales ou non verbales) ; tel que présenté par le linguiste suisse Ferdinand de Saussure à qui on attribue les bases fondamentales de cette science. L'Encyclopédie Universalis (en ligne) présente le concept comme étant « la méthodologie des sciences qui traitent des systèmes signifiants (...) »; l'associant de ce fait aux sciences humaines dont les pratiques sont considérées comme des systèmes de signes. La sémiologie s'applique donc sur l'étude du sens propre (signifié dénotatif ou dénotation) et du sens figuré (signifié connotatif ou connotation) ; sens qui s'opposent littéralement. L'image, moyen de communication, est donc un système de signes qui répondra aussi aux mêmes exigences dans son interprétation sémiologique. Les premières ébauches de la sémiologie de l'image ont été mises sur pied par les travaux de Barthes (1964: 20), à qui on attribue les fondements. Parfois nommée iconologie (du grec « Eikonos » qui veut dire image), la sémiologie de l'image est « cette science qui se donne pour objectif d'étudier ce que disent les signes (s'ils disent quelque chose) et comment (selon quelles lois) ils le disent ».

L'image dans son aspect dénotatif : Il s'agit ici de la lecture d'une image basée sur ce que l'on voit (forme, couleurs, Contours, etc.). Elle donne un sens propre à l'image qui nous est présentée. Dans ses travaux, Brengues (2001) relève que « ce principe permet de lire de façon totalement neutre une image et de retenir l'idée générale de la réalité qu'elle présente ». De ce fait, nous comprenons que le sens dénotatif de l'image se doit d'être radicalement objectif, tout

en gardant son authenticité. Toutefois, la lecture d'une image se trouve limitée et incomplète, si l'on reste dans cet aspect.

L'image dans son aspect connotative : La connotation d'une image fait appel à la perception que chaque lecteur se fait individuellement. En effet, il s'agit du sens figuré donnée après la diffusion d'une image, qui définit ce que pourrait sous-entendre celle-ci. Pour cela, le sens connotatif (qui s'avère plus subtile) doit tenir compte de la culture de celui qui lit l'image, de son éducation, sa sensibilité, parfois même de son image ou des superstitions qu'il se construit en lui-même.

La lecture globale d'une image telle que présentée par Gaha (2015: 15), doit absolument passer par ces deux niveaux indissociables, qui sont la dénotation et la connotation. Une synthèse donnée par dans un article du forum cinématographique cinefilons (en ligne), définira ces niveaux par ces mots : “ le premier niveau, appelé "dénotation" est simplement ce qui suit, ce qui apparaît à l'image, ce que l'on peut décrire objectivement. Le deuxième niveau appelé “connotation”, plus subtile est constitué de ce qui est derrière, de ce que veut sous-entendre l'image. La dénotation est le dit et la connotation est le non-dit et elle joue sur les croyances générales, les mythes ...”.

L'image comme signe et les différents types d'images Parler de l'image comme signe, c'est parler de la sémiotique, discipline mise sur pied par l'américain Peirce, ce dernier cité par Abadi (2003) la définit comme étant « la doctrine quasi nécessaire ou formelle des signes ». En d'autres termes, l'image est considérée de ce fait comme un signe dont il faut donner un sens perceptible et compréhensible pour ses lecteurs.

Le signe renvoie selon Joly (1993 : 25) à « une matérialité que l'on perçoit avec l'une ou plusieurs de nos perceptions ». La mise en œuvre de nos sens est sollicitée, afin de déceler la présence d'un signe. C'est ainsi que le signe peut être écouté, senti, goutté, touché, observé ou vu (dans le cas échéant relatif à notre travail de recherche). Le signe selon Peirce tel que présenté par Everaert-Desmedt (1990) est une triade, c'est-à-dire est constitué de trois (3) composantes ou pôles en relation à savoir : le représentamen (signe matériel), qui dénote un objet (objet de pensée) grâce un interprétant (représentation mentale de la relation entre le représentamen et l'objet).

Plusieurs classifications ont été données pour l'image ; mais pour nos travaux, nous ne retiendrons que celle élaborée par Peirce et décrite en état par Peraldi et al. (1980), parce qu'elle peut nous être utile pour connaître le fonctionnement de l'image perçue comme signe. Suivant cette classification, l'auteur envisage trois (03) catégories de signes :

La catégorie de symbole qui est un signe doté d'une signification abstraite. Le symbole représente ce qui est arbitraire. Conventionnel avec un objet ou une situation.

La catégorie d'indice, qui est un signe relié comme un symptôme à son objet. L'indice entretient une relation de « contiguïté physique » ou lien physique avec l'objet qu'il représente.

La catégorie d'icône, qui est un signe qui présente une similitude avec l'objet qu'il représente. Et c'est dans cette catégorie que l'on classera l'image, du fait de la relation d'analogie existante entre l'objet et la représentation. Notre travail de recherche se limitera dans cette catégorie.

Concernant le signe iconique, Merriche (2015-16-17) présente qu'il se doit de ressembler à l'objet auquel il se réfère. Selon l'auteure mettant en lumière la pensée de Peirce, la relation qui existe entre le signifiant d'une icône et l'objet qu'il représente, résulte de différents types d'analogies ; par conséquent différents types d'icônes que l'auteure propose d'appeler icône-image, icône-diagramme et icône-métaphore :

L'icône-image est un signe qui fait référence à l'objet qu'il dénote simplement en relation logique avec ses caractères propres. Merriche (2015) y classe dans cette catégorie (dont nous avons déjà évoqué, et qui nous intéresse particulièrement pour notre recherche) les dessins (image d'un arbre ou d'une maison, par exemple), et les portraits (dont la ressemblance est plus évidente avec l'objet dont ils représentent). Toutefois, il est nécessaire de rappeler qu'il n'y a pas juste l'image visuelle; car nous avons des images en rapport avec les autres sens. Ainsi nous pouvons avoir des images sonores (sons, musiques), des images olfactives (parfums), etc. ;

L'icône-diagramme est une représentation graphique ou schématique entretenant une analogie relationnelle avec l'objet représenté. Les relations internes de l'objet seront mises en jeu et non plus les qualités externes. Les plans, les cartes, les figures de géométrie sont des diagrammes; ainsi que L'organigramme qui est l'illustre exemple de cette catégorie ;

L'icône-métaphore dont l'apparition comme sous-catégorie d'icône semble un peu étonnante ; étant donné que la métaphore soit connue comme la figure la plus utilisée en rhétorique, et donc ne concernerait que le langage verbal. Merriche (2015) dit que Peirce fut le premier à la considérer comme une icône, selon lui ; non pas comme figure verbale, mais comme un mécanisme, comme un procédé de substitution mettant en relation une proposition explicite ou montrée mise en rapport avec une proposition implicite ou non montrée, et entretenant avec celle-ci des relations de parallélisme qualitatif, ou de comparaison implicite. La métaphore consiste donc à substituer un terme par un autre tout en visant à établir un rapport d'équivalence ou de comparaison entre les deux termes. Par exemple, la couleur rose pour désigner une petite fille, ou un cœur pour l'amour, etc.

Il en est de même pour les images mentales, présentées par Ardon (2002: 47) comme étant la représentation que le lecteur d'image se donne, lui permettant de décrire une situation ou un lieu connu (ou pas) comme s'il en était présent. Dans le cadre de notre recherche, les images mentales correspondent aux scènes mimées (mimes), encore appelées images figuratives (images représentant des éléments du réel auxquels elles ressemblent par imitation), décrites par Abadi (2003 : 17).

Le degré d'iconicité d'A. Moles : L'iconicité est définie par Vanmalderen (1982: 16) comme étant la similarité entre un signe et ce qu'il représente. Les signes présentent chacun un niveau spécifique de ressemblance avec l'objet (ou la situation) représenté : c'est le degré d'iconicité, élaboré et définit par le français A. Moles en 1971 et cité par Abadi (2003 : 12).

Pour une image, le degré d'iconicité est présenté comme étant la valeur iconale : il s'agit de la « quantité de réalisme, d'imagerie immédiate contenue dans la représentation ». Il aura défini douze (12) niveaux d'iconicité, allant de l'iconicité maximale (l'objet lui-même) à l'iconicité nulle (la description en mots normalisés). C'est ainsi que pour une même image, l'on a pu définir une échelle d'iconicité ; qui est le rapport d'analogie existant entre le type d'image et son référent.

EKONO Rodrigue Vivien dans l'un de ses travaux de recherche intitulé (mars 2028) : « pédagogie par l'image et acquisition des connaissances chez les élèves déficients auditifs de l'Institution pour Déficients Auditifs et Visuels (IADV) a évoqué la pédagogie par l'image. L'objectif de son étude consistait à montrer l'impact de cette dernière dans l'acquisition des connaissances chez les élèves déficients auditifs tout en faisant ressortir le

problème de « l'instabilité de la concentration et de l'attention. Il l'a abordé sous trois aspects : support pédagogique, support de communication et compensateur de sens. Le chercheur a confirmé son hypothèse générale faisant suite à l'objectif de sa recherche.

L'image peut susciter des impressions, des interprétations, des commentaires et des analyses divergents, voire des signifiés multiples. Ce qui lui donne le pouvoir de captiver, séduire et manipuler les lecteurs; contrairement à ce qu'elle peut paraître comme un objet simple à lire, car elle utilise un langage analogique. C'est la raison pour laquelle les élèves/apprenants doivent être préparés à la réception de ces objets iconiques, afin qu'il leur soit offert les outils nécessaires pour faire face à ces produits en situation de communication. En fait, la lecture sémiologique de l'image a des objectifs pédagogiques dont les fondamentaux sont les suivants :

La préparation de l'apprenant à recevoir l'image, non seulement en fonction de sa sensibilité et de son émotion, mais en fonction de son intelligence et ses habilités plus ou moins développées ; La conduite de l'apprenant à analyser dans l'image ce qui produit du sens et permet la construction et l'acquisition des savoirs ; L'octroiement aux apprenants de la capacité de mieux comprendre la construction de l'image, en développant les outils d'analyse, ainsi qu'en utilisant leur esprit critique. Ces trois objectifs montrent que l'école et les enseignants ont pour tâche d'accompagner les apprenants dans la découverte, l'exploration, la compréhension et l'exploitation de l'image en classe; tout en tenant compte des besoins spécifiques des apprenants, quand ceux-ci se retrouvent face à des situations qui pourraient compromettre leur apprentissage. Nous avons donc été également établies l'image en pédagogie suivant trois modalités d'approche, sur lesquelles ont reposé nos investigations : support didactique, support de communication, développeur et compensation sensorielle.

❖ **L'image comme support didactique :**

L'image apparaît comme un outil didactique important, que l'on utilise de plus en plus dans le processus de transmission des connaissances de l'enseignant vers l'enseigné. Cet outil peut être utilisé dans l'enseignement de divers programmes d'études. C'est à ce sujet que La Borderie (2000:21-24) dira que « aujourd'hui encore, les images, vidéos, diapositives, sont des supports d'enseignements très utilisés, notamment en histoire- géographique sciences et vie de la terre... » ; Tout comme dans l'enseignement des langues et autres disciplines scolaires. On distingue en didactique quatre (4) sortes d'images, que Gaha (2015) présente ainsi qu'il suit:

L'image pure et simple, qui reproduit une personne, un objet ou un lieu (images réelles, photographies, etc.) ; **l'image codée** très employée par les méthodes audio-orale et audiovisuelle : l'image **situationnelle** qui reproduit une situation donnée dans l'espace et le temps dans un document écrit, muet ou sonore (bande dessinée, film fixe ou animée, etc.) ; **l'image fonctionnelle** (schémas, croquis, diagrammes, plans, cartes, etc.).

Pour ce qui concerne notre travail de recherche, les images pure et simple. Situationnelle et fonctionnelle ont été mises en évidence. Des exemples d'usage didactique sont présentés en annexe de notre travail.

L'image en tant que support didactique a plusieurs fonctions, que Tardy (1966) regroupe en quatre (4) principales qui sont:

- **Une fonction psychologique** de motivation, en fonction des capacités et des habilités plus ou moins développées de l'élève, ainsi que de son implication dans la lecture de l'image (attention et concentration) ;
- **Une fonction d'illustration ou de désignation.** Puisqu'il y a association d'une représentation imagée du terme et de l'objet qu'il désigne ;
- **Une fonction inductrice**, puisque l'image est une invitation à décrire ou à raconter ;
- **Une fonction de médiateur**, car l'image contribue à l'interaction et la transmission d'un message entre l'enseignant et l'élève.

Présenter l'image comme support didactique nous rappelle qu'elle ne reste qu'un auxiliaire d'enseignement. Elle n'est qu'un complément d'informations comme le déclare Moles (1981 : 270) : dans l'optique d'illustrer un concept, un fait ou une situation précise évoquée dans une leçon. Il faut juste l'utiliser à bon escient en tenant compte des besoins de l'apprenant à qui l'enseignant fait face.

❖ **L'image comme outil de communication**

En éducation, l'utilisation des supports visuels comme l'image intègre le concept des TICE. La présentation d'une image quelconque renvoie des éléments communicationnels importants dans le processus d'acquisition des connaissances. Cet outil apparaît désormais comme un excellent moyen d'échange et d'interaction entre le maître et son élève. D'où sa fonction de médiateur suscitée et décrite dans les travaux de Tardy (1966).

L'image comme support de communication se définit selon deux (2) axes majeurs présentés en synthèse par Brengues (2001) à savoir :

L'information et la culture, car l'image est utilisée comme un excellent rapport de communication entre les hommes qui partagent les mêmes réalités et la même civilisation. Toutefois, une image peut également rassembler des hommes de cultures différentes, du fait de son caractère universel:

Le dialogue, car l'image permet une certaine appropriation identitaire entre deux ou plusieurs individus appelés à échanger d'idées. Ce procédé de dialogue impose un canal et un univers bien précis, ainsi qu'un matériel adéquat.

L'image comme support de communication permet une meilleure perception des événements et des situations. En se présentant en complément d'expression comme précise la fondation a capella dans son article "un élève sourd dans votre classe" (Septembre 2013), elle véhicule des informations nécessaires à la construction du savoir, la transmission des connaissances et l'édification de la personne.

❖ **L'image comme développeur et compensateur de sens**

Dans une perspective psychopédagogique et d'adaptations psycho-physiologiques de l'apprenant, Lefranc (1972 : 22) présente l'image comme outil favorisant la vue par sa proportion de réceptibilité élevée. Elle permet de développer l'acuité visuelle au profit d'une nette concentration et attention. De ce fait, elle pourra contribuer à compenser des manquements ou des déficiences, dans les situations où l'élève les présente en état ; comme c'est le cas dans notre recherche.

La vue présente plus de possibilités d'avoir un impact sur le comportement d'une personne, que les autres sens de l'organisme. L'information perçue par l'œil offre bien plus de d'éléments spécifiques que celle perçue par l'oreille par exemple. C'est dans cette logique que s'inscrit E. Baumgardt cité par Lefranc (1972) quand il dit que « le sens du visuel est celui dont l'influence sur notre comportement l'emporte de loin sur tous nos autres sens, y compris le sens auditif. Ceci probablement pour la seule raison que l'information visuelle est plus détaillée que l'information auditive [...] L'œil est capable d'une localisation spatiale de finesse extraordinaire qui fait défaut au sens auditif ». Cette opinion impliquerait donc la possibilité de supporter

L'absence de l'ouïe ; quand la vue est présente, bonne et très bien développée. C'est dans cette optique que se classe en partie notre recherche.

Tableau 2: Présentation des différents degrés / niveaux d'iconicité d'une image

NIVEAU D'ICONICITE	REFERENTS
1(inconicité maximlae)	Objet reel
2K	Photographie
3	Illustration
4	Dessin/ schéma
5	Pictogramme
6	Diagramme
7	Idéogramme
8	Mot-image
9	Onomatopée
10	Mot arbitraire
11	Symbole abstrait
12	Symbole tactile

Source : article du Dr Abadi (2003)

2.2.3.2.La Langue Des Signes

Le statut naturel des langues des signes :

Les langues des signes sont des langues visio-gestuelles (produite par les mouvements des mains , du visage et du corps dans son ensemble) qui ont émergé au contact des personnes

sourdes entre elles et dont l'évolution au cours du temps résulte de la pratique de leurs locuteurs . Elles assurent toutes les fonctions remplies par les langues vocales .

La communication des déficients auditifs :

Dans son article intitulé handicap et intégration du sourd : approche pédagogique basée sur l'image, l'écriture et l'interaction, Mamto Jomte (2008) affirme que « normalement un sourd de naissance a sa propre langue». Cela signifie que chaque sourd a sa langue naturelle qui est constituée de gestes qui lui sont propres et lui permettent de communiquer avec son entourage. En plus de cette langue naturelle, les sourds scolarisés apprennent un ensemble de signes propres à chaque langue précise c'est le cas par exemple de la Langue des Signes Française (LSF). C'est cette langue qui est enseignée dans les écoles spécialisées au Cameroun. En plus de la langue de signes française , la dactylologie qui est l'alphabet réalisé manuellement s'utilise en complément en langue orale qu'en langue gestuelle. Son utilisation suppose la maîtrise de la lecture. Elle permet d'épeler les noms propres et les mots nouveaux ou techniques. Il existe aussi ce qui est qualifié de français signé. Il n'est ni une langue, ni une technique, mais une pratique de communication (Nicole Tagger). Le français signé la structure syntaxique du français et la LSF n'est qu'un appui lexical.

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

2.2.3.3. La Rééducation Orthophonique

2.2.3.2.1. FONDEMENTS DE L'ORTHOPHONIE

« **Orthophonie** » vient du grec **ortho** qui signifie « droit, régulier » et de **phonos**, « son, voix ». La France et le Québec ont conservé ce nom. La Belgique et la Suisse ont respectivement préféré les termes de logopède et de logopédiste dont la racine logos évoque « la parole, le discours » et ped « qui conduit, qui mène ». Les Anglo-Saxons nomment quant à eux leurs professionnels speech and language therapist (SPT) ou speech and language pathologist (SPL), mettant en avant aussi bien la parole que le langage. Le terme d'« orthophonie » apparaît avec le docteur Colombat de l'Isère en 1829 ; il désigne à cette époque une nouvelle science médicale portant sur l'étude et le traitement des vices de la parole et en particulier du bégaiement. L'orthophonie a pour départ la mise au point des méthodes d'éducation □ de l'enfant sourd par l'abbé de l'Épée (1712-1789), le docteur Itard Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit. 3 1. LES FONDEMENTS L'Aide-mémoire des troubles du langage et de la communication (1774-1838) éducateur de Victor de l'Aveyron (L'Enfant sauvage, Truffaut, 1969) Édouard Seguin (1812-1880) dans le domaine de l'arriération mentale.

Suzanne Borel-Maisonny : figure emblématique de l'orthophonie

La création et le développement de l'orthophonie française se confondent avec la vie et l'œuvre de Suzanne Borel-Maisonny (1900-1995), phonéticienne et grammairienne, élève de l'abbé Rousselot phonéticien au Collège de France et à l'Institut catholique. Elle obtient en 1921 sa licence classique d'enseignement puis son diplôme de l'École pratique des hautes études section philologie et études phonétiques (la philologie est l'ancienne dénomination de la linguistique historique). Elle est chef du service de rééducation de la parole à l'hospice des Enfants-Assistés qui deviendra l'hôpital Saint-Vincent de Paul.

Dans l'émission télévisée Mot à mot de Simone Vannier, du 27 mai 1979, une question lui a été posée celle de savoir comment elle a été amenée à s'occuper de rééducation ? Suzanne BOREL-MAISONNY à ce sujet a dit : « Ce sont des souvenirs anciens. La première fois ce fut avec une petite fille qui avait un bec-de-lièvre et qui était la fille d'un concierge de la rue de l'École-de-Médecine. J'étais à ce moment-là l'élève de l'abbé Rousselot à qui je dis : “Je connais une petite fille qui parle ununun, parce qu'elle a été opérée. Je voudrais des conseils.”

“Des conseils ? Je n’en donne jamais ! Essayez donc et montrez-la moi avant et vous me la montrerez après.” »

La rencontre entre le chirurgien des fentes oro-faciales, Victor Veau (1871-1949), et Suzanne Borel-Maisonny fixe le point de départ de la rééducation orthophonique à l’hôpital Saint-Vincent de Paul. Suzanne Borel-Maisonny, publie ses premiers résultats expérimentaux dans La Revue de phonétique en 1929.

Suzanne Borel-Maisonny va alors s’entourer de « pionnières » (Tain, 2007) qui investissent plusieurs champs dont le fil conducteur reste la parole, le langage et la communication. L’orthophonie s’affirme, se distingue, se structure, en confrontation mais aussi en lien avec L’Aide-mémoire des troubles du langage et de la communication différents domaines que sont la médecine , la psychanalyse , la pédagogie et la linguistique .

Orthophonie et médecine

Les liens avec le monde médical sont nés au cœur de l’hôpital.

- Avec Victor Veau, Suzanne Borel-Maisonny participe à la rédaction de deux ouvrages référents : Les Résultats phonétiques de 100 staphylorrhaphies (1929) et Division palatine. Anatomie. Chirurgie. Phonétique (1931).
- Puis vient la rencontre avec le docteur Édouard Pichon pédiatre, philologue et psychanalyste en 1936. Alors, le champ d’intervention s’élargit à l’articulation de la parole et au bégaiement. Progressivement, Madame Borel étend ses recherches et ses rééducations à la parole, au langage oral.
- La rencontre avec le docteur Clément Launay (1901-1992), médecin spécialisé en pédiatrie puis en neuropsychiatrie, chef de service à l’hôpital Hérold à Paris, amène Suzanne Borel-Maisonny à intensifier ses recherches sur le langage. Ce médecin s’est en effet particulièrement intéressé à la pédiatrie sociale et aux troubles du langage.
- En 1932 Jean Tarneaud (1888-1972), laryngologiste, propose le nom de phoniatrie pour la science qui étudie la pathologie de la voix et fonde la Société française de phoniatrie. En 1941, paraît le Traité pratique de phonologie et de phoniatrie de Jean Tarneaud et Suzanne Borel-Maisonny, réédité en 1961 qui reste le premier manuel destiné à l’enseignement de l’orthophonie en France.

- Dès 1948, Blanche Ducarne de Ribaucourt travaille de concert avec le docteur Thierry Alajouanine à la création d'un centre d'étude de l'aphasie. En 1953, le premier centre du langage ouvre ses portes au sein de l'hôpital de la Pitié-Salpêtrière. Les très nombreux patients pris en charge dans ce centre permettront des avancées considérables dans le domaine de l'aphasie. Cinq ans plus tard, l'enseignement d'aphasiologie est adjoint à la formation initiale des orthophonistes.

- C'est avec l'équipe de recherche pluridisciplinaire en psychologiepsychopathologie de l'enfant, dirigée à l'hôpital Henri-Rousselle par Julian de Ajurriaguerra (1911-1993) que Suzanne Borel-Maisonny, dès 1946 commence ses recherches et ses publications sur l'apprentissage Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit., de l'orthographe et de la rééducation des dyslexies et des dysorthographies.

- À partir de la création du centre Binet-Simon en 1961, par les professeurs Diatkine (1918-1998) et Lebovici (1915-2000) avec à leurs côtés plusieurs orthophonistes, une réflexion sur les liens existant entre théories psychanalytiques et pratique orthophonique s'engage. Le langage apparaît comme le résultat d'un investissement psychique de l'enfant. Le patient-sujet reste acteur de son propre développement et nos traitements orthophoniques spécifiques ont une valeur thérapeutique.

Historiquement et par essence, l'orthophonie est une discipline paramédicale. La collaboration avec les médecins s'opère toujours à l'heure actuelle : avec les médecins ORL (évaluations audiophonologiques, démutisation/implants cochléaires), les phoniâtres (dysphonies, voix œsophagienne), les stomatologues, les chirurgiens maxillo-faciaux (troubles de la sphère oro-faciale), les neurologues (atteintes du système nerveux central ou périphérique chez l'enfant ou l'adulte), les pédiâtres (de la néonatalogie aux troubles spécifiques des apprentissages). Cet exercice hospitalier a donné et doit continuer d'apporter aux orthophonistes une légitimité leur permettant d'asseoir et de partager leurs connaissances. Quant à l'exercice libéral hors hôpital, il a permis aux orthophonistes de sortir de cette dépendance médicale. En effet, le décret n° 2002-721 du 2 mai 2002 reconnaît aux orthophonistes la maîtrise du diagnostic orthophonique dans de nombreux domaines.

Orthophonie et linguistique

Dès les années trente (Pichon et Borel-Maisonny, 1936), les réflexions sur le langage prennent une place de plus en plus importante dans la pratique des orthophonistes. En territoire francophone, les contributions de Sadek-Khalil, Borel-Maisonny (1960), Launay et Borel-Maisonny (1968), en particulier, orientent l'orthophonie vers les aspects structuraux du langage parlé, les retards de langage et les dysphasies, ainsi que vers le langage écrit et ses troubles (dyslexies et dysorthographe) (Rondal 2007). La linguistique et la psycholinguistique, primordiales pour les orthophonistes, sont enseignées depuis cette époque, avec comme fondement les travaux de Ferdinand de Saussure (distinction langue/parole avec la notion de double articulation), Jakobson (les fonctions de la langue, la communication), Chomsky (le structuralisme), Benveniste (la théorie de l'énonciation). La linguistique étudie l'usage des unités de la langue et de leur fonction dans la phrase. La psycholinguistique a pour objectif l'observation, l'analyse des discours émis par chacun en tenant compte de sa place, du contexte, des tours de parole, des répétitions, des modifications, des déplacements, de la place du locuteur, du destinataire auquel son message s'adresse. La pragmatique, le contexte, le ton sont également observés. Ces outils permettent de rendre compte des mécanismes de pensée qui sous-tendent les discours pour agir sur la communication, la compréhension. Ils induisent un nouveau regard sur la compréhension des mécanismes d'acquisition et de développement du langage du jeune enfant, sur l'importance des interactions. Les recherches dans ce domaine ont véritablement pris un essor considérable ces trente dernières années. Ces travaux ont non seulement fait avancer les connaissances, mais également modifié en profondeur la façon de concevoir le traitement du langage (Labelle, 2001). Ils constituent des domaines qui intéressent particulièrement les orthophonistes.

« L'orthophonie a une existence propre et procède dans un rapport étroit avec la psycholinguistique et la neuropsychologie, ou mieux, avec ce qui ne manquera pas d'être de plus en plus une neuropsycholinguistique. » (Rondal 2007)

Les bases de l'orthophonie

- En 1955, les premiers certificats de capacités en orthophonie (CCO) sont délivrés par Madame Borel-Maisonny.
- En 1956, création de l'ARPLOE, Association des rééducateurs de la parole et du langage oral et écrit.

- En 1959, fondation du Syndicat national des orthophonistes, renommé par la suite Fédération nationale des orthophonistes, FNO. Suzanne Borel-Maisonny en est la présidente de 1959 à 1968. Claire Dinville lui succède jusqu'en 1970, puis Marie-Rose Mousset (1970-1974), Janie Ciatrini (1974-1977), Pierre Ferrand (1977-1986), Jacques Roustit Dunod Toute reproduction non autorisée est un délit. L'Aide-mémoire des troubles du langage et de la communication (1986-2004), Nicole Denni-Krichel (2004-2013) et aujourd'hui Anne Dehêtre.
- En 1962, Suzanne Borel-Maisonny crée la revue spécialisée Rééducation orthophonique, toujours éditée aujourd'hui par le syndicat FNO. C'est la plus ancienne revue scientifique française d'orthophonie, diffusée dans plus de trente pays.
- En 1964, par la loi du 10 juillet, la profession d'orthophonie est officiellement fondée et reçoit un statut légal en même temps qu'est créé le premier diplôme national : le certificat de capacité en orthophonie (CCO). L'orthophoniste est un professionnel de santé paramédical, avec le statut d'auxiliaire médical qui intervient sur prescription médicale.
- En 1972, la lettre clé AMO (acte médical orthophonique) est créée pour la codification des actes d'orthophonie.
- En 1974, a lieu la signature de la première convention nationale entre les organismes d'assurance-maladie et les représentants de la profession.
- En 1975, un second syndicat, la FOF, Fédération des orthophonistes de France, né de la réunion du SNRD (Syndicat national des rééducateurs de dyslexie) et de la FNUO (Fédération nationale unifiée des orthophonistes) voit le jour.
- Décembre 1980 : parution du premier numéro de la revue professionnelle de la FNO, L'Orthophoniste. Il est le canal principal de communication du syndicat national. Les informations sont également disponibles sur le site internet (www.orthophonistes.fr).
- En 1982, Pierre Ferrand, alors président de la FNO, crée l'Union nationale pour le développement de la recherche et de l'évaluation en orthophonie (UNADREO). Depuis janvier 2005, elle est référencée officiellement par le ministère de la Recherche comme société savante
- En 1983, premier décret précisant le champ de compétence des orthophonistes, complété par celui du 30 mars 1992, et remplacé par celui de 2002. (voir annexe 1).

- En 1990, la durée de formation est allongée d'une année, passant de 3 à 4 ans. Le diplôme des orthophonistes est reconnu au niveau bac + 3.
- En décembre 1992, la FNO crée Orthophonistes du Monde (ODM) association humanitaire à but non lucratif régie par la loi de juillet 1901. L'association a pour objectif essentiel de promouvoir des actions de type humanitaire, de coopération, d'assistance technique, de recherche et de mission d'échanges scientifiques et de formation en matière d'orthophonie, avec les pays hors EU qui en font la demande (<http://orthophonistesdumonde.fr>). Dunod – Toute reproduction non autorisée est un délit.
- En 2002, création de la Fédération Nationale des Etudiants en Orthophonie (FNEO), association de loi 1901, qui représente les étudiants en orthophonie sur le plan national (<http://www.fneo.fr>).
- En août 2013, les études d'orthophonie sont portées à 5 ans ce qui correspond à 10 semestres, 300 ECTS (European Credit Transfer). À l'issue de ces études sera délivré le diplôme d'exercice professionnel d'orthophoniste, reconnu au grade Master.

Le champ de compétences

Depuis le premier décret régissant la profession, l'orthophonie a étendu son champ de compétences. Décrets de compétences des orthophonistes 1983 : aphasie, articulation/parole/langage, déglutition, divisions palatines, dyscalculie, dyslexie/dysorthographe/dysgraphie, handicap, dysarthrie/dysphagie, laryngectomie, voix, surdité. 1992 : + bégaiement, troubles vélo/tubo/tympaniques. 2002 : + dysphasie, systèmes alternatifs de communication, troubles liés au vieillissement

Orthophonie et surdité

Rééducation orthophonique

Deux méthodes existent: l'éducation orale pure et l'éducation bilingue.

L'éducation orale pure comporte : L'apprentissage de la parole : en faisant un entraînement de la voix, de l'articulation et de la parole, la lecture labiale.

L'éducation bilingue: elle associe l'éducation orale pure et la langue des signes, cette dernière fonctionne selon ses propres règles lexicales et syntaxiques.

La rééducation orthophonique est toujours indiquée, elle doit commencer tôt avant l'âge de 3 ans, dans le but de préparer l'enfant à acquérir un langage puis entrer dans le système éducatif classique. Elle doit être faite en collaboration étroite avec les parents et tous les professionnels s'occupant régulièrement de l'enfant, en libéral avec intégration scolaire normale, pour les surdités modérées, ou en établissement spécialisé pour les surdités sévères et profondes.

2.2.4.ACQUISITION DES COMPETENCES LINGUISTIQUES

a. La notion de Compétence

La notion de compétence donne lieu à de nombreux débats scientifiques , mais on décèle néanmoins une certaine uniformité dans la manière de la définir , comme en témoignent ces quelques définitions proposées depuis les années 1990 par des auteurs de la francophonie québécoise et européenne. Nous avons conservé les plus pertinentes :

La compétence est la mise en oeuvre par une personne , dans une situation donnée et dans un contexte déterminé d'un ensemble diversifié mais coordonné de ressources (Jonnaert , Masciotra, Boufrari et Barette , 2005, p. 6).

Une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient , en temps opportune pour identifier et résoudre de vrais problèmes (Perrenoud , dans Brossard , 1999 , p.16).

La compétence est la possibilité pour un individu , de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations –problèmes (Roegiers , dans Scallon , 2004 , p . 105).

Dans le domaine des sciences de l'éducation , définir ce concept est une tâche relativement aisée et on ne prend pas trop de risques en avançant : « qu'une compétence est un repertoire de comportements rendant efficaces des personnes dans une situation donnée » (Levy-Leboyer , 1996 , cit.in Bronckart , Dolz , 2002) ou

[...] un ensemble de ressources cognitives (ou des « combinaisons », « orchestrations », de savoirs , avoir-faire, attitudes schèmes d'actions , routines) mobilisées (ou mis en œuvre de façon intégrée et dynamique) pour faire face à une famille de situations-problèmes (réaliser

des tâches complexes , significatives , fonctionnelles , résoudre des problèmes authentiques , réaliser un projet (Paquay , Altet , Charlier , Perrenoud , 2001) .

b. Compétence linguistique

La compétence linguistique contexte et

L'acquisition des compétences linguistiques est possible, mais elle s'assortit, semble-t-il, de deux conditions principales. La première de ces conditions consiste à admettre que la langue est à concevoir comme une construction : « la langue n'est qu'un construct » (Bronckart, 1996). Même si l'on se plaît à l'envisager comme une nature, force est de reconnaître qu'il s'agit d'une nature acquise ou construite (Cuq, Gruca, 2005).

Elle se développe, par-dessus le donné biologique, au fil de l'histoire du sujet parlant, à travers les expériences d'apprentissage qu'il engrange tout au long de sa vie (Perrenoud , 2002). L'ancienneté de cette construction et surtout la qualité de ces différentes expériences sont, à l'évidence, des facteurs décisifs pour le degré de son acquisition. La prise en charge de la mise en œuvre précoce de ces expériences est l'un des plus grands défis de notre système scolaire, bien en amont du cursus dans le supérieur. Il y a donc lieu de s'interroger sur les pratiques de classe afin de permettre que la réflexion sur la langue s'engage le plus tôt possible, laissant aux apprenants le moyen de construire leurs compétences .

La seconde condition , solidaire de la précédente , consiste à repenser le statut de la langue (français) en tant qu'objet d'enseignement et de prendre activement sur le métier la construction de cet objet particulier. Cette seconde condition dont la réalisation paraît indispensable mérite que l'on s'y attarde quelque peu .

La manière de nommer la langue objet d'enseignement possède déjà une histoire qui témoigne aussi bien de l'évolution de la société que celle du système scolaire ; elle paraît à cet égard éclairante. En effet, l'évolution de ces dénominations au cours de ces dernières années dénote une volonté de prise en charge des différents aspects dont il y a lieu de tenir compte dans une approche positivement réflexive de la langue. Certaines de ces dénominations paraissent particulièrement heuristiques. La discipline qui nous intéresse est intitulée « français ».

« Langue maternelle »

Dans le langage courant, cette appellation désigne « la première langue qui s'impose à chacun » (Cuq, Gruca 2005 : 90), celle de la famille dans laquelle on a grandi et, notamment, celle de la mère (Lucchini, 1997 ; Lucchini, Flamini, 2005), celle dans laquelle on a appris à nommer le monde environnant et son vécu le plus concret (Genouvrier, Peytard, 1970 ; Genouvrier, 1990 ; Dictionnaire de l'Académie française, 9e éd.). Cette définition correspond globalement à ce que, se situant au point de rencontre entre la psychanalyse et la linguistique, Jacques Lacan a nommé « lalangue » (in *Télévision*, 1974 ; *Séminaire XX Encore*, 1975 ; Fenoglio, 2007) en écrivant le terme en un mot. Il s'agit, en l'occurrence, de l'idiome qui a servi de matériau à la construction des identifications du sujet parlant et qui est la matière même de l'inconscient ; « lalangue » donne souvent au sujet l'impression de la connaître « de l'intérieur » et d'en posséder intimement les règles. Souvent (Lacan le précise dans *Le séminaire XX*), « lalangue » est précisément la langue maternelle. On retrouve ici le rapport intuitif à un terreau linguistique considéré comme « naturel » présent chez les étudiants, et qu'il faudrait précisément leur faire dépasser dans une formation pédagogique.

Dans la didactique du français, bon nombre de didacticiens ont récusé l'emploi de cette dénomination, et ce pour différentes raisons. D'autres, au contraire, continuent à l'employer, mais en en élargissant la signification de manière explicite. Jean-Paul Bronckart et Jean-Louis Chiss (2002) (ainsi que bien d'autres) définissent la langue maternelle comme étant la langue nationale ou l'une des langues nationales, érigée en langue d'enseignement. Dans cette définition, l'adjectif épithète « maternelle » ne renvoie pas à la personne de la mère de la biographie du sujet, mais, plus largement, à la fonction qui y est associée. Une relation d'ordre biologique est ainsi remplacée par un lien symbolique socialement construit. L'emploi de cette dénomination peut donc parfaitement se justifier, à condition d'en expliciter le sens. « Langue première »

En didactique des langues, ce nom est censé remplacer le précédent, écarté notamment pour des raisons socioculturelles. Il est son synonyme, à savoir l'« idiome de première socialisation » (Cuq, Gruca, 2005 : 90), et il appelle à ce titre lui aussi une explicitation : nombreuses sont en effet les situations où l'enfant se trouve dès le départ au contact de plusieurs langues. Nombreux sont aussi les étudiants dans le supérieur pédagogique à l'endroit de qui il est difficile de parler de « langue première ». De fait, certains vivent en diglossie ; pour d'autres, le français est le deuxième ou le troisième idiome, tout en étant le premier à avoir permis

l'amorce d'une réflexion métalinguistique. Pour pouvoir réfléchir dans l'avenir à la situation linguistique de futurs élèves, ils devraient pouvoir définir, à l'aide de termes précis, leur propre statut dans la langue objet d'enseignement « Langue de référence »

En didactique du français langue étrangère (Lucchini, Flamini, 2005 ; Lucchini, 2002, 2005), ce nom désigne la langue dans laquelle se développent la réflexion métalinguistique et les processus d'analyse de la langue, telle la conscience de l'organisation des phrases. La langue de référence peut être aussi la langue maternelle (dans un contexte monolingue) ou la langue seconde (dans un contexte bi-ou plurilingue), mais, comme on l'a vu précédemment, cette coïncidence est loin d'être la règle. Cette notion paraît particulièrement intéressante à exploiter dans l'enseignement supérieur pédagogique actuel

« Langue de l'école — langue de rupture avec le sens pratique »

Cette notion, qui se laisse rapprocher de la précédente, a été développée par Bernard Lahire (2011 : 177 sq.) en référence à la théorie saussurienne. Le sociologue met en évidence l'écart existant entre la langue familière (celle pratiquée pour désigner les aspects concrets de la vie quotidienne), et celle pratiquée à l'école, cette dernière étant le moyen d'accès à la conceptualisation et au raisonnement abstrait. La « langue de rupture avec le sens pratique » est notamment celle dans laquelle s'énoncent les règles grammaticales, dans les approches explicites des faits de langue. Cette notion mérite elle aussi à faire l'objet de réflexion étant donné les débats sur la place des savoirs linguistiques dans le cursus scolaire et la discussion autour de l'intérêt, ou non, des apprentissages grammaticaux (Leeman, 2010, 2013).

2.2.5. Comprehension Du Contenu Des Enseignements

Lors de la génération des inférences, le sujet se place en situation de compréhension orale ou écrite. D'après le modèle de Kintsch (1988), la compréhension se découpe en deux étapes : la construction à partir des informations externes et internes du compreneur (activation des concepts stockés en mémoire de travail et en mémoire à long terme ainsi que les inférences) et l'intégration qui rend cohérente l'information. C'est dans le souci d'avoir une compréhension totale que la génération d'inférences se met en place. « Dans l'acte de compréhension verbale, on part des signifiants qu'il convient d'analyser tout d'abord afin d'accéder à un traitement lexical du message. Or, il est bien évident que la seule connaissance sémantique des différents mots qui composent une phrase ne suffit pas pour accéder au véritable sens de celle-ci », (Duchêne, 2000, p. 19).

2.2.5.1. La compréhension de l'écrit ?

a) Définition :

Maryse Bianco et Maryse Coda considèrent la compréhension comme la bi-complémentarité texte-lecteur. Le texte a des « caractéristiques spécifiques (une structure, une syntaxe et un lexique notamment) ». Le lecteur a « ses caractéristiques propres (une expertise, des buts et des intentions, par exemple) ». Pour de nombreux auteurs, il faut se servir de ses connaissances pour construire le sens du texte étudié et s'en faire une « représentation mentale ». Cependant, Jocelyne Giasson parle même d'une tri-complémentarité lecteur-texte-contexte de lecture car c'est le lecteur qui, selon elle, crée le sens. Il faut donc ces trois éléments réunis.

b) Comment comprend-on ?

Tout d'abord, au niveau biologique, Maryse Bianco constate qu'un texte écouté ou lu est compris de la même manière. Cependant, d'après les données d'imagerie cérébrales d'enfants de sept à douze ans, l'activité de compréhension écrite implique davantage de zones, celles de la reconnaissance visuelle, ce qui explique la complexité de mettre du sens sur un texte. Ainsi, Giasson évoque cinq procédures que le lecteur actif doit travailler en simultané :

Le microprocessus consiste au décodage 18 qu'il faut même parvenir à automatiser. A cela, Maryse Bianco (2014) ajoute qu'identifier les mots ne suffit pas à comprendre un écrit.

- **L'intégration**, c'est repérer et comprendre les liens entre les phrases : les connecteurs (ce sont des mots qui soulignent les articulations entre les phrases) et les anaphores (ce sont des mots qui renvoient à un mot ou une série des mots afin d'éviter les répétitions). Ces éléments reliés entre eux permettent d'avoir une vision globale de l'écrit.

- **Le macroprocessus** permet de repérer le sens explicite général du texte.

- **L'élaboration** permet au lecteur d'émettre des hypothèses de compréhension et d'interpréter légitimement. Goigoux dit qu'il faut « lire entre les lignes ».

- **La métacognition**, c'est réfléchir sur sa façon de comprendre un écrit. Il faut avoir des stratégies de contrôle en modulant la vitesse de prise d'indices et d'auto-évaluation de sa lecture

en effectuant des ajustements de sens, des retours en arrière et en confronter les hypothèses précédentes aux nouvelles informations, c'est-à-dire, faire des inférences .

Ensuite au niveau du texte, on doit comprendre la situation de communication, les intentions de l'auteur et le type de texte. Pour finir, au niveau du contexte de lecture, il faut connaître l'intention de lecture du lecteur, être sûr de sa motivation et de son intérêt pour le texte en question.

c) **Les difficultés de compréhension, notamment chez l'enfant sourd**

La Circulaire du 21 août 2008 encourage « un accès graduel au français en s'appuyant d'abord sur le français écrit » . On considère qu'une personne sourde, entravée par sa communication orale avec le monde des entendants, est handicapée. Elle doit donc être amenée à utiliser l'écrit pour se faire comprendre. Mais les différences de performance en lecture entre les enfants sourds et les enfants entendants sont un fait que soulignent les auteurs québécois . Or, selon Thierry Opillard, surdité et compréhension de lecture n'ont pas de lien. Ceci n'est valable que si l'enfant, avant ses trois ans, est exposé régulièrement à la Langue des Signes (LS), par la lecture d'histoires de l'adulte.

- **Les origines :** Il ne faut pas oublier que l'enfant entendant apprend par imprégnation alors que l'enfant sourd doit tout construire . Parfois les prises en charges médicales, paramédicales, les séjours à l'hôpital ou les rééducations diverses de l'enfant sourd peuvent entraver les apprentissages et les expériences personnelles. Martine Beaussant mettrait en cause les parents avec une « démission parentale » ou des parents dépassés psychologiquement et culturellement par la surdité de leur enfant. Il arrive que des parents entendants n'arrivent pas toujours rapidement à faire le deuil d'un enfant entendant. La surdité est souvent un handicap difficile à accepter car la communication-même est entravée dès le départ. De nombreux parents ne font pas l'effort d'apprendre la LS et l'enfant s'isole dans son monde sourd sans la richesse d'histoires lues ou de situations demandant des explications. De plus, des parents sourds qui ont eux-mêmes été en difficulté ont souvent peu d'intérêt pour la lecture. Ils transmettent même inconsciemment leur rejet par rapport à la lecture.
- **Le décodage de l'écrit :** Les enfants en difficulté de déchiffrage se concentrent sur le code au détriment de la compréhension ; la mémoire de travail est encombrée. Pour un texte

simple et non spécifique, on peut dire que plus le code est travaillé, plus l'attention se porte sur la

Le « transcodage phonologique », qui est la représentation mentale des mots écrits, semble plus évident pour un enfant entendant pour comprendre un texte. Pour l'enfant sourd, ce transcodage pourrait être facilité par la combinaison d'une exposition à l'écrit et d'une aide visuelle articulatoire de la langue. La lecture labiale seule donne environ 30% des informations visuelles, à cause des « sosies labiaux », des mots proches phonétiquement. On parle alors du L.P.C. qui est un complément manuel d'aide à la lecture labiale. Il existe même un projet de matériel pédagogique, les gommettes LPC, conçu par Hélène Clouet pour aider à la lecture.

Le collectif québécois énonce les difficultés possibles :

- La compréhension de l'explicite : traitements lexicaux et syntaxiques :
 - Le manque de vocabulaire : Les enfants sourds auraient en général peu de vocabulaire car la mémorisation de celui-ci est difficile sans représentation mentale. La confusion entre des termes proches phonétiquement n'aiderait pas à fixer le vocabulaire varié. L'élève sourd comprend moins la polysémie des mots, notamment dans les « jeux de mots », la synonymie et l'homonymie. Ceci peut être dû au manque d'histoires racontées par les parents à leurs enfants, même en contexte.
 - Le manque de traitement syntaxique de l'écrit : Au moment de la reconnaissance des mots, la mémoire de travail est saturée, alors l'analyse syntaxique, surtout si elle est complexe, et la compréhension s'en trouvent annihilées. De plus, les parents d'enfants sourds ne leur donnent pas tous les éléments langagiers qui ne lui sont pas adressés directement. Cela engendre une pauvreté syntaxique. L'enfant sourd qui communique en L.S. n'utilise pas la même syntaxe qu'à l'écrit.

On commence une explication en donnant des indications de temps car les verbes ne se conjuguent pas. Le futur est signé loin devant soi, le présent près du corps et le passé est signé avec des gestes vers l'arrière. Puis on présente le lieu, les objets positionnés dans l'espace, ensuite les personnes et l'action en dernier. Donc les enfants sourds qui ont peu de restes auditifs ne sont pas aidés à l'écrit par la syntaxe de la L.S.. L'écrit demeure une succession de mots individuels sans liens. En revanche, les élèves appareillés avec de bons restes auditifs conçoivent la différence syntaxique entre l'oral et l'écrit et ils peuvent comprendre quelques

tournures à partir de l'oral . Cependant le problème, c'est que l'élève sourd, à l'entrée en CP, n'a pas toujours une langue suffisamment « bien installée » .

• La compréhension de l'implicite

➤ Les fragiles connaissances du monde :

Afin de rentrer dans l'écrit, il est nécessaire d'avoir au moins 80% de connaissances environnementales afin de les confronter aux éléments du texte pour en ajuster le sens réel. Des études (Giasson 2007) ont montré que plus ces connaissances sont nombreuses, plus le lecteur saisit mieux le sens et les inférences du texte. Les connaissances sur le monde restent limitées pour les enfants sourds issus de parents entendants ne maîtrisant pas la LS pour communiquer et pour partager les expériences de la vie courante. Parfois des parents limitent les expériences ou activités autonomes de l'enfant, dans l'intention de le protéger ou par crainte de difficultés. Certaines situations ne peuvent prendre sens chez l'enfant que si elles sont accompagnées d'explications .

➤ Difficultés d'abstraction

La surdité n'empêche pas l'abstraction mais c'est le manque de richesse communication (passant par les informations visuelles et auditives) chez le jeune enfant qui est un obstacle au développement cognitif. Le langage oral ou gestuel (L.S.) peut être pauvre et peu structuré avec un retard dans les apprentissages. Il est cependant capital pour évoquer des actions passées ou pour anticiper et faire des hypothèses sur le futur. L'enfant ne peut comparer des situations pour en extraire des similitudes, nécessaires pour comprendre l'implicite. L'élève sourd est plus à l'aise dans les activités concrètes mais Courtin précise que pour abstraire il y a trois compétences à mettre en place :

- Les « concepts communs (classification et catégorisation)», l'enfant sourd n'aurait pas une approche globale dans son raisonnement. Il se concentrerait davantage sur des détails du texte.
- Les « concepts scientifiques » (chaîne alimentaire, herbivores, ...), probablement par manque « d'expérience linguistique »
- Les « concepts abstraits (croyance, pensée) » développées plus ou moins selon les stimulations environnementales.

• La motivation

Un élève en difficulté qui, manque de confiance en lui, peut se démotiver très vite jusqu'à ce qu'un adulte lui fasse son travail. L'idéal, c'est de travailler en pédagogie de projet, en situation réelle (une correspondance avec des entendants par exemple). Le projet donne du sens à la lecture. La motivation passe essentiellement par la notion de plaisir.

2.2.5.2. Compréhension de l'oral

a. Définition

La compréhension de l'oral est une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement.

PROFIL DES ENFANTS SOURD EN LECTURE

L'apprentissage de la lecture implique la maîtrise progressive de connaissances linguistiques de différents niveaux (notamment : alphabet, fonctionnement du système d'écriture propre à une langue donnée et système de correspondance sons-groupes de lettres, structures de phrases et de textes propres à l'écrit, fonctions des messages écrits). Cet apprentissage requiert également la mise en place, puis l'automatisation, de processus de traitement des informations écrites et le développement de stratégies de deux types : des stratégies visuo-graphiques, permettant d'accéder à la signification des mots dont l'orthographe a été mémorisée, et des stratégies phonographiques, qui permettent, en utilisant le système de correspondance sons-groupes de lettres (ou phonèmes-graphèmes), de décoder des mots écrits nouveaux et d'accéder à leur signification de manière indirecte, par leur forme orale mémorisée (Gombert et al., 2000).

Dans le cas des enfants sourds, c'est ce deuxième type de stratégies qui est difficile à développer, puisque les stratégies phonographiques se réfèrent au vocabulaire oral, limité chez ces apprenants, et à la manipulation des unités sonores de la langue (phonèmes), ce qui représente une tâche ardue, parfois impossible, lorsque l'on ne peut pas percevoir toutes les oppositions phonétiques fines du système. De fait, tout se passe comme si les enfants sourds cherchaient à pallier ce problème en compensant par un sur-développement des stratégies

visuo-graphiques (Alegria, 1999). Ainsi, plusieurs études ont montré que les lecteurs sourds développent un très bon lexique orthographique, grâce à d'excellentes capacités de mémorisation visuelle, leur permettant d'identifier de nombreux mots écrits. Par contre, ces lecteurs se trouvent souvent gênés par des mots qu'ils ne connaissent pas encore et qu'ils ne parviennent pas à décoder.

DES DIFFICULTÉS OBSERVÉES

Les capacités morphosyntaxiques sont considérées comme le cœur même de la compétence linguistique (Hage, [1994](#)). Les difficultés souvent massives des apprenants sourds dans ce domaine semblent ainsi refléter une maîtrise incomplète de la langue. Comme il a été mentionné précédemment, les enfants sourds présentent des capacités limitées en langage oral, se développant avec retard, souvent de manière incomplète. Il s'ensuit que, lorsqu'ils commencent à apprendre à lire et à écrire, ils se retrouvent devant la double tâche de découvrir le fonctionnement du système écrit, comme tous les apprenants, mais aussi d'apprendre des mots et des structures qu'ils ne connaissent pas encore. Certains auteurs ont alors avancé que les difficultés observées en français écrit sont directement liées au faible niveau de français oral, qui devrait donc être renforcé préalablement puis parallèlement à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Alegria, [1999](#)). L'accent est mis alors sur le développement des capacités de compréhension orale au moyen des prothèses auditives, des implants cochléaires et du LPC

D'autres auteurs considèrent cependant que les difficultés observées en langage écrit sont liées au faible niveau de langage des apprenants sourds, et que, les langues orales étant accessibles de manière seulement limitée du fait de la déficience auditive, les enfants sourds devraient développer des capacités langagières premièrement en langue des signes, de manière naturelle et sans recours à des prothèses ou codes particuliers. À partir des compétences solidement établies dans cette première langue, l'apprentissage de la langue écrite se ferait selon les principes d'acquisition d'une langue seconde. Cette perspective a donné lieu à la création de divers programmes éducatifs bilingues (voir, pour une revue, Niegerberger, 2005), offrant un enseignement soutenu de la langue des signes et de sa grammaire et une approche du français écrit utilisant les comparaisons explicites interlangues (Vercaingne-Médard, 2002).

En outre, plusieurs auteurs mentionnent les conséquences indirectes sur l'apprentissage de l'écrit du faible niveau langagier : les capacités limitées des enfants sourds à communiquer

verbalement et à accéder aux informations auditives restreignent le champ de leurs expériences langagières (ils tendent à moins participer aux échanges qui les entourent que leurs pairs entendants) (Nelson, 1998) et freinent le développement de leurs connaissances du monde, indispensables pour créer la mise en contexte des messages écrits. En particulier, il a été noté que les enfants sourds accèdent principalement aux informations qui leur sont directement et explicitement adressées, mais les informations périphériques leur échappent le plus souvent (conversations entre personnes dans leur environnement auxquelles ils ne participent pas directement, télévision et radio en arrière-fond, etc.).

Ces auteurs recommandent à l'entourage professionnel et familial des enfants sourds de rendre le plus visible et explicite possible les interactions qui entourent ces derniers, en utilisant en leur présence les moyens de communication qui leur sont accessibles (par exemple, LPC, langue des signes), même lorsque le message ne leur est pas destiné, ou en commentant à leur attention au fur et à mesure ce qui se passe dans leur environnement.

OPTIONS ÉDUCATIVES ET CONSÉQUENCES

Selon le type de programme scolaire suivi, favorisant le bilinguisme ou mettant l'accent sur le renforcement de l'oral, les enfants sourds vont développer des capacités langagières principalement en oral, en langue des signes ou dans les deux langues. On peut alors se demander quel impact potentiel aura l'option éducative suivie sur la réussite de l'apprentissage de l'écrit.

De nombreuses études ont montré l'efficacité de l'usage précoce et systématique du LPC pour l'apprentissage de la lecture et de la production écrite, principalement au niveau du mot et de la phrase. L'apprentissage de l'écrit à partir des connaissances construites dans une langue des signes a maintenant également été démontré par plusieurs études, notamment dans le domaine des narrations (Niederberger & Prinz, [2005](#)) et au niveau lexical (Fish, Hoffmeister, & Thrasher, [2005](#)).

Ainsi, il apparaît que les deux options éducatives présentées favorisent le développement des capacités en lecture-écriture, bien qu'à des niveaux linguistiques différents. Un point essentiel qui ressort toutefois de l'ensemble de ces études est l'importance pour l'enfant sourd de l'exposition précoce, intensive et complète à une langue, que ce soit une

langue orale, avec outils spécifiques pour en améliorer l'accès, ou une langue des signes apprise avec des locuteurs compétents et fluents (Chamberlain & Mayberry, [2005](#)).

CHAPITRE III : THEORIES DE REFERENCE DU SUJET

La théorie est une construction intellectuelle abstraite permettant d'expliquer un certain nombre de phénomènes du réel. Ce qui signifie selon Bernard, une proposition ou un ensemble de propositions sur le réel qui n'a pas encore été pris en défaut. Elle est donc un ensemble d'idées ; de concepts abstraits plus ou moins organisés, appliqués à un domaine particulier. Notre travail sur l'insertion théorique nous présenterons cinq (5) theories regroupées en deux (2), qui sont :

les théories éducatives, dont , le constructivisme, la vicariance sensorielle , le behaviorisme , le socioconstructivisme et le cognitivisme nous intéressent pour notre étude. A chacune de ces théories, on y associera une approche pédagogique définie pour notre recherche ;

3.1. LA THEORIE BEHAVIORISTE

Concept créé en 1913 par l'américain John Broadus Watson à partir du mot « behavior » signifiant comportement, le béhaviorisme ou comportementalisme est l'une des grandes théories de l'apprentissage et d'ailleurs la première à avoir fortement marqué les sciences de l'éducation. Cette théorie qui a dominé les recherches en psychologie durant la première moitié du 20ème siècle, continue encore aujourd'hui à influencer les pratiques pédagogiques.

Faut-il encore rappeler que la psychologie est devenue, avec le behaviorisme, la science du comportement en ce sens que le comportement est le sens usuel du mot quand on dit qu'il doit améliorer son comportement. Ce n'est pas une attitude ou une manière d'être de l'élève. C'est une manifestation observable de la maîtrise d'une connaissance, celle qui mène à l'objectif assigné au début. Par ailleurs selon le behaviorisme, Piéron (1968) cité par Galisson et Coste (1976: 67), pense que l'objet de la psychologie se voit Kexclusivement limité aux donnés observables du comportement extérieur, moteur, verbal, glandulaire, avec elimination totale de la conscience, sans aucun appel à l'introspection, ni aux processus physiologiques internes ».

3.1.1. Les origines du behaviorisme

Le behaviorisme est une réaction contre l'introspection. C'est un courant de pensée selon lequel, les conduites observables découlent de la psychologie dit "scientifique" nécessairement d'un ou de plusieurs facteurs ; eux - mêmes observables. Il illustre cette idée en s'inspirant des découvertes de Pavlov sur le conditionnement classique. En effet, dans son expérience du cas du chien de Pavlov, arrive à montrer que l'association répétitive d'un son de cloche et de la nourriture entraîne la salivation. A la fin, on obtient une réponse à la salivation sur le seul retentissement de la cloche. Le comportement ainsi obtenu est dit répondant: la relation entre le bruit et la salivation est dite conditionnement classique ou pavlovien. Sur cette base, Watson montre à travers une expérience qu'on peut apprendre la peur à un enfant mor conditionnement classique, C'est l'apprentissage par conditionnement.

Plus tard, Burrhus Frederic Skinner développa le concept de conditionnement opérant (initié au départ par Edward Thorndike, en 1913), qu'il distingue du conditionnement pavlovien ou classique (Pavlov, 1901). En effet dans le conditionnement classique, un eimulus dit conditionné (par exemple le bruit d'une cloche) est associé à un stimulus inconditionnel (par exemple de la nourriture) pour produire une réponse conditionnelle (parexemple de la salivation). En gardant le même exemple, la salivation est considérée comme une réaction inconditionnelle lorsqu'elle est provoquée par la vue de la nourriture mais est par contre considérée comme une réaction conditionnelle lorsqu'elle est provoquée uniquement par le son. Il est important de noter toutefois qu'ici que le comportement de salivation correspond à une réaction que le sujet ne contrôle pas et n'est pas le résultat d'un apprentissage d'un nouveau comportement. Dans le conditionnement opérant de Skinner, la réponse n'est pas une réaction automatique de l'organisme mais est déclenchée par le sujet.

Suite à des expériences portant sur des rats, Skinner démontre que si un comportement produit au départ par hasard est suivi d'un stimulus de renforcement, la probabilité qu'il se reproduise est augmentée. A l'inverse, une punition rendra moins probable le fait que le comportement soit produit à nouveau. Par ailleurs, plus la durée entre le comportement et le renforcement est courte, plus la probabilité que le comportement se reproduise est forte (Skinner, 1971). Les travaux de Skinner ont par la suite été adaptés aux situations d'apprentissage et le modèle qui en résulte est celui de l'enseignement programmé.

3.1.2. Postulat théorique du behaviorisme et la pratique éducative

Le béhaviorisme est une approche en psychologie qui consiste à s'appuyer sur le seul comportement observable de façon à caractériser comment il est déterminé par l'environnement et les interactions de l'individu avec son milieu, sans faire appel à des Smes internes au cerveau ou à des processus mentaux non directement observables.

3.1.2.1. Le postulat théorique

Les tenants du béhaviorisme soutiennent la thèse selon laquelle les idées, la personnalité ainsi que les comportements, sont le résultat de l'expérience que l'environnement fait vivre aux individus. Ces auteurs clés, adoptent ainsi une attitude empiriste selon laquelle l'explication des comportements doit être fondée sur l'expérience et sur l'observation. Car l'expérience sensible est considérée comme le réel. Sa méthode est l'introspection, ce qui ne rend pas son caractère purement scientifique.

Les béhavioristes considèrent les structures mentales comme une boîte noire à laquelle on n'a pas accès et qu'il est donc plus réaliste et efficace de s'intéresser aux « entrées » et aux « sorties » qu'aux processus eux-mêmes. Aussi, une relation directement observable et mesurable s'établit ainsi entre des stimuli provenant du milieu extérieur et les réactions des réponses spontanées ou acquises de la part de l'organisme. En essayant de comprendre comment les êtres vivants apprennent, la théorie behavioriste se concentre sur les comportements observables de ces êtres plongés dans certaines situations bien définies sans tenter d'inférer des activités mentales particulières. Le conditionnement est considéré comme un processus universel d'apprentissage. Nous notons qu'il y a deux (2) types de conditionnement :

Conditionnement classique ; appelé aussi apprentissage répondant ou de type 1, consiste à associer un stimulus neutre au stimulus inconditionné. Pavlov a montré qu'il était possible de déclencher des réactions innées, inconditionnées par des stimuli non naturels et arbitraires. En répétant le processus d'association, il arrive à construire un nouveau réflexe conditionné. Les lois qui régissent le comportement des individus peuvent être découvertes en analysant les stimulations qui affectent les individus et motivent leurs réactions. Le sujet n'est pas à l'origine de ses conduites. Il n'en est pas responsable. Il ne fait que réagir. L'individu est alors considéré comme un système entièrement hétéronome. L'état du système est étudié par l'analyse des relations entrée / sorties. Il consiste en « un transfert de pouvoir exciteur vis-d-

vis d'une réaction déterminée, d'un excitant absolu, c'est-à-dire inconditionnellement efficace, à un excitant primitivement neutre, mais qui devient efficace à son tour à condition d'avoir été en concomitance plus ou moins parfaite avec l'excitant absolu ou inconditionné » (Weil-Barais, 1993 : 453).

Conditionnement opérant : appelé apprentissage skinnérien ou de type II, dans lequel, le sujet participe à son propre conditionnement dans la mesure où le comportement de l'organisme est fonction de l'effet du comportement (satisfaisant ou non) sur l'organisme. Skinner découvre une nouvelle loi du renforcement, loi de l'effet, qui explique l'apprentissage non plus seulement par la contiguïté ou la simultanéité mais par les conséquences. Weil-Barais (1993 : 456) dira que « le conditionnement instrumental permet aux individus, non seulement d'être sensibles à la structure causale des événements, mais aussi d'intervenir dans cette structure. Il est instrumental ou opérant en ce sens qu'il génère des comportements qui modifient certaines relations de l'environnement ».

Cette conception conduit Skinner (1971) et les différents psychologues qui ont jalonné l'évolution du courant en question à élaborer, à la suite d'observations d'expériences un certain nombre de lois de l'apprentissage appliquées à l'apprentissage humain. Ces lois, présentées par Janitza (1990: 39), sont les suivantes :

- la loi de l'essai et de l'erreur : on apprend à force d'essayer et de se tromper ;
- la loi de l'habitude : on apprend par l'exercice ; c'est à force de s'exercer que se créent des habitudes, des automatismes.
- la loi de l'effet : on apprend quand un acte entraîne une récompense, effet positif, ou une punition, effet négatif ;
- la loi de l'analogie : quand des situations ont des similitudes avec la situation d'apprentissage, on a tendance à reproduire, à transférer ce que l'on a appris dans cette situation d'apprentissage.

3.1.2.2. Behaviorisme et pratique éducative

La psychologie behavioriste s'est intéressée à observer le comportement d'autrui, c'est à dire ses façons d'agir et de réagir à son milieu. Les défenseurs du courant behavioriste se sont penchés sur l'enseignement, considéré comme l'expédient de l'apprentissage tel que le souligne Skinner (1968), « laissé à lui-même dans un environnement donné, un étudiant apprendra, mais

n'aura pas été enseigné. L'école de l'expérience n'est pas une école, non pas parce que quelqu'un n'y apprend pas, mais parce que personne n'y enseigne. L'enseignement est le combustible qui accélère l'apprentissage. Une personne qui reçoit un enseignement apprend plus rapidement qu'une personne laissée à elle-même.

Pour les behavioristes, l'enseignement est l'arrangement d'ensembles de renforcements appelés feedbacks, qui sont en quelque sorte des récompenses qui contribuent au maintien ou à la modification d'une réponse (un comportement observable et mesurable) suite à un stimulus initial dans un environnement donné. Il est question ici de la combinaison stimulus - et réponse-feedback. L'approche behavioriste permet donc d'étudier le comportement, qui est une performance mesurable alors que, les acquisitions (apprentissages) sont les concepts, les associations et les hypothèses ; susceptibles d'engendrer un comportement mais impossibles à observer directement et objectivement. Puisqu'on ne peut pas voir ce qui se passe dans la tête de l'apprenant, il est inutile d'y consacrer d'études telles que le raisonnement.

L'apprentissage ne peut donc se manifester que dans le comportement observable et mesurable dans un environnement circonscrit et précis. Ainsi, on considère que est l'apprentissage s'est produit lorsque l'apprenant donne une réponse attendue à un stimulus donné. Une bonne réponse est récompensée par un renforcement positif tandis qu'une réponse pas correcte est suivie d'une punition qui est un renforcement négatif. Dans la situation enseignement apprentissage, ces différents renforcements, permettent à l'enseignant d'appliquer ce fameux dicton: la répétition est la mère de l'apprentissage. Donc l'enseignant répète une notion une ou plusieurs fois lorsqu'il constate à travers le comportement observé que la notion en question n'est pas comprise par les apprenants ; c'est l'évaluation formative au cours de la leçon. Ceci, dans le but de leur faciliter la tâche à la compréhension d'où la modification du comportement observable et mesurable confirmera le succès.

Toutes ces actions évoquées précédemment, sont préconisées par cette approche . Elles s'appliquent dans la préparation et le déroulement d'une leçon, donc l'interaction et les comportements observés vérifieront l'atteinte ou pas des objectifs pédagogiques assignés au début de l'enseignement. Sur une fiche de préparation d'un cours, pour progresser dans la leçon, l'enseignant s'appuie sur les comportements observables et mesurables de l'élève. Pour provoquer un apprentissage; l'enseignant procède à l'application d'un stimulus (outil pédagogique, problème...) sur l'apprenant ; ce stimulus subit un renforcement (leçon du jour...)

et entraîne la modification du comportement de l'élève. Un renforcement aux réponses positives peut également contribuer à la modification des comportements. C'est la pédagogie par objectifs ; on évolue en fonction des objectifs prédéfinis au départ. La répartition des rôles est faite ainsi :

L'activité de l'élève consiste à résoudre une suite d'exercices guidés par l'enseignant. L'activité de l'enseignant : construire et organiser les objectifs d'apprentissage, hiérarchiser les exercices par complexité croissante, aider les élèves à résoudre les exercices en levant les difficultés. Les erreurs sont considérées comme liées à des absences de renforcement, donc comme un non apprentissage.

Alors, les processus d'apprentissage prennent en compte les stimuli et les réponses: l'apprentissage est visible; la répétition est appliquée; les renforcements soutiennent l'apprentissage. Les processus cognitifs sont exclus de l'étude scientifique pour laisser la place au comportement objectivement observable et mesurable. L'apprentissage ici implique un changement de comportement car on ne peut voir ce qui se passe dans la tête de l'apprenant c'est la manifestation du comportement qui renseigne sur le niveau auquel on se trouve. L'apprentissage est donc forcément observable. Se sont l'environnement et les expériences subies par l'apprenant qui construisent son organisme car à la naissance il est vierge. L'apprentissage ici est donc largement le résultat d'évènements environnementaux (le conditionnement).

3.1.3. Synthèse sur l'influence du behaviorisme sur les projets pédagogiques

Les théories béhavioristes de l'apprentissage ont eu une influence considérable sur les projets pédagogiques jusque dans les années 70. Elles ont notamment trouvé un terrain d'application dans ce qu'on a appelé la pédagogie par objectif (P.P.O.). La rencontre entre les théories béhavioristes de l'apprentissage et la définition des objectifs en pédagogie a propulsé celles-là dans le système éducatif. Entendons-nous bien. Il s'agit bien de rencontre et celle-ci n'est réalisée qu'au niveau de la spécification des objectifs, plus précisément, au niveau de leur opérationnalisation en termes de comportements observables. On assiste ainsi, assez souvent, à une atomisation des objectifs d'enseignement, éclatés en un certain nombre de comportements indicateurs de la réussite ou de l'échec de l'apprentissage. Ils sont utilisés pour asseoir un enseignement programmé. Skinner (1971) parle de contingences programmées. Il déclare : « Il n'est généralement guère pratique de conditionner un comportement opérant d'une certaine

complexité en attendant qu'il se présente pour le renforcer. On atteint une performance finale en passant par des contingences intermédiaires (c'est le principe de l'instruction programée)».

Qu'il soit basé sur un modèle linéaire ou ramifié, il consiste à subdiviser la capacité globale visée en capacités élémentaires hiérarchisées et ordonnées, l'acquisition d'une capacité donnée étant conditionnée à la maîtrise de celle qui la précède. Cette conception behavioriste de l'enseignement a coïncidé avec l'avènement des TICE, La tentation a été forte, vu la simplicité affichée des problèmes d'enseignement par l'approche behavioriste, de chercher à remplacer l'enseignant par le support didactique visuel.

3.2. LA THEORIE CONSTRUCTIVISTE

Si le modèle behavioriste axait son raisonnement sur l'environnement d'apprentissage et les comportements observables, le constructivisme va au contraire repositionner l'apprenant au centre, en postulant que l'apprenant construit activement ses connaissances au travers de ses interactions avec le réel et l'assimilation avec ses connaissances antérieures. Pour Perrenoud (2003 : 7), « Le constructivisme n'est ni une mode, ni une doctrine. Ce n'est pas non plus, en soi, une démarche pédagogique. C'est une " loi " de l'apprentissage humain, qui dit que tout apprentissage passe par une Si le modèle behavioriste axait son raisonnement sur l'environnement d'apprentissage activité mentale du sujet, une activité de réorganisation du système de schèmes et de connaissances existant. Sans cette activité, invisible mais intense, aucun élément nouveau ne peut être intégré. »

3.2.1. Le modèle axé sur l'épistémologie génétique de Jean Piaget

Le constructivisme est une théorie de l'apprentissage mise sur pied par Jean Piaget, épistémologue, dont l'œuvre immense, souligne Crahay (1999 : 173) a eu pour but d'élaborer par les méthodes scientifiques, une explication biologique de la connaissance humaine ». Dans son approche développementale, Piaget (1970, 1975) cherche à décrire et à comprendre le fonctionnement cognitif de l'enfant et les étapes de son développement.

Pour lui, la connaissance ne s'impose pas à un sujet passif (modèle transmissif); c'est l'apprenant qui va à sa rencontre et s'efforce de l'intégrer (ce que Piaget nomme le processus d'assimilation), ou en cas de conflit cognitif, tente de l'ajuster à ses schèmes d'action ou de pensée (processus d'accommodation). En effet, Piaget soutient que le potentiel biologique est

prolongé par le contact avec l'environnement ; c'est l'exercice qui permet le développement de l'organisme. Dans cette perspective, les savoirs que possède un enfant ont été acquis d'une manière construite.

Piaget pense que l'acquisition des connaissances se fait par étapes. Comparé à la construction d'un édifice où on ne peut passer à l'étape suivante que si on a complètement achevé l'étape qui la précède. Piaget illustre cette idée dans sa manière de structurer le développement qu'il découpe en trois principaux stades :

- Le stade de l'intelligence sensori-motrice (0-2 ans) ; c'est la période de la construction de l'objet permanent et de l'espace proche ;
- Le stade des opérations concrètes (2-11ans); c'est la construction des notions de quantités, de fonction symbolique, du langage, de la conservation, de la réversibilité, de l'inclusion, de la classification
- Le stade des opérations formelles (11-15, 16ans) : elle se traduit par le passage à la pensée conceptuelle et socialisée, on a le raisonnement hypothético-déductif.

L'apprentissage chez Piaget repose sur deux modalités apparemment antagonistes mais complémentaires que sont : l'accommodation et l'assimilation. L'assimilation l'incorporation des apports extérieurs et l'accommodation est l'adaptation aux nouvelles conditions et modification des schèmes antérieurs établis. L'apprentissage est confirmé ici à travers le processus d'adaptation qui permet à l'organisme de rechercher l'équilibre et s'adapter aux situations nouvelles du milieu. Le constructivisme souligne le caractère interdépendant de la relation organisme/milieu. L'évolution de tout développement se comprend ici comme une construction permanente résultant de la recherche de l'équilibre. Alors dans cette approche, l'apprentissage se fait d'une étape à une autre ; et à chaque étape, correspond une notion bien précise.

Ainsi selon le modèle constructiviste, l'acquisition de connaissance ne se réalise pas par simple empilement mais passe par une réorganisation de conceptions mentales précédentes, un travail de construction ou de reconstruction. Pour Piaget (1975), l'assimilation et l'accommodation forment un couple indispensable à l'activité cognitive dont les différents processus d'équilibration seront développés dans l'équilibration des structures cognitives.

3.2.2. La conception historico-culturelle de Lev Semionovitch Vygotsky

Contemporain de Piaget, bien que ces travaux aient été découverts bien plus tard, Lev S. Vygotsky est une autre figure majeure du constructivisme qui apporte une approche historico-culturelle à la pensée constructiviste. L'expérience du monde par l'apprenant est indissociable des interactions sociales et appropriations culturelles dans lesquelles il se trouve. Vygotsky (1926) s'appuie notamment sur les travaux des anthropologues et des sociologues de la fin du XIXe siècle (Emile Durkheim ; Lucien Lévy-Bruhl; Richard Thurnwald) pour montrer que l'évolution génétique et le développement culturel de l'homme sont dissociés au cours de la phylogenèse comme de l'ontogenèse. Dans sa conception, il postule qu'au cours de la phylogenèse, si des millions d'années ont été nécessaires pour passer du singe à l'homme préhistorique puis à l'homme moderne, l'extraordinaire développement culturel et social de l'homme moderne s'est effectué en quelques milliers d'années seulement. Cette rapidité et le caractère progressif du développement culturel sont peu compatibles avec un processus d'origine génétique. En effet, l'animal se révèle déjà capable de créer et d'utiliser des outils, d'élaborer des solutions non dépendantes de la situation concrète et d'avoir une certaine conscience de soi, donc d'intelligence, et une ébauche de langage, mais l'activité du singe, contrairement à celle de l'enfant, reste limitée du fait de l'absence de développement de langage évolué.

Ces études comparatives montrent toutefois qu'intelligence productive et activité symbolique sont liées, mais se développent séparément au cours de l'évolution. C'en est que chez l'homme que l'utilisation d'outils débouche sur une activité qui ne se limite pas à s'adapter au milieu, mais qui le transforme. C'est dans cette logique que l'auteur soutient que «L'homme veut un bâton, le singe veut un fruit. Le singe ne veut pas un outil, ne le confectionne pas en prévision de l'avenir. . Chez l'homme, le bâton a ainsi une double fonction : il est, à la fois, objet et porteur d'une opération psychique de généralisation.

Vygotsky considère que c'est le développement du travail productif, social, qui est à l'origine du développement du langage et de l'activité culturelle. Il émet alors l'hypothèse que si l'outil est à la base de la transformation de la nature, c'est le signe (avant tout le langage) c'est-à-dire l'activité sémiotique, qui transforme les activités psychiques naturelles, biologiques, en activités psychiques supérieures d'origine sociale, réalisant une véritable rupture qualitative dans le fonctionnement psychique. « Maîtrise de la nature et maîtrise du comportement sont intimement liés ».

Les conditions historiques particulières qui caractérisaient la Révolution ont permis à Luria (1976) de vérifier expérimentalement l'influence du milieu social et culturel sur le fonctionnement des activités psychiques complexes en utilisant diverses épreuves cognitives standardisées chez des hommes et des femmes de milieux culturels plus ou moins développés en Asie centrale. Luria aura mis ainsi en évidence, d'une part la constance de certaines formes élémentaires du psychisme chez tous les sujets, quel que soit leur niveau de culture (certaines formes d'attention et de mémoire « naturelles ») et d'autre part, « qu'en quelques années (suite à la Révolution qui introduit un début d'instruction et le travail collectif] des changements majeurs apparaissent dans l'activité humaine.. qui ne sont pas limités à une simple extension des horizons de l'activité mentale, mais impliquent la création de nouvelles forces motrices pour l'action et affectent radicalement les processus cognitifs, notamment par le développement de l'attention volontaire et de la mémoire logique, et le passage d'une pensée concrète à une pensée abstraite ».

Pour Vygotsky, l'appropriation progressive des construits culturels se subordonnent aux développements cognitifs de l'apprenant. C'est tout le sens de Schneuwly et Bronckart., (1985 : 35) lorsqu'ils soulignent qu'on ne peut comparer la conception du monde d'un enfant de l'âge de pierre, du Moyen Age et du XXème siècle car celle-ci s'opère via la médiation de construits culturels (Langage, stylo, ordinateur...) et l'interaction sociale propre à une époque. Le développement du comportement, selon Vygotski, ne consiste pas dans le déroulement stéréotypé d'un processus déjà stabilisé, à l'abri des influences extérieures, mais dans un processus à trois niveaux : 1) réflexes innés (instinct) ; 2) réactions conditionnées acquises dans l'expérience personnelle (dressage, savoir-faire); 3) réactions intelligentes (adaptation à des situations nouvelles, savoir-faire orienté vers la résolution de tâches nouvelles). « Le plus essentiel c'est que l'homme ne se contente pas de se développer, mais qu'il se construit » dira Vygotsky.

La notion de zone proximale de développement qu'il développe postule que le potentiel d'apprentissage d'un individu est fonction non pas de ce qu'il est capable de réaliser seul, mais en collaboration avec un adulte ou un individu plus expérimenté. Elle représente une synthèse conceptuelle de l'apport des conceptions vygotskiennes à la connaissance de la dynamique du développement cognitif.

3.2.3. L'influence du Constructivisme dans la Pratique Educative

Le modèle constructiviste de Piaget préconise l'apprentissage dans l'interaction entre un sujet et son environnement: sujet/objet; il étudie le mode de construction des connaissances chez l'individu dans le but de rendre compte du mode de construction de la connaissance scientifique acquise par un apprenant. Cette approche utilise la méthode clinique qui consiste en une interrogation guidée pour mettre en évidence les raisonnements utilisés par les enfants. Dans la théorie piagétienne, le sujet apprend en s'adaptant à un milieu c'est en agissant sur le monde qu'on apprend ; c'est à travers des expériences effectuées qu'on acquiert une connaissance. L'enfant est un individu ayant son propre rythme d'évolution que la pédagogie doit prendre en considération ; ce qui est différent dans les pédagogies attachées à des programmes précis ; l'apprentissage se fait par l'action.

Dans son modèle d'apprentissage, le développement se caractérise par le passage d'une structure à une autre par le processus d'équilibration. L'adaptation ici est la recherche d'un équilibre entre le sujet et le milieu ; elle est la combinaison de l'assimilation et de l'accommodation. C'est à travers l'adaptation d'un individu à un milieu qu'on découvre s'il y a eu apprentissage ou non. Ce mécanisme d'apprentissage (adaptation = assimilation + accommodation), est l'intégration des données du milieu dans les schèmes antérieurs ou encore la modification des schèmes du sujet en fonction des données du milieu dans lequel se trouve ce dernier. La répartition des rôles dans le processus d'enseignement/apprentissage est le suivant: activité de l'élève: il construit ses structures à partir de l'activité déployée sur l'environnement. Pour le rôle de l'enseignant, il enrichit des situations à soumettre à l'activité du sujet . Ainsi se déroule l'enseignement dans l'approche constructiviste. Ainsi se déroule l'enseignement dans l'approche constructiviste.

Bien qu'ayant des apports tels que : l'individu dans une situation d'apprentissage, est en rapport avec l'environnement. Ce qui se traduit par son degré d'adaptation aux situations environnantes. A chaque type d'apprentissage possible, correspond un stade de développement précis. Par exemple une notion enseignée en classe de sixième en informatique, est structurée en fonction du degré de maturation des apprenants de ce niveau de même pour une notion enseignée en classe de seconde pour cela l'inverse ne répondra pas aux attentes du courant constructiviste. A chaque niveau son contenu en fonction de l'étape de développement de population cible. Pour ce qui est de ses limites, le langage ne joue aucun rôle ici de même que l'affectif; il ne connaît pas de renforcement, pas d'échanges observables entre l'enseignant et

l'apprenant. Ici pas de prise en compte des aspects sociaux de l'apprentissage tel le rôle des paires.

3.2.4. Synthèse de l'impact du Constructivisme sur les Projets Pédagogiques

Le constructivisme a profondément marqué les pédagogies modernes, comme le souligne Perrenoud (2003) « nombre de systèmes éducatifs ont fait du constructivisme leur théorie de référence » (Perrenoud, 2003 : 9). Le constructivisme fait aujourd'hui partie de l'outillage théorique de base des acteurs de l'enseignement notamment à travers les travaux de J-S Bruner, qui s'appuyant sur les travaux de Piaget et Vygotsky, assoira les fondements modernes du constructivisme. Doolittle (1999) résumera huit (08) conditions nécessaires à une pédagogie constructiviste :

1. Présenter des situations d'apprentissage complexes renfermant des activités authentiques. Les élèves doivent résoudre des problèmes complexes similaires à ceux qu'ils rencontrent dans la réalité .
2. Procurer des interactions sociales. La collaboration entre les apprenants procure des occasions de partager leur manière de concevoir les choses
3. Un contenu et un savoir-faire signifiants à l'élève. Le contenu et les habiletés qu'il se propose d'acquérir doivent avoir un sens pour lui
4. Un contenu et un savoir-faire proches des acquis de l'élève. Tout apprentissage doit partir des acquis de l'élève
5. Les élèves doivent bénéficier d'une évaluation formative continue. Comme l'apprentissage est un processus continu, l'enseignant doit régulièrement évaluer de façon formative l'état de l'apprentissage actuel de l'élève en tenant compte du processus plus large dans lequel il s'insère.
6. Être responsable de son apprentissage. L'apprentissage de l'apprenant dépend de lui-même et non de son enseignant. Cet apprentissage nécessite un engagement profond de la part de l'apprenant.
7. Les enseignants sont d'abord des guides et des agents facilitateurs de l'apprentissage. L'enseignant n'est pas un instructeur. Il propose plutôt à l'élève des expériences aptes à susciter des acquisitions significatives.

8. Revoir des contenus et les présenter selon diverses perspectives. La connaissance n'est pas unique. L'élève apprend à percevoir une réalité selon divers points de vue afin de construire sa propre vision de cette réalité perçue.

3.3. LA THEORIE COGNITIVISTE

Le cognitivisme, défend l'idée selon laquelle, la psychologie est l'étude des processus mentaux et non du comportement observable. A la différence des courants mentalistes, elle ne pense pas que l'introspection soit une voie d'accès particulièrement fiable pour explorer le mental.

3.3.1. Origines et Fondement de la Théorie

Le cognitivisme en sciences de l'éducation trouve son origine dans les années 1950-1960, en réaction au behaviorisme et en parallèle avec le développement des TICE. Elle naît de la révolte contre le courant introspectionnisme, associationnisme, structuralisme, gestalt-théorie et du béhaviorisme qui considère l'être humain comme une boîte noire à laquelle on n'a pas droit à l'accès. L'homme est réduit à une machine ; les structures mentales ne sont pas prises en considération, ce qui favorise le caractère abstrait de la psychologie. Or la psychologie cognitive la veut scientifique pour cette raison, elle naît et évolue.

Clark L. Hull et Edward Tolman sont les premiers à ouvrir la "boîte noire", c'est-à-dire l'ensemble des phénomènes qui prennent place entre la stimulation du sujet par l'environnement et la réponse observable de l'organisme. La psychologie cognitive est véritablement née dans les années 1950 en même temps que l'intelligence artificielle. En effet., une fois admis le principe d'étudier le contenu de la boîte noire, il fallait développer des concepts pour décrire ce qui s'y passait. Les débuts de l'informatique ont justement permis de fournir un arsenal conceptuel permettant de penser la cognition : la notion d'information et de traitement de l'information. Les fondations du cognitivisme reposent sur la psychologie expérimentale, le béhaviorisme et le gestaltisme.

3.3.2. Le postulat de la théorie cognitive

Comme son nom l'indique, le cognitivisme va s'intéresser à l'étude de la cognition, soit le fonctionnement de l'intelligence, l'origine de nos connaissances ainsi que les stratégies employées pour assimiler, retenir et réinvestir ces connaissances. Ce courant de pensée

s'intéresse essentiellement à la perception, le traitement en mémoire, le langage et ce, en regard du fonctionnement du cerveau (Legendre, 1993; Tardif, 1992).

Pour les cognitivistes, mettant en parallèle l'intelligence et le fonctionnement d'un ordinateur, les hommes peuvent être considérés « comme des ensembles systémiques ouverts qui ont la possibilité de communiquer avec l'environnement [...] traitent l'information venant de l'extérieur et se régulent en fonction d'elle » (Crahay, 1999 : 251).

De manière plus fondamentale encore, la pensée humaine peut être comparée à un système computationnel qui manipule des symboles, les analyse et les emmagasine en mémoire pour les réutiliser dynamiquement. Les théories cognitivistes s'intéressant au traitement de l'information partent du principe que le cerveau est basé sur trois éléments fondateurs : La perception sensorielle (processus de capture de l'information par nos 5 sens, avec éventuellement un court traitement), la mémoire de travail (stockage à court terme de plus ou moins 7 informations ou groupe d'informations pour analyse) et la mémoire à long terme (stockage de l'information pouvant ainsi être réutilisé ultérieurement).

S'appuyant sur la méthode expérimentale, elle se charge d'étudier tout ce qui fait "L'esprit" de l'homme, elle cherche à comprendre la cognition, c'est à dire comment l'humain construit de la connaissance et la transforme, Donc tout ce qui intervient dans cette construction fait partie du processus cognitif. Elle repose sur le paradigme de "traitement de l'information". Le terme cognition (connaissance dans le sens de processus et de produit) privilégie l'étude du fonctionnement de l'intelligence, de l'origine de nos connaissances ainsi que des stratégies employées pour assimiler, retenir et réinvestir les connaissances. Elle s'intéresse essentiellement à la perception, le traitement en mémoire, le langage et ce, en regard du cerveau. Pour le traitement de l'information, cette théorie s'inspire du modèle de fonctionnement de l'ordinateur pour expliquer comment la mémoire recueille, traite et emmagasine les nouvelles informations et repère, par la suite, ces informations. Dans cette optique, on considère les processus mentaux comme responsables de cette succession d'étapes du traitement.

3.3.3. L'influence du cognitivisme dans l'éducation

Dans l'apprentissage stratégique du modèle cognitiviste, Tardif (1992), présente un modèle d'apprentissage fondé sur l'importance de l'appropriation graduelle et effective des

stratégies cognitives et métacognitives (générales et spécifiques aux tâches proposées) jugées nécessaires à une démarche structurée d'apprentissage. C'est un modèle qui a pour visée générale de susciter l'engagement cognitif et affectif (motivation scolaire), de montrer à l'apprenant comment traiter les informations d'une façon adéquate, d'amener l'élève à effectuer des transferts. On vise le développement d'une pensée efficace et autonome en référant en concept de métacognition eu égard à ses composantes fonctionnelles concernant le cognitif et l'affect. Tardif partisan du cognitivisme, conçoit le processus enseignement / apprentissage à quatre étapes dont la première est :

- le principe de base de l'apprentissage ; l'apprentissage est un processus dynamique de construction des savoirs ici, le sujet est actif, constructif et motivé. L'apprentissage suppose l'établissement de liens entre les nouvelles informations et celles déjà organisées (représentations). Il exige l'organisation incessante des connaissances. Et suppose, la mobilisation de stratégies cognitives et métacognitives ainsi que des savoirs disciplinaires. la fin d'un enseignement, renvoie aux connaissances L'apprentissage produit à déclaratives procédurales et conditionnelles.
- La deuxième étape est celle de la conception de l'enseignement. L'enseignement renvoie, à l'instauration d'un environnement didactique respectant les principes de base énoncés ci haut. Il prend en compte les connaissances antérieures de l'élève. La didactique est axée ici sur l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives. Elle est également axée sur l'organisation des connaissances. Dans l'enseignement, on note aussi l'instauration de situations d'apprentissage suscitant l'exécution de tâches complexes, de résolution de problèmes, de transfert, etc...
- La troisième conception, est celle du rôle de l'enseignant; l'enseignant joue ici le rôle de concepteur et de gestion ;il conçoit la leçon et gère la classe. Il joue le rôle d'entraîneur ;
- il entraîne ses élèves en leurs faisant acquérir des connaissances destinées à les rendre aptes à la résolution des situations données à travers des exemples suivis. L'enseignant est également le médiateur entre les connaissances et les apprenants : le motivateur des élèves en ce sens qu'il suscite chez les enfants l'envie, l'engouement d'apprendre.
- Ceci peut se faire à travers les objectifs fixés à atteindre à la fin de la leçon, à l'importance de la notion dans le vécu quotidien des apprenants, Ou encore à travers

des récompenses attribuées aux meilleurs et à la punition infligée aux paresseux permettant de les ramener à l'ordre.

- La dernière conception est celle de l'évaluation, elle doit être fréquente ce qui permettra à l'enseignant de vérifier très souvent la compréhension de la notion par les élèves. On note; l'évaluation des connaissances, des stratégies cognitives et métacognitives. L'évaluation souvent formative et parfois sommative. Donc pendant et à la fin de la formation. Dans la conception de l'évaluation, on note que la rétroaction est centrée sur l'emploi des stratégies utilisées et sur la construction des schémas de sens que constituent les réponses. C'est-à-dire la réponse donnée par un apprenant est valide si la technique employée pour répondre est valide et le processus de traitement de l'information est respecté.

Bien que les sciences cognitives constituent un domaine d'étude encore très jeune, elles ont déjà profondément modifié notre manière d'envisager l'apprentissage et l'enseignement (Bruer, 1997, Tardif, 1992, Wilson et al. 1996). Aujourd'hui, l'apprenant n'est plus perçu comme au temps du règne des behavioristes. Voilà qu'il est un système qui traite activement l'information qu'il reçoit ; il n'est plus un simple contenant dans lequel l'enseignant déverse de l'information. Voilà aussi qu'on lui reconnaît une manière unique et personnelle de penser et d'apprendre, tout en admettant qu'il est soumis à certaines limites cognitives universelles. On ne peut désormais plus ignorer que le contexte joue un rôle fondamental dans le processus de construction des connaissances. Ainsi, l'objet d'étude du cognitivisme est la structure mentale et le processus de traitement de l'information et non le comportement observé comme dans le behaviorisme. C'est la démarche employée par l'apprenant pour répondre à une question posée qui confirme la bonne réponse ou l'atteinte de l'objectif par l'enseignant.

En somme, dans l'approche behavioriste, l'apprenant découvre le savoir ; dans le constructivisme, l'apprenant construit son savoir et dans le cognitivisme l'apprenant traite activement le savoir qu'il reçoit de l'enseignant qui ici, est le concepteur. Ces différents courants psychologiques soutiennent, chacun à sa façon, la pratique éducative.

3.4. L'APPROCHE SOCIOCONSTRUCTIVISTE

Si pour certains auteurs le socioconstructivisme n'est qu'un des Visages du constructivisme, nous avons choisi dans cette étude de lui consacrer une section particulière,

d'une part car cela respecte une certaine culture européenne (pour ne pas dire genevoise) des sciences de l'éducation ; d'autre part car la multiplication des travaux de ces dernières années prenant ouvertement pour cadre le socioconstructivisme tend à l'ériger comme un modèle à part entière. Ainsi si le socioconstructivisme plonge ses racines dans le constructivisme, il s'en démarque par la prise en compte des aspects culturels et des interactions sociales multiples dans la construction des savoirs. Nous pouvons grossièrement distinguer deux approches du socioconstructivisme dans la littérature. Une première approche très interactionniste, caractéristique d'auteurs européens tels que Perret-Clermont (1979), Doise et Mugny (1981; 1997) s'attachant à étudier les interactions sociocognitives à la lumière du constructivisme Piagétien. Une seconde approche qualifiée de psychologie culturelle, dans la droite lignée des travaux de Vygotski et Bruner, caractérisée par des auteurs américains tels que Brown et Campione (1995), Perkins (1995), entre autres.

3.4.1. Conception européenne de l'évolution de l'interactionnisme Piagétien

Pour les tenants de la première approche, il est fondamental de sortir d'une vision duale de l'apprentissage « individu-tâche » et de passer à une vision ternaire de l'apprentissage individu-collectif-tâche ». Pour ces auteurs l'action du sujet sur le réel est rarement une activité strictement personnelle en totale autonomie. Dès lors il convient de revoir l'acquisition des schèmes de pensée et les processus d'équilibration et d'accommodation des structures mentales sous le paradigme d'une interaction sociale avec le réel.

Perret-Clermont (1979) démontre que l'interaction sociale ne se résume pas à des processus d'imitation et d'étayage, mais bien une véritable construction du savoir par interaction. A travers des expériences classiques de Piaget (conservation des liquides, des nombres et des longueurs) revisités sous une perspective collective elle révèle des progrès significativement supérieurs d'enfants ayant agi avec un partenaire par rapport à des enfants ayant agi seuls, et ce, quel que soit le niveau de compétence du partenaire. Ces travaux vont mettre en exergue le rôle du « conflit sociocognitif » dans la construction des savoirs. D'autres études regroupés sous ce titre donneront une sérieuse assise expérimentale à ce concept (Doise 1993 : Doise et Mugny, 1981; Doise et Mugny, 1997). Ces auteurs vont ainsi s'attacher à étudier les conditions nécessaires pour qu'un conflit sociocognitif permette effectivement d'obtenir un développement cognitif (apprentissage) du sujet au sein d'un groupe.

L'apprentissage est pour eux un mécanisme de causalité circulaire qui progresse en spirale (Doise et Mugny, 1981 :173). Le développement social va engendrer un développement cognitif permettant au sujet de participer à des interactions sociales plus élaborés et ainsi de suite. Doise (1993) résume ces observations à 6 propositions fondamentales (Doise, 1993 :127-128) :

cognitives divergentes dans la perspective d'une action commune concrète. Les conditions nécessaires à ce processus ne vont bien entendu pas de soi. Le rôle de l'enseignant est dès lors primordial, non plus comme celui qui transmet le savoir, mais comme un « chef d'orchestre » scénarisant avec précision les activités individuelles et collectives, en vue de provoquer les apprentissages.

1. C'est en coordonnant ses démarches avec celles de partenaires que le sujet est conduit à des équilibres cognitifs dont il n'est pas capable individuellement.
2. Les enfants peuvent tirer un profit personnel après avoir participé à ce type d'échanges, ils sont capables d'effectuer seuls les tâches réussies préalablement en situation sociale.
3. Les échanges interindividuels deviennent source de progrès cognitif par les conflits sociocognitifs qu'ils suscitent. Il n'est pas indispensable qu'un des partenaires de l'interaction soit porteur du modèle correct de résolution du problème.
4. Les bénéfices des interactions dépendent (comme dans tout apprentissage) des compétences initiales des sujets.
5. Certaines situations-problèmes marquées socialement peuvent générer un conflit sociocognitif, producteur de réorganisation des connaissances.
6. Le processus interactif est moteur du développement cognitif, et il y a une causalité circulaire entre compétences cognitives et communicationnelles.

Avec l'approche européenne du socioconstructivisme, jamais les mécanismes d'interactions « groupe individu » et leurs impacts sur l'apprentissage personnel n'auront été étudiés aussi finement. Rappelons toutefois que si ces travaux soulignent l'importance de la conversation et de la confrontation dans les dynamiques de construction de connaissances individuelles, ils en dessinent également les limites. En effet, il ne suffit pas de mettre les individus en interaction pour qu'un apprentissage ait lieu.

Comme on peut le constater, le socioconstructivisme postule avant tout que l'apprentissage survient lorsque des individus tentent de coordonner des centrations.

3.4.2. Approche américaine du socioconstructivisme

Bien que l'environnement social de l'apprenant soit composé d'individus en interaction, il est aussi constitué d'un milieu physique, d'un contexte culturel. L'approche socioconstructiviste précédente se concentre sur les processus cognitifs indépendants de l'environnement d'apprentissage. C'est à présent, sur ce dernier, que va se centrer l'approche culturelle du socioconstructivisme.

Résolument plus proche de Vygotski que de Piaget, ces défenseurs s'intéressent à la construction sociale des savoirs avec une centration particulière sur le milieu (les structures sociales, la culture, les individus et les outils). Poursuivant la réflexion de Vygotski, les tenants de cette approche considèrent le savoir humain comme une immense construction collective se transmettant par la culture et les outils techniques propres à une époque.

Ainsi pour Perkins (1995), la connaissance d'un individu ne se résume pas à celle se trouvant dans sa mémoire, elle se définit plutôt comme à un ensemble constitué du cerveau et de tous les outils (livres, ordinateurs, plans etc.) qu'il est capable de mobiliser face à une situation donnée. De plus selon lui, les connaissances « peuvent aussi être répartis entre plusieurs individus dont chacun ne dispose de toutes les ressources » (Perkins, 1995 : 57). Perkins définit de cette manière le concept d'individu-plus qu'il oppose à l'individu-solo. L'intelligence est ainsi distribuée au sein d'une société au-delà de l'organisme lui-même. Partant de ce principe en rupture totale avec une vision transmissive de l'enseignement. Les apprenants tout comme l'enseignant sont porteurs d'une part de savoir.

Des auteurs tels que Brown et Campione (1995) vont dès lors mener des expérimentations sur l'enseignement réciproque au sein de communautés d'apprenant. Pour eux, « la classe peut être envisagé comme un lieu de partage des savoirs, tout autant qu'un centre de ressources au sein duquel sont menées des recherches dans un climat de coopération » (Crahay, 1999 :348). La méthode FLC (Fostering Learners Community) qu'ils proposent, vise à promouvoir des niveaux élevés de cognition et métacognition en encourageant les élèves à rechercher, partager, et produire ensemble un artefact faisant sens à ses yeux (apprentissage situé).

En résumé, toute approche socioconstructiviste connaissances durables est favorisée par la prise en compte de l'environnement social dans postule que l'acquisition de lequel elle est située. Les apprentissages ont lieu via des processus interactionnels « individu-groupe », « groupe-environnement ». Le savoir n'est plus exclusivement transmis par un enseignant mais résulte de l'activité d'un groupe agissant sur un environnement spécialement aménagé par l'enseignant dans un cadre historiquement et culturellement située.

3.5. LE CONCEPT DE VICARIANCE SENSORIELLE

Le concept de vicariance est un phénomène biologique, qui explique la substitution d'une fonction défaillante par une autre; permettant à un sujet de combler ses lacunes et d'améliorer son adaptation à un milieu ou une à situation.

Le neurophysiologiste Berthoz (2013), présente la vicariance comme étant une organisation du système nerveux permettant à un sens de remplacer un autre qui fait défaut. Dans ce sens, le document du centre national de recherche scientifique - CNRS en France (2011), évoquera par extension le concept de « vicariance sensorielle ». Cette dernière serait une spécificité que développent certains sujets déficients sensoriels (aveugles, et surtout sourds), lorsqu'ils sont soumis à certaines situations de vie (notamment liées à l'apprentissage). La vicariance sensorielle s'exprime au niveau comportemental par des capacités accrues dans les modalités épargnées et au niveau cérébral par une reorganization fonctionnelle des régions privées d'informations sensorielles. Or cette reorganization fonctionnelle du cerveau peut être délétère aux techniques de suppléance.

L'étude de la vicariance en situation d'apprentissage permet à l'élève de développer ses compétences sensorielles, en vue d'affiner son processus d'acquisition des connaissances. Pour certains élèves, il s'agira de la vue et de l'observation (dans le sens le plus large): pour d'autres, de l'ouïe et de l'écoute, etc. ce sont ces éléments que présente Albert Bandura, dans son concept d'apprentissage vicariant.

DEUXIEME PARTIE: CADRE METHODOLOGIQUE

CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

La méthodologie est l'ensemble des règles et des voies qui permettent d'atteindre un objectif fixé. Il s'agit de l'ensemble des méthodes et des étapes de recherche suivies dans l'étude d'un domaine précis. Autrement dit, elle représente la somme des techniques que le chercheur utilise pour collecter les données et recueillir les informations nécessaires à l'aboutissement de la recherche. Cette partie s'attellera à rendre compte de la demande suivie afin de résoudre le problème de cette recherche. Il s'agit de présenter : le rappel de l'objet de la recherche , le cadre et le site de la recherche , la population de la recherche , le plan et technique d'échantillonnage , les méthodes de collecte des données , les outils d'analyse des résultats .

4.1.RAPPEL DE L'OBJET D'ÉTUDE

Dans un travail de recherche, l'objet se construit par rapport à la spécialisation de l'étude menée. Il peut être défini comme ce qui est pensé et qu'on recherche à matérialiser. En effet, c'est ce à quoi on s'intéresse et qu'on étudie.

L'objet de cette étude s'inscrit dans le cadre de l'éducation spécialisée e plus particulièrement dans les procédés de prise en charge éducative spéciaux des élèves déficients auditifs . Elle permettra **d'expliquer en quoi les procédés spéciaux de prise en charge éducative contribuent à l'acquisition des compétences linguistiques chez les élèves déficients auditifs .**

Pour se faire , nous montrerons l'impact et la contribution de l'usage de la pédagogie par l'image , la langue des signes et la rééducation orthophonique dans le processus d'acquisition des compétences linguistiques des élèves déficients auditifs .

4.2.PRÉSENTATION DU CADRE ET DES SITES DE L'ÉTUDE

Nous présenterons de prime à bord les éléments gouvernementaux qui ont permis la mise sur pied des institutions éducatives pour les personnes handicapées et déficientes . Par la suite , le site dans lequel nous avons mené nos investigations .

4.2.1. Création des établissements scolaires spécialisés

Il a été retenu d'effectuer ce travail dans l'enseignement de base (surtout dans le cycle primaire) ; car c'est ce cycle d'enseignement qui est en principe obligatoire, selon l'article 9 de la loi N° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun. En effet,

l'enseignement primaire, suite aux résultats du 3ème RGPH Volume II– Tome 13 (dans son chapitre 3 portant sur la situation socioéconomique des PVH au Cameroun), est ce cycle d'études qui a permis de mettre en exergue la situation de marginalisation dont sont victimes ces sujets en matière de scolarisation.

Selon l'article I du titre II de la précédente loi, l'Etat est tenu de fixer les conditions de création, d'ouverture et de fonctionnement des établissements publics et privés; et de définir les normes de construction et d'équipement de ces établissements scolaires. Ceci dans l'optique de garantir l'égalité des chances de tous les citoyens, qu'ils soient valides ou invalides.

A ce jour, il n'existe pas d'établissements publics réservés pour les PVH et déficientes, car il est encore difficile pour le corps enseignant de tenir compte des besoins spécifiques de ces apprenants peu communs. C'est dans le souci de permettre à ces sujets de bénéficier d'une scolarisation quasiment au même titre que les personnes valides, que des établissements dits spécialisés ont vu le jour. Nous comprenons de ce fait, que les établissements spécialisés au Cameroun sont de l'ordre du privé laïc. Par conséquent, leur création répond à quelques préoccupations mentionnées dans le draft du document de la stratégie sectorielle de l'éducation (Cf. chapitre 3 portant sur les principes directeurs et axes prioritaires de la stratégie, et chapitre 4 portant sur le programme d'intervention prioritaire), document mis sur pied par une commission technique d'élaboration de ladite stratégie constituée des MINEDUB, MINESEC, MINEFOP et MINESUP.

La mise sur pied des écoles spécialisées pour PVH et sujets déficients fut donc impulsée par une volonté de l'ONU, de promouvoir «l'éducation pour tous» dans l'ensemble des Etats membres comme le Cameroun; d'après la déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins fondamentaux, rédigée après la tenue de la conférence mondiale pour l'éducation pour tous de Jomtien - Thaïlande (5-9 mars 1990). Et par la suite, la loi N°2010 / 002 du 13 Avril 2010 portant sur la protection et promotion des personnes handicapées, a été promulguée par le chef de l'Etat camerounais afin de réglementer la création des établissements spéciaux et spécialisés pour PVH et déficientes. L'article 24 de cette loi fait état du rôle d'une éducation spéciale et d'une prise en charge particulière pour ces personnes, afin de leur assurer une acquisition des savoirs ; et les alinéas 1 et 2 de l'article 25 présentent l'obligation de réglementation de l'Etat sur la création des structures éducatives spécialisées.

C'est ainsi que de nombreux établissements spécialisés pour déficients auditifs ont vu le jour au Cameroun.

Du fait de l'accès aisé pour les investigations, de la facilité d'avoir recours à certains documents et aux personnes ressources.

4.2.2. Présentation du site (ESEDA)

4.2.2.1. Historique

La Fondation Hélène RESSICAUD pour l'Education et la Promotion des Personnes Déficiantes Auditives », en abrégé FEPPDA3 . Le Dr Hélène RESSICAUD (1909-2004) religieuse française, était directrice au départ de l'Ecole Privée Catholique d'Infirmiers de Yaoundé, aujourd'hui l'Ecole des Sciences de la Santé (ESS) puis fondatrice de l'école pour enfants sourds de Yaoundé appelé aujourd'hui ESEDA. La FONDATION est créée en 1987 et reconnue d'utilité publique en 1988 . Au début des années soixante-dix, l'EPCIY était le lieu de rencontre pour enfants handicapés moteurs, mentaux à l'externat médico-pédagogique de la Colombe, huit enfants sourds se retrouvèrent seuls sur la cour de l'école d'infirmiers. Le Dr RESSICAUD les prit en charge, secondée par une infirmière psychologue et orthophoniste. L'Ecole pour Enfants Sourds (EES) venait de naître. C'était en Octobre 1972. Lorsque le Dr RESSICAUD rentra définitivement en France en août 1985, l'EES qui était devenu l'ESEDA comptait 150 élèves et bénéficiait de la reconnaissance des ministères des Affaires Sociales (1979) et de l'Education Nationale (1983). Certains élèves avaient obtenu avec succès le certificat d'études primaires. Avant de quitter ce monde en février 2004, le Dr RESSICAUD avait eu la joie d'accueillir en France, pour une formation supérieure en enseignement spécialisé, des anciens élèves de l'ESEDA, nantis du baccalauréat de l'enseignement secondaire.

La FONDATION est à but non lucratif, apolitique et refuse toute discrimination sociale et religieuse. Sa durée est illimitée.

Elle a pour objectif :

- L'éducation et la promotion des personnes déficientes auditives ;
- Une meilleure insertion dans la société afin d'assurer leur plein épanouissement et leur participation au développement de la vie sociale ;

- La préparation et le maintien de leur entourage dans une atmosphère de compréhension et de soutien psychologique ;
- La formation aux métiers liés à la surdité ;
- Le soutien de toute initiative tendant aux mêmes objectifs.

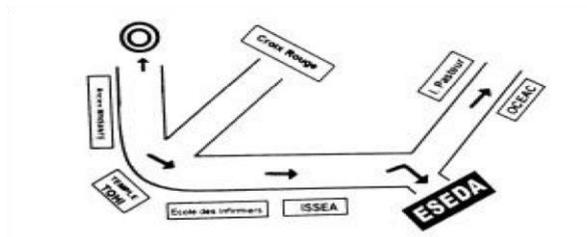
Pour atteindre ces buts, la FONDATION crée des structures d'accompagnement y afférant :

- Une Ecole de Formation des Enseignements Spécialisés pour Déficients Auditifs et en Langue des Signes (IFESPA-LS) avec l'appui technique du SERAC (Sourds Entendants Recherche Action Communication) basé à Paris. L'objectif étant de répondre au besoin du manque d'enseignants spécialisés pour sourds au Cameroun, et répondre à la politique internationale mais aussi locale pour l'inclusion des personnes handicapées. Il est donc nécessaire de former de jeunes étudiants aux méthodes pédagogiques et aux stratégies de communication appropriées. D'une manière générale, l'IFESDA-LS propose également à tous d'apprendre la Langue des Signes à travers 5 niveaux de formation. Chaque niveau comporte 2 modules de 30 heures chacun, soit un total de 10 modules pour 300 heures de cours. Les cours sont dispensés dans les locaux de l'ESEDA. 3 Informations consultées le 03/04/20 sur le site : <https://feppda.wordpress.com/objectifs/> Licence professionnelle intervention sociale, langue des signes française. Aix Marseille Université 6 08.05.2020

- Un Centre de Préparation Parentale (CCP). Il a vu le jour quelques temps après l'ESEDA et joue au quotidien le rôle d'éducateur, de conseiller, de guide et d'accompagnateur psychologique des parents, en vue de l'acceptation et du meilleur encadrement de leur enfant. Le handicap en général et particulièrement auditif n'est jamais bien accueilli dans les familles. Ce qui entrave sévèrement l'éducation, voire la vie de l'enfant qui n'accède pas aux études ou dans les meilleurs cas tardivement aux études.

- Une Ecole Spécialisée pour Enfants Déficients Auditifs (ESEDA) créée en 1972 est consolidée d'un Centre artisanal et d'un Centre d'Audiophonologie Appliquée. Via son conseil d'administration et son comité de gestion composés de personnes bénévoles, la FEPPDA s'occupe de la gestion pédagogique et administrative de l'ESEDA.

L'ESEDA est situé dans la ville de Yaoundé 2, au quartier dit Messa, à proximité du bâtiment public Comité National de lutte contre le SIDA, du Bois Saint Anastasie et de l'Eglise Evangélique du Cameroun Paroisse de Briquetterie.



Plan de localisation de l'ESEDA

Comment entre-t-on dans cette école ?

L'accueil se fait auprès du secrétariat avec une rencontre avec la directrice. Il y a une orientation vers le centre d'audiophonologie, obligatoire et payante, pour spécifier le degré de surdité. L'inscription se fait dans une classe en fonction du niveau d'études, de l'âge de l'enfant et de type de handicap.

L'ESEDA se définit comme offrant une formation sur les matières enseignées dans le cycle primaire, en commençant par la démutisation (initiation à la parole) de l'enfant, l'initiation à la lecture labiale (lecture sur les lèvres), et en intégrant plus tard l'apprentissage de la langue des signes française.

Grâce à cette formation, à l'issue du cycle primaire, les élèves de l'ESEDA entrent dans les établissements pour entendants (collèges et lycées) et obtiennent, suivant les capacités de chacun et grâce au soutien pédagogique assuré par des enseignants spécialisés, les diplômes de l'enseignement secondaire (BEPC, Probatoire, Baccalauréat).

L'ESEDA offre par ailleurs en son sein une formation socioprofessionnelle en ateliers de couture, de peinture et de céramique.

En février 2020, il y a environ 177 élèves regroupés en 8 années d'études. Bien que majoritairement composée de sourds, l'école accueille aussi des entendants ayant des troubles associés ou ayant des déficiences intellectuelles. En manque de financement et en l'absence d'autres structures accueillant ces enfants entendants, ESEDA accueille désormais ce type de public. Les classes sont donc mélangées avec plusieurs profils d'enfants et d'âges.

L'équipe pédagogique est composée de 11 professeurs dont trois sourds exerçant dans une classe spécifique pour enfants ayant des troubles mentaux, dans les domaines

d'apprentissages. Il y a également un gardien, une secrétaire, une infirmière et un homme « à tout faire » exerçant au sein de l'école.

Hormis le personnel enseignant ayant été initiés à la langue des signes françaises, les autres personnels ne signent pas (infirmière) ou peu grâce aux signes qu'ils apprennent des enfants ou des bases échangées de manière informelle.

L'école ouvrant ses portes chaque matin à 7 heures s'y voit déposer par les parents eux-mêmes ou par taxi, par moto taxi, les élèves de différentes classes.

En effet, la directrice de l'école fait une sorte de contrat avec des taxis qui déposent un CV et une lettre de motivation pour ramener les enfants à l'heure et venir les chercher à midi pour la maternelle et à 15 heures pour le reste des classes. C'est un engagement qui permet de rassurer les parents sur l'accompagnement de leurs enfants à l'école mais aussi à l'école de s'assurer que ces derniers seront toujours présents et à l'heure.

Le rôle du gardien est donc primordial car, il doit très vite reconnaître les chauffeurs dédiés à un ou plusieurs enfants pour les leur confier sans se tromper.

4.2.2.2.L'environnement



Bâtiments de l'ESEDA

Il y a deux bâtiments principaux. Le premier est dédié à l'audiophonologie, la fondation, la formation des enseignants extérieur, le bureau de l'infirmière, les classes d'apprentissages et les classes maternelles. Le deuxième abrite l'accueil et le secrétariat, le bureau de la directrice, les classes de la 4ème à la 8ème année ainsi que la classe spécialisée.

Une cour réservée aux maternelles, un espace de sport football et hand-ball. Il n'y a pas de cantine à proprement dite, mais il y a un espace dédié à la vente ambulante (moins onéreuse) et une restauration « assise » (plus onéreuse) qui accueille en grande majorité les enseignants d'ESEDA mais surtout les étudiants des différentes écoles voisines.



Aire de jeux des élèves de la maternelle

4.3. PLAN D'ÉCHANTILLONNAGE

La démarche consiste ici à présenter la population cible de notre étude, qui nous aura permis de constituer un échantillon. Par la suite, le cadre et la technique d'échantillonnage choisis seront présentés ; avant de justifier la démarche adoptée durant nos investigations.

4.3.1. Population de l'étude

La population désigne l'ensemble des individus ayant, plus ou moins les mêmes caractéristiques sur lesquelles le chercheur mène une investigation. Elle désigne selon Grawitz (1996) « le nombre total des unités ou des individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon ». En effet, elle est l'ensemble constitué d'individus sur lesquels porte une observation ou soumis à une étude statistique.

Notre population cible sera constituée principalement des élèves déficients auditifs de l'ESEDA. Toutefois, Tsafack (2004 : 24) présente la population cible comme étant l'ensemble des individus répondants aux critères généraux de l'étude. Les élèves déficients auditifs auront permis de jauger l'impact de l'objet d'étude sur leur attitude durant leur processus d'acquisition des compétences linguistiques. Cette information n'aurait pas pu être complète, sans l'intervention des enseignants de ces apprenants, qui connaissent mieux leurs élèves; et par

conséquent, maîtrisent nettement la relation étroite entre l'usage des procédés de prise en charge éducative spéciaux et l'acquisition des compétences linguistiques . Dans le cadre de notre étude , la population cible est constituée des élèves déficients auditifs. Cette population est représentative, car elle est constituée des élèves sur lesquelles notre objet d'étude s'est appliqué . Toutefois, notre thème intitulé : « **procédés spéciaux de prise en charge éducative et acquisition des compétences des élèves déficients auditifs de l'Ecole Spécialisée pour Enfants Déficiants Auditifs (ESEDA)** » n'aurait pu être complètement étudié sans l'entremise des enseignants .

De cette population, on a pu extraire un échantillon défini par Angers (1992: 240) comme étant un « sous-ensemble d'éléments d'une population donnée ». Pour l'étude, l'échantillon est constitué des élèves déficients auditifs et des enseignants .

4.3.2. Technique d'échantillonnage

Le terme échantillonnage désigne un processus par lequel on choisit un certain nombre d'éléments d'une population de telle manière que ces éléments choisis représentent ladite population. C'est un terme qui dérive de celui d'échantillon qui signifie la fraction de la population accessible sur laquelle s'effectue l'investigation. Selon Amin (2000) « l'échantillon nous permet de juger la population en espérant que cet échantillon reflète les caractéristiques de la population ». On distingue: l'échantillonnage probabiliste où la probabilité de sélection de l'échantillon est connue pour chaque élément de la population, en permettant l'estimation du degré de représentativité de l'échantillon ; et l'échantillonnage non probabiliste où la probabilité qu'un élément d'une population soit choisi pour faire partie de l'échantillon n'est pas connue, et ne permettant pas l'estimation du degré de représentativité de l'échantillon constitué.

Comme échantillon, nous avons choisi trois (3) sujets à raison tous des élèves déficients auditifs . Nous avons opté pour un échantillonnage par choix raisonné . Cette sélection a été faite lors de nos activités menées à ESEDA .et les sujets appartenant au même critère d'inclusion étaient donc les sujets retenus pour notre étude. La facilité d'accès pour investigations, ainsi que la rencontre des personnes ressources à notre disposition directe, nous ont amené à effectuer une descente à ESEDA . Une technique de sélection nous a permis de prélever parmi les élèves du site de l'étude choisis ceux qui correspondent le mieux aux objectifs de la présente recherche. Les caractéristiques des sujets concernés par l'étude sont définies selon les critères suivants :

avoir une déficience auditive

être élève à l'ESEDA

être Âgé entre 9 et 12 ans pour les élèves

présenter des signes d'incompréhension du contenu des enseignements tel que :

le désintéressement scolaire ,

la démotivation du fait du style d'enseignement ,

la non maîtrise de la langue des signes et de l'écriture ,

le griffonnage ,

le sentiment d'ennui ,

le manque d'intérêt pour les cours ,

âge mentale inférieure à l'âge chronologique

Souhaits de rester à la maison

Le refus de faire ses devoirs

Tableau 3: Tableau synthétique des sujets de l'étude

Sujets	Age	Région	Sexe	Handicaps	Intensité du handicap	Diplôme le plus élevé	Classe fréquentée ou enseignée	Ancienneté dans l'enseignement
Vert		Centre	M	Déficiance auditive	Profond	/	8 ^{ème} année	/
Rouge		Littoral	M	Déficiance auditive	Légère	/	8 ^{ème} année	/
Jaune		Nord-Ouest	F	Déficiance auditive	Profond	/	8 ^{ème} année	/
Enseignant	59 ans	Ouest	M	Aucun	/	Professeur spécialisé pour déficients auditifs (en France) équivalent au Cameroun : inspecteur des affaires sociales	8 ^{ème} année	36 ans

Ce tableau est composé de trois élèves nommé : vert , rouge et jaune , également d'un enseignant . Tous considérés comme personnes ressources dans notre étude . Deux élèves sont de sexe masculin et le troisième de sxe féminin , l'enseignant quand à lui est de sexe masculin dont l'âge est compris entre 9 et 12 ans pour les élèves et 59 ans pour l'enseignant . Les élèves ont tous une déficience auditive de degrés différents et fréquentent la classe de 8^{ème} année équivalent au CM2 en classe ordinaire . La classes tenue par l'enseignant est également la 8^{ème} année , il a 36 ans d'ancienneté dans l'enseignement et est doté d'un diplôme professionnel d'enseignant spécialisé à l'étranger équivalent à celui d'inspecteur des affaires sociales au Cameroun .

4.4. PLAN DE RECHERCHE ET OPERATIONALISATION DES VARIABLES

Il sera question ici de présenter les dimensions données pour notre recherche Nosferons mention : de la méthode de recherche adoptée ; du type de plan adapté à notre recherche ; du rappel de la question et des hypothèses de recherche, afin d'identifier et opérationnaliser les principales variables de l'étude.

4.4.1. La méthode de recherche

Pour chaque étude, il est nécessaire de déterminer une méthode de recherche adaptée au problème dont le chercheur souhaiterait trouver une (ou des) solution(s). C'est ainsi que selon l'article en ligne de la collection EXPLORABLE (2009), on distingue :

la méthode quantitative basée sur l'analyse et l'interprétation des données chiffrées, en se concentrant davantage sur la construction des modèles statistiques et figures pour expliquer les faits observés sur le sujet ;

la méthode qualitative pour l'interprétation des données nonchiffrées, dont l'objectif est de fournir une description détaillée du comportement du sujet de recherche .

Cette étude vise à d'expliquer en quoi les procédés spéciaux de prise en charge éducative contribuent à l'acquisition des compétences linguistiques chez les élèves déficients auditifs afin d'améliorer l'efficacité de l'autonomie de compréhension du contenu des enseignements ; ceci menant à la concrétisation du processus d'acquisition des compétences linguistiques chez les EDA . Il a donc été judicieux pour nous d'utiliser la méthode qualitative des recherches suscitées.

4.4.2. Le type de plan de recherche

Le plan de recherche est l'outil utilisé par un chercheur dans l'optique de tester une ou plusieurs hypothèses. Le choix d'un plan de recherche est fonction des hypothèses Sur lesquelles reposerait l'étude. Il existe trois grands types de plans de recherche:

Le plan expérimental, si l'hypothèse de la recherche est de nature typiquement causale. Cela implique une influence stricte d'un paramètre sur un autre ;

le plan quasi-expérimental, si l'hypothèse de la recherche est de nature Presque causale. Cela implique une certaine réserve du chercheur dans sa démarche. Il est tenu d'émettre une possibilité de l'influence d'un paramètre sur un autre.

Le plan corrélationnel, si l'hypothèse de la recherche est de nature à mettre relation les paramètres qui la constituent.

Dans le cas de cette étude, le plan corrélationnel a été choisi . Il s'agira d'expliquer les procédés de prise en charge éducative spéciaux adaptés aux élèves déficients auditifs pouvant conduire à l'acquisition des compétences linguistiques chez ces derniers : Et l'élément comportemental sur lequel l'étude bute sera **l'incompréhension du contenu des enseignements** .

4.4.3. Rappel de la question et des hypothèses de recherche

Cette recherche impose de poser les questions suivantes :

4.4.3.1. *Question de recherche générale*

En quoi les procédés spéciaux de prise en charge éducative contribuent-elles à l'acquisition des compétences linguistiques chez les élèves déficients auditifs ?

4.4.3.2. *Questions spécifiques*

De ces questions de recherche découlent les hypothèses de recherche. Mais avant d'y parvenir, il est important de décrire ici les variables de cette étude :

Q1: la pédagogie par l'image contribue t-elle l'acquisition des compétences linguistiques chez les élèves déficients auditifs ?

Q2: la langue des signes contribue t-elle l'acquisition des compétences linguistiques chez les élèves déficients auditifs ?

Q3: la rééducation orthophonique contribue-t-elle l'acquisition des compétences linguistiques chez les élèves déficients auditifs ?

4.4.4.. Hypothèse générale

Les procédés spéciaux de prise en charge éducative contribuent à l'acquisition des compétences chez élèves déficients auditifs .

4.4.4.1.Définition des variables

Notre hypothèse générale est décrite par des variables représentant toute entité susceptible de prendre plusieurs valeurs dans une échelle de mesure donnée. Elle est dans une recherche, toute caractéristique d'environnement physique et social, ou tout comportement dont les manifestations peuvent être comprises dans une classification comportant au moins deux catégories. Dans cette étude, on distingue deux (2) types de variables, notamment une variable indépendante (VI) et une variable dépendante (VD).

a.La variable indépendante

La variable indépendante est toute variable que l'on étudie dans le but de vérifier son influence sur un comportement quelconque. Elle est encore appelée variable active ou variable stimulus; car elle désigne la cause, l'origine dans une relation de cause à effet. C'est celle sur laquelle se base le chercheur, dans le but d'évaluer l'effet qu'elle produit dans une expérimentation. Dans notre étude la variable indépendante renvoie aux « **procédés spéciaux de prise en charge éducative** ». Celle-ci est appréciée sur la base de trois (3) modalités à savoir :

La pédagogie par l'image

La langue des signes

La rééducation orthophonique

b. La variable dépendante

La variable dépendante est celle que le chercheur tente d'appréhender. Elle est la réponse à l'effet testé. Elle est encore appelée variable passive ou variable expliquée ; car c'est sur elle que se juge l'incidence de la variable indépendante. Elle désigne la conséquence dans une relation de cause à effet. C'est celle qui présente clairement le phénomène que le chercheur tente d'expliquer. La variable dépendante observée renvoie à « **l'acquisition des compétences**

linguistiques ». Celle-ci a pour indicateur principal **l'incompréhension du contenu des enseignements . Elle est appréciée à la base de 3 modalités à savoir :**

- La compréhension orale
- L'expression orale
- La compréhension écrite
- L'expression écrite

4.4.4.2. Opérationnalisation des variables

Tableau 4: Tableau synoptique des variables, modalités, indicateurs, indices de l'hypothèse générale.

HYPOTHESES	VARIABLES	MODALITES	INDICATEURS	INDICES
H.G : les procédés de prise en charge éducative spéciaux contribuent à l'acquisition des compétences linguistiques chez les élèves déficients auditifs	VI : procédés de prise en charge éducative spéciaux	la pédagogie par l'image	Image : support didactique	- Bandes -dessinées -images réelles - photographies -dessins - schémas -croquis -images mentales -vidéo -diagrammes -carte -plan -etc...
			-Image : support de communication	-LPC -TICE - échanges entre enseignants et élèves
			-Image : compensateur de sens	-Vicariance sensorielle - développeur du sens de la vue -acuité visuelle -Lecture labiale -le toucher
				-bandes dessinées -images réelles

		La langue des signes	-signe visuel		-photographies -dessins -schémas -croquis -images -mentales -vidéos -diagrammes -carte -plan -etc...
			-signe gestuel		-Configuration - orientation -emplacement - mouvement - variation de la force -amplitude du mouvement -expression corporelle
		rééducation orthophonique	-vicariance sensorielle -l'éducation orale pure		-LPC -l'apprentissage de la parole (entraînement de la voix , l'articulation et de la parole) -la lecture labiale
			-l'éducation bilingue		-l'éducation orale pure -la langue des signes
		la compréhension orale	Entendant : Oreille et Cerveau	Sourds : Yeux et le cerveau	Écouter

	VD : Compétences linguistiques	l'expression orale	Appareil vocal et cerveau	Mains et cerveau	Parler
		compréhension écrite	Yeux et cerveau	Yeux et cerveau	Lire
		expression écrite	Mains et cerveau	Mains et cerveau	Écrire

4.4.4.3. Structure logique de l'hypothèse générale

Tableau 5 : Structure logique de l'hypothèse générale

VI : procédés de prise en charge éducative spéciaux	Acquisition des compétences linguistiques
La pédagogie par l'image	La compréhension orale
La langue des signes	L'expression orale
La rééducation orthophonique	La compréhension écrite
	L'expression écrite

4.4.4.4. Hypothèses spécifiques

Hs1: la pédagogie par l'image contribue à l'acquisition des compétences linguistiques chez apprenants déficients auditifs.

Hs2: la langue des signes contribue à l'acquisition des compétences linguistiques chez apprenants déficients auditifs.

Hs3 : la rééducation orthophonique contribue à l'acquisition des compétences chez apprenants déficients auditifs.

Aux vues des questions et des hypothèses de recherche, notre étude se place dans le cadre explicatif et de type hypothético-déductive. L'approche déductive correspond selon Angers (1992 : 21), à la « façon de connaître à partir des propositions générales, chacune des propositions devant être soumise à une vérification ». Notre recherche a pris son impulsion à partir de nos idées construites dans notre esprit et étayées à travers les éléments du terrain et nos différentes lectures .

4.5. TECHNIQUES DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNEES

Notre descente sur le terrain nous aura permis de recueillir un ensemble d'éléments, des données, dont l'analyse et l'interprétation par la suite nous ont fait répondre à la question posée suite à notre problème. Nous présenterons donc les différentes techniques qui ont été nécessaires pour nous dans la collecte des données : ainsi que les outils d'analyse de ces données.

4.5.1. Les techniques de collecte des données

Le problème de notre recherche reposait **sur l'incompréhension du contenu des enseignements** . L'usage des procédés de prise en charge éducative spéciaux se placerait donc comme un facteur déterminant à la résolution dudit problème, qui se constituerait en frein dans le processus d'acquisition des compétences linguistiques de ces élèves . Cette situation interpelle donc à la saisie des informations d'ordre qualitatif.

D'abord, il était question pour nous d'avoir un maximum d'informations théoriques sur notre problématique ; mais également de s'informer sur le comportement qu'adopterait un élève déficient auditif dans une école spécialisée face à l'usage de procédés de prise en charge éducative spéciaux .

A partir des informations suscitées, il a été judicieux d'utiliser les outils de collecte de données suivants : la recherche documentaire, l'observation et l'entretien . La grille d'observation et le guide d'entretien utilisés pour cette recherche sont présentés en état au niveau des annexes.

4.5.1.1. Présentation et description des instruments de collecte

❖ La recherche documentaire

Elle est axée principalement sur la revue de la littérature. Celle-ci était constituée d'un ensemble d'ouvrages, d'articles, de parutions et autres travaux de recherches qui ont traité de près ou de loin de notre sujet de recherche. La revue de la littérature nous aura permis de donner un sens théorique et méthodique à nos investigations. Les archives directement consultées dans notre site d'étude, ainsi que quelques une directement dans des hopitaux (service d'ORL), chez l'orthophoniste , chez l'odiprothésiste .

❖ L'observation en situation

En guise de préalable , cette recherche a commencé par l'observation des pratiques de classe . L'observation consistait à repérer dans les pratiques éducatives , l'ensemble des conditions matérielles , émotives et environnementales mises en oeuvre . Pour ce qui est de l'observation en situation , il s'agit d'une technique directe d'investigation pour observer habituellement un groupe de façon non-directive, en vue de faire un prélèvement (qualitatif)

pour comprendre des attitudes et des Comportements. Les termes qui définissent l'observation en situation sont les suivants:

Elle est dite technique directe, puisque nous avons été en contact avec notre population cible (élèves déficients auditifs en salle de classe). Il était question pour nous d'observer l'impact qu'avait les procédés de prise en charge éducative spéciaux dans le processus d'acquisition des compétences linguistiques chez les élèves déficients auditifs. Elle est dite non-directive, parce que nous n'intervenons pas dans la situation. Seule notre présence était inévitable. Le prélèvement est plus d'ordre qualitatif., car on visait à noter des situations.

Le déroulement des observations : Avant la réalisation des observations proprement dites, nous avons monté une grille d'observation portant sur les comportements de nos cibles. Celui-ci devant nous servir d'agenda pour le recueil des données sur le terrain.

La grille d'observation : La grille d'observation a pour but de noter le comportement des sujets ou l'existence d'un ensemble d'éléments dans une étude qualitative. Le choix de cet outil a été motivé par la nature de notre thème qui est l'explication d'un phénomène auprès d'un échantillon. Dans ce cas précis, il s'agit d'expliquer la contribution des procédés de prise en charge éducative spéciaux dans l'acquisition des compétences linguistiques chez les élèves déficients auditifs. Il est donc indispensable pour nous de recueillir des données lors des enseignements ou des pratiques de classe. Cet instrument nous a permis de combler les insuffisances de l'entretien. Ainsi nous avons pu relever les éléments suivants :

- Le désintéressement scolaire,
- La démotivation du fait du style d'enseignement,
- La non maîtrise de la langue des signes et de l'écriture
- Le griffonnage,
- Le sentiment d'ennui,
- Le manque d'intérêt pour les cours,
- Age mentale inférieure à l'âge chronologique
- Souhaits de rester à la maison
- Le refus de faire ses devoirs de maison

❖ **Le guide d'entretien**

L'entretien est une situation de communication orale, l'un est l'enquêteur et l'autre est l'enquêté (plus rarement un groupe). Les données recueillies sont essentiellement des opinions,

des émotions, des motivations c'est-à-dire informations qualitatives. L'outil qui sert de support est le guide d'entretien, document qui liste les thèmes qui sont à aborder et qui parfois permettent de saisir les réponses au fur et à mesure de l'élaboration de l'entretien.

Le guide d'entretien liste :

- Les thèmes à aborder pour un entretien non directif.
- Plusieurs questions qu'il est possible de poser pour un entretien semi-directif.

Le guide d'entretien prévoit parfois des questions de substitution, complémentaires ou de clarification lorsque la réponse n'est pas satisfaisante. Les questions sous forme d'un questionnaire pour un entretien directif

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

Thème1 : Procédés spéciaux de prise en charge éducative

Sous thèmes :

- Pédagogie par l'image
- Langue des signes
- Rééducation orthophonique

Thème2 : Acquisition des compétences linguistiques

Sous thèmes :

- Compréhension orale
- Expression orale
- Compréhension écrite
- Expression écrite
- **Cadre et déroulement de l'entretien** Il sera question ici de présenter le cadre de l'entretien et le déroulement de l'entretien :

Cadre de l'entretien : Les entretiens ont été menés au sein de l'ESEDA . Le cadre était aéré, confortable, neutre et les échanges ont pu se faire malgré le chahut causé par les élèves à l'extérieur. Avec les enseignants , les entretiens se sont déroulés dans leurs salles de classe . Des mesures ont été prises afin de veiller à l'anonymat et au consentement des répondants. D'abord un formulaire de consentement a été signé et aucun nom réel n'a été cité dans les documents car des noms fictifs ont été utilisés pour identifier les sujets. Enfin les interviews ont été retranscrits par le chercheur et tout le matériel est protégé et sera détruit dès le dépôt de ce mémoire. Aussi était-il question de demander l'autorisation d'enregistrer à l'aide de notre téléphone mais aussi l'autorisation de prendre des notes.

Déroulement de l'entretien : D'une durée d'environ 3 minutes car les enseignants avaient très peu de temps à disposition, les entretiens se sont déroulés en deux phases : la phase préparatoire et l'entretien proprement dit. Les phases préparatoires consistaient en une préparation psychologique des sujets, des rendez-vous ont été pris avec chaque sujet avant les entretiens de telle enseigne que les entretiens se déroulaient à des moments qui leurs convenaient. A travers celle-ci la coopération plus active des sujets était envisagée.

Les entretiens proprement dit débutaient par un rappel préalable du but de l'entretien en précisant qu'elle était faite dans le cadre d'une recherche. Il était semi-directif c'est-à-dire qu'une question était posée au départ ensuite les interlocuteurs avaient la possibilité de s'étendre sur des points qu'ils estimaient importants. Des relances étaient ensuite faites pour avoir des éclaircissements sur certaines informations et aussi pour s'assurer de couverture des thèmes prévus dans le guide d'entretiens. Ainsi les entretiens débutaient avec des phrases du genre « dites moi comment faites vous pour que les déficients auditifs s'adaptent pendant vos cours ? » . Les entretiens proprement dit permettaient donc d'enrichir la compréhension de ce qui est dans les contenus des entretiens en annexes. Pendant l'échange une attention particulière était portée sur les propos, les mimiques et même les émotions du sujet tout en prenant des notes. Les entretiens étaient introduits dans un ordre précis. La semi-directivité résidait dans le fait que le sujet avait la liberté de s'étendre sur une question et même au delà sans être interrompu .

4.5.2. METHODE D'ANALYSE DES DONNEES

La méthode d'analyse employée dans cette étude est l'analyse du contenu. Selon Van der Maren (2004), l'analyse de conten porte sur deux types de contenus : l'analyse des contenus

latents et l'analyse des contenus manifestes. L'attribution du statut latent ou manifeste est indépendante du contenu lui-même : elle n'est que l'expression d'un choix théorique relevant du chercheur. En effet, c'est dans ces présupposés que la recherche a déterminé ce qu'il fallait prendre en compte du discours comme analysable, à un double niveau : celui du « dit » et celui du « non dit ».

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

L'analyse de contenu manifeste quant à lui présuppose que les énoncés d'un discours sont des unités complètes en elle-même sur lesquels des opérations peuvent porter. Ces opérations peuvent avoir trois buts : analyser et comparer des énoncés afin de préciser comment un auteur ou un informateur parle d'un thème. C'est l'analyse conceptuelle ; analyser les énoncés afin de dégager la structure du texte, la forme et la richesse de son contenu, et les stratégies de son argumentation. C'est l'analyse des textes et des discours ; condenser, résumer ou éclairer, systématiser le contenu de la pensée d'un ou de plusieurs énonciateurs ou encore examiner l'évolution et l'importance relative de différentes énonciations réparties dans le temps ou dans l'espace. C'est l'analyse de contenu au sens restreint.

4.5.3. Techniques de Depouillement des Résultats

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

4.5. 3.1. La transcription des interviews et de l'observation

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

4.5.3.2. Codage des données

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

4.6. DIFFICULTES RENCONTREES

Au cours de notre investigation, nous avons rencontrées quelques difficultés dans l'exécution des tâches à savoir:

la réticence de certains informateurs à notre approche sur le terrain. Ces derniers percevaient notre démarche comme une façon de les évaluer sur leur travail. Toutefois, ils se sont ouverts par la suite ;

- la curiosité de certains élèves face à une présence étrangère. Ce qui aurait parfois davantage distrait ceux-ci durant l'investigation :
- Des contraintes langagières : ça n'a pas été facile pour nous d'interagir avec les élèves déficients qui s'exprimaient en langue des signes française car elle est totalement différente de la langue des signes américaine que nous avions comme langue de repère.

TROISIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE

CHAPITRE 5: PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Conformément à la méthodologie énoncée, des données ont été collectées principalement auprès des élèves et des éducateurs. (Enseignants). Le présent chapitre permet la présentation des résultats, d'en faire l'analyse et l'interprétation. Nous débutons par l'identification des participants ensuite, l'analyse thématique et enfin une interprétation des analyses et quelques suggestions de l'étude.

5.1. PRÉSENTATION DES DIFFÉRENTS CAS

Dans notre étude, nous avons collecté les données auprès de 3 cas. Pour garder l'anonymat, nous avons donné des pseudonymes de couleurs à nos sujets. Ainsi nous avons: vert, rouge, jaune. Parmi ces sujets, un est de sexe féminin et les deux autres sont de sexe masculin dont leur âge varie entre 9 et 12 ans. Tous sont des élèves et sont scolarisés à ESEDA en 8ème année (CM2).

Cas 1 : Rouge

Rouge, est une petite fille constamment agitée et en colère est issue d'une famille monoparentale et originaire de la région du Littoral. Elle vit avec sa grand-mère et deux de ces frères dont elle est la cadette, âgée de 12 ans présente une surdité profonde. Elle parlait jusqu'à l'âge de 2 ans, lorsque sa maman mit au monde des jumeaux, 2 ans plus tard, son audition s'est affaiblie et a laissé place à une surdité légère, ce qui fait d'elle une malentendante. Malgré sa bonne volonté, n'arrive pas à suivre et ne semble rien comprendre de ce que fait l'enseignant pendant la leçon qu'il dispense en LSF associé à l'ASL. Pendant l'exercice d'application, elle refuse de résoudre les exercices donnés en classe et même ceux de la maison.

Cas 2 : Vert

Vert quand à lui est âgé de 9 ans et a une surdité profonde. Il est le deuxième né d'une famille de 4 enfants, est originaire de la région du Centre, sa surdité est d'origine congénitale. Il est dans la lune et son attention est constamment dirigée vers ses camarades quelque peu bruyants et préfère griffonner sur la table que de s'intéresser au cours, tape dans ses mains et découpe des papiers. Il ne parvient pas à participer aux activités de la classe comme ses pairs. Aucune évolution n'a été observée dans ses apprentissages depuis l'année passée jusqu'à présent en

l'occurrence l'écriture et la langue des signes, malgré cela, on le fait avancer au niveau supérieur.

Cas 3 : Jaune

Jaune, âgé de 11 ans, présente une surdité profonde et est un élève déplacé de guerre de la région du Nord-Ouest Cameroun où il fréquentait la classe du CE2 dans une école ordinaire. Arrivé à l'école tardivement, enfant unique de ses parents, il fait sa première année à l'ESEDA ceci dû au fait que ses derniers ignoraient l'existence d'une école spécialisée pour sourds dans leur nouvelle localité, ils cherchaient encore une solution pour lui. En classe, Jaune est perdu et ne s'est pas encore acclimaté de cette nouvelle orientation pédagogique. Il semble s'ennuyer à chaque fois que l'enseignant dispense le cours .

5.2. ANALYSE DES DONNEES LIEES AUX PROCEDES DE PRISE ENCHARGE

EDUCATIVE SPECIAUX

Ce thème présente les différentes opinions des enseignants portant sur les sous thèmes des procédés de prise en charge éducative spéciaux. Dans ce thème nous retrouvons trois sous thèmes que nous abordons tour à tour à savoir : la pédagogie par l'image, la langue des signes et la rééducation orthophonique.

5.2.1. La pédagogie par l'image

D'après l'article intitulé : « L'IMAGE COMME SUPPORT DU DISCOURS PÉDAGOGIQUE DANS LES APPRENTISSAGES » : MISE EN PLACE D'UNE FORMATION DES FUTURS ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES À UNE PRATIQUE MULTIMODALE RAISONNÉE de Maud Lebreton-Reinhard¹ et Heidi Gautschi , une prise de conscience de l'urgence de formaliser une didactique de l'image conversationnelle et communicante dans la formation des enseignants et enseignantes est nécessaire. Les auteures proposent une approche sémiotique de l'enseignement en développant des outils didactiques et pédagogiques permettant l'usage raisonné de la multimodalité des supports et des pratiques actuels. Par sa dimension affective, l'image constitue un puissant outil d'ancrage différencié des savoirs. Que les supports soient numériques ou analogiques, l'image ne connaît aucune frontière disciplinaire et appuie des activités tant orales, écrites, réflexives que créatives. Pratique multimodale par définition, l'utilisation de l'image en classe en qualité d'objet médiateur de savoirs implique la prise en compte de son opposition au discours : à la spatialité

et à la polysémie de l'une se heurtent la linéarité et la monosémie à laquelle tend l'autre. C'est donc à une sémiose complexe dans laquelle Gunther Kress voit un processus métaphorique hautement réflexif et créatif (Kress, 2010) qu'il faut s'intéresser

En questionnant l'impact des images sur le discours pédagogique, cette formation propose aux futurs enseignants et enseignantes de comprendre les mécanismes de la relation image-discours, de mobiliser leur ingénierie didactique au service de la pensée spatiale et symbolique, de maîtriser les bases du langage visuel, de redéfinir les pratiques à travers la transversalité de l'éducation aux et par les médias et de prendre en compte la subjectivité de la réception. Si l'image semble détrôner le verbe dans les pratiques communicationnelles, elle peut devenir un outil pédagogique de décentration du verbe, au cœur des objets d'enseignement empreints de notre culture de l'écrit. La communication iconotextuelle, omniprésente dans la sphère socioculturelle, constitue un puissant outil de prise en charge du rôle des modalités mobilisées dans leurs systèmes de signes respectifs et du message unique généré par leur combinaison. Les dires de l'enseignant interviewé à ce propos rencherissent cette idée. Avec un sourire confiant il affirme : « L'image représente pour le sourd ce qu'est l'audition pour les personnes entendantes donc sans images comme support pédagogique le sourd n'est rien. La fréquence de l'utilisation des images comme support pédagogique est permanente. En classe on l'utilise autant que possible, il n'y a pas un seul instant où l'on peut se passer de l'image. Si l'on peut vraiment tout faire avec l'image ce serait l'idéal. L'idéal serait d'utiliser l'image dans toutes les disciplines pour faciliter la compréhension entre nous et l'apprenant. Les images sont utilisées pendant les cours de science, géographie, français, mathématiques, etc ... On ne peut pas transmettre des connaissances aux sourds sans images. C'est d'abord ce qu'il voit et ensuite c'est son génie imaginaire qu'il étale par la suite. Lorsque le sourd est face à une image, il n'a pas trop besoin de notre aide pour développer ce qu'il voit après son développement fait par écrit, ce que l'enseignant peut corriger ce sont les fautes : la syntaxe, le vocabulaire, l'orthographe mais l'idée doit être de lui, c'est le sourd qui doit ressortir ses propres idées et non l'enseignant. Autrement dit ce serait du plagiat, là c'est l'enseignant qui écrit à travers lui. Il faut le laisser développer lui-même ce qu'il voit, la leçon qu'il va retenir à la fin. L'enseignant n'est qu'un guide c'est le sourd qui fait tout le travail. Donc l'enseignant, le meilleur enseignant du sourd est celui qui utilise régulièrement les images pour dispenser son cours aux élèves. L'image est porteur d'un certain message à décrire, alors on peut utiliser l'image pour communiquer avec le sourd. Sans images, tout est abstrait pour

lui. Oui l'image est un compensateur de sens. Lorsqu'il y a une image devant le sourd, les bruits extérieurs ne le perturbent pas puisqu'il n'entend rien, à ce moment précis ce qui le préoccupe c'est l'image, toute son attention est dessus rien ne le distrait. Sa vue est même plus développée que celle de l'entendant qui va détourner son attention sur ce qu'il faisait au détriment des bruits extérieurs. » .

Cette section nous a permis d'apprécier le rôle que joue l'image dans le processus d'enseignement / apprentissage et par conséquent la contribution de la pédagogie par l'image dans l'acquisition des compétences linguistiques chez les élèves déficients auditifs qui se présente sous différentes formes : comme support didactique, support de communication et compensateur de sens. Ces résultats sont en harmonie avec le contenu de nos données recueillies lors des entretiens effectués sur le terrain auprès des enseignants.

5.2.2. La langue des signes

La langue des signes est une langue visuelle qui appartient à la communauté sourde, c'est un ensemble de signes formé par la main qui désigne ce que la personne sourde veut dire comme le déclare Beaussant Martine : « Elle consiste à apprendre une quantité de signes précis où la position de la main, l'attitude du corps et la mimique du visage ont leur importance. Mimer par exemple le signe de la douleur laisserait votre interlocuteur dubitatif, à moins que vous ne vouliez exprimer qu'il vous plaît de faire souffrir les gens ! ».

C'est un moyen de communication permettant l'expression du langage oral à travers la gestuelle en raison de l'absence des moyens auditifs et phonatoires, il n'existe pas de langue des signes standard, chaque pays adopte sa propre langue des signes à partir de la langue parlée comme le français on parlera dans ce cas de la LSF (langue des signes française).

D'après le **Guide des ressources destinées aux enseignants : Soutien aux élèves sourds ou malentendants**, des recherches montrent que l'exposition au langage en bas âge est essentielle au développement normal de toute langue, y compris les langues des signes. Les élèves doivent être constamment exposés à des modèles de langue des signes performants afin de développer leurs habiletés langagières, leurs habiletés scolaires et leurs habiletés sociales. Le manque d'exposition peut entraîner des retards importants dans chacun de ces domaines.

Le langage LSF et Le français sont-ils liés? Les signes utilisés pour communiquer en langue des signes contiennent des variantes régionales . Les recherches indiquent que les enfants qui ont été exposés au langage LSF dès leur plus jeune âge grâce à des interactions avec des personnes ayant une bonne maîtrise de la langue des signes font l'acquisition du langage de la même façon que les enfants qui apprennent une langue parlée. Les enfants sourds qui naissent de parents de la communauté des Sourds font l'acquisition de leur première langue (ASL) d'une manière normale et progressive.

La plupart des enfants sourds naissent de parents entendants qui ont peu ou aucune exposition à la LS. Alors que ces familles peinent à composer avec cette nouvelle situation, l'exposition au langage est souvent limitée, ce qui retarde l'acquisition de la langue chez l'enfant. Dans ces situations, la LS est souvent introduit à un point ultérieur pendant l'enfance (Mitchell et Karchmer). Le langage parlé complété (LPC) pour les élèves en utilisant la LS au cours de l'apprentissage d'une langue des signes conduit à l'acquisition d'un ensemble de compétences et de connaissances métalinguistiques qui lui serviront en travaillant dans une autre langue (le français ou l'anglais). Les connaissances conceptuelles acquises en LS aident à mieux comprendre la parole d'entrée (ou l'expression) en français ou en anglais. Par exemple, si un élève comprend déjà la notion de « sentiments » ou d'« honnêteté » dans une langue, il n'a qu'à apprendre le mot qui décrit ces notions en français ou en anglais (la forme écrite ou orale). Sa tâche s'avérera beaucoup plus difficile s'il doit faire l'acquisition du mot et du concept dans sa deuxième langue.

La situation de l'élève nommé « **Jaune** » illustre ça. Le fait que ce dernier n'ait pas été exposé à cette langue a constitué un obstacle pour lui pendant les cours dispensés par l'enseignant.

Souvent, le fait de se concentrer sur l'acquisition des compétences langagières en LS (p. ex., le vocabulaire ou la grammaire) et des connaissances du monde joue un rôle important puisqu'elle aide l'élève à développer des habiletés langagières françaises ou anglaises.

Epousant cette vision, l'enseignant interviewé déclare : « En ce qui concerne la langue des signes c'est d'abord ce qu'il voit. Ensuite quand il voit qu'est ce qui se passe ? C'est ce que nous appelons le podium. Sur ce podium l'élève est appelé à placer des acteurs c'est-à-dire ceux qui vont jouer un rôle en fonction de leur volume (du plus volumineux au moins volumineux), leur taille (du plus grand au plus petit). Le verbe vient toujours à la fin. En

français on dira : « je vais au marché » en langue des signes le sourd dira : « marché moi vais », le podium c'est le « marché » et on termine avec « moi vais » ; voilà le schéma de construction des phrases chez les personnes sourdes. Le podium peut s'obtenir en posant les questions : où ? Quand ? Qui ? Quoi ? On dira : « marché », qui ? Pour : « moi », fais quoi ? Pour : « vais ». Si je dis : « je vais au marché acheter du pain, du poisson du riz et les crevettes ». Je commence toujours par le mot « marché » car c'est d'abord ce que je vois. Où ? Pour « marché », suivi de qui ? Pour « moi ». Entre les éléments qu'est ce qui prend plus de volume par rapport aux autres ? On commence par « le pain », « le poisson », « le riz », « les crevettes » et on termine par « achète ». Si j'utilise la langue des signes ensuite l'élève ne comprend pas le signe abordé, je fais rapidement un schéma au tableau. Je demande aux élèves à quoi renvoie cette image ? Je les laisse deviner. Dès qu'un seul trouve la bonne réponse j'écris le mot qu'ils associeront par la suite à son signe et ça va rester dans leur tête. L'enfant qui arrive ici à l'âge de 3 ans, 4 ans ne sait pas qu'il existe en tant qu'entité, il ne connaît même pas son nom puisqu'à la maison on ne l'a jamais appelé tel tel ou tel, même si on appelle il ne comprendra rien du tout. C'est avec un signe que ce problème peut être résolu. Moi quand je suis arrivé ici les élèves m'ont attribuer le signe : « gros muscles ». Maintenant que les muscles sont partis, le signe reste, ce n'est pas une moquerie de leur part mais une façon pour eux de nommer les gens et de garder le signe. Devant une image sous titrée, le sourd ne peut pas comprendre ce que signifie le mot qui représente cette image car leur grand problème c'est la compréhension. Il peut ne pas comprendre la signification du mot mais peut comprendre l'image et restituer sa compréhension à travers un signe. Mais pour celui n'ayant pas appris la langue des signes va inventer des signes qui lui sont propres et cest naturel pour lui. On ne va pas rejeter ses signes mais on va lui donner l'équivalent en LS conventionnelle. Pour le sourd qui n'a pas été exposé à la langue des signes « les seins » représentent la fille et le « sexe » le garçon .Mais pour celui qui l'a appris, il adoptera des signes moins bruteaux et plus humbles ».

Cette section nous a permis d'apprécier le rôle de la langue des signes dans l'acquisition des compétences linguistes chez les élèves déficients auditifs. Notre analyse nous permet de dire que l'imprégnation la langue des signes par l'élève sourd ou mal entendant crée des liens entre l'enseignant et ce dernier, entre l'enseigné et les enseignements. Elle est un moyen de communication incontournable pour l'élève déficient auditif qui souhaite s'intégrer dans une communauté éducative.

5.2.3. La rééducation orthophonique

Les orthophonistes sont des professionnels paramédicaux qui remplissent des missions de prévention, dépistage, diagnostique et rééducation des troubles du langage. Leur intervention dans le domaine de la surdité sont nombreuses et concernent une large majorité des enfants sourds. La surdité peut avoir un retentissement sur l'acquisition du langage : la connaissance du vocabulaire, la compréhension et la structuration des phrases ... Petit à petit, l'orthophoniste va soutenir l'enfant dans ses acquisitions. En parallèle, la « forme » est souvent altérée car l'enfant parle s'entend mal parler : la parole, l'articulation et la voix peuvent faire l'objet de temps de rééducation spécifiques ou intégrés à la prise en charge globale.

L'apprentissage de l'écrit est un moment que les orthophonistes surveillent de près. En effet, pour apprendre facilement à lire, il est important de percevoir au mieux les sons de la parole et leurs différences, ce qui fait précisément défaut aux enfants sourds. Ainsi, une veille voire une rééducation ciblée à cet âge est généralement de mise. Au-delà, en fonction des besoins, l'orthophoniste peut intervenir pour les aspects les plus élaborés du langage : l'abstraction, la métaphore, les phrases complexes, etc. Ce mélange élaboré qui constitue un socle à de nombreux apprentissages peut lui aussi être enrichi par une rééducation orthophonique.

L'entretien avec l'enseignant interviewé illustre ce récit. Ce dernier avec tautologie affirme : « Au cours de notre formation, nous avons eu des modules sur cette rééducation de la parole donc nous avons été formés par des orthophonistes et même des audio prothésistes. Chaque phonème a une caractéristique propre à lui. Donc nous les utilisons d'abord et les défauts articulatoires de l'enfant, là c'est l'étape de la démutisation. Maintenant l'étape de l'orthophonie consiste à la structure même de la phrase non plus de la prononciation des mots. C'est-à-dire comment est ce qu'on forme des phrases avec ses ses ses rigueurs. Soit la ponctuation, soit le rythme, soit etc ... Donc la démutisation consiste à corriger un phonème ; maintenant l'orthophonie consiste à corriger la structure de la phrase. Voilà la différence avec la démutisation qui est la première étape il faut d'abord apprendre à l'enfant tous les phonèmes et puis les phonèmes défectueux on les travaille et l'enfant n'a pas tous les phonèmes défectueux lorsqu'il articule, on utilise donc les caractéristiques de chaque phonème pour les corriger. La LPC vraiment nous n'en faisons pas beaucoup à l'ESEDA parce que ça prête à confusion avec la langue des signes. Les images se ressemblent sans avoir le même sens c'est pour ça que nous privilégions beaucoup plus langue des signes à la LPC. Oui en ce qui

concerne la lecture labiale c'est une technique de l'orthophonie et de la démutisation. Labiale vient du mot « lèvre » donc l'enfant doit voir le mouvement de vos lèvres et reproduire exactement ce que vous avez fait en plus même de ça .Nous avons également ce qu'on appelle le « toucher comparatif » : vous articulez par exemple le (ME) vous mettez la main de l'élève sur votre joue donc ce son vibre au niveau de votre joue et l'enfant doit être capable de reproduire de telle sorte à avoir la même vibration sur sa propre joue. La finalité c'est que l'enfant puisse bien articuler et avoir la meilleure construction des phrases possible. Bien sûr il y a un lien entre la rééducation orthophonique et l'acquisition des compétences linguistiques. En effet lorsque l'enfant n'articule pas bien il ne peut pas associer l'image à ce qui est articulé. Il y a un lien très fondamental même d'ailleurs parce que l'enfant décode le message sur vos lèvres et le reproduit soit par écrit ou en langue des signes. Bien-sûr avec la rééducation orthophonique l'enfant peut comprendre le contenu des enseignements. Il doit tout d'abord bien articuler comme s'il était un entendant il bien vrai avec l'accent du sourd mais il suffit simplement que l'enfant puisse voir l'image sur vos lèvres, il reproduit la même chose à ce moment vous réécrivez même le mot au tableau ensuite il articule pour montrer que quand il voit tel ou tel mot on articule ainsi et voici son correspondant en signes et là l'enfant assimile facilement. Mais s'il n'a qu'un seul modèle qu'est la lecture labiale sans signes ça sera difficile pour lui mais pas impossible pour qu'il associe l'image à la parole. Je dirais même primordiale , l'image a une place importante dans la rééducation orthophonique et la langue des signes , on ne pas dissocier l'image des pratiques éducatives en ce qui concerne le sourd si non il ne pourra pas assimiler ce qu'on essaie de lui transmettre à l'école . A son arrivée à l'école, l'enfant ne connaît pas son nom, on demande aux parents des demi carte photo sur lesquelles on greffe les noms des élèves ».

5.3. ANALYSE DES DONNEES LIEES A L'ACQUISITION DES COMPETENCES

LINGUISTIQUES

Elle prend en charge les signifiants pour leur attribuer des signifiés en vertu des règles constitutives de la langue. Elle correspond aux connaissances de la forme de la langue et de ses règles dans tous les modules langagiers : la phonologie, le lexique, la morphosyntaxe et même la prosodie. Chaque individu construit son bagage langagier à l'aide des interactions interindividuelles et des expériences faites sur le monde environnant.

Notre étude est focalisée sur la difficulté d'acquisition des compétences linguistiques des déficients auditifs dans leur globalité. Bien que notre problème principal ait été posé sur l'incompréhension du contenu des enseignements. C'est pourquoi la dernière partie de cette analyse porte sur l'acquisition des compétences linguistiques chez les élèves déficients auditifs de l'ESEDA, tenant compte de l'utilisation de la pédagogie par l'image, la langue des signes et la rééducation orthophonique.

A ce sujet donc, l'enseignant interviewé confirme que les élèves comprennent mieux leurs leçons à travers l'utilisation de la pédagogie par l'image, la langue des signes et la rééducation orthophonique.

Au terme de notre présentation et analyse des données collectées au cours de notre descente sur le terrain, il nous vient à l'esprit de nous souvenir de nos hypothèses de recherches énoncées. Nos résultats semblent donner satisfaction à nos hypothèses.

5.4. INTERPRETATION ET PERSPECTIVES DE L'ETUDE

Dans cette partie , l'interprétation et la discussion des résultats seront faits au regard des éléments théoriques , notamment ceux renvoyant aux modèles axés sur les différentes approches suivantes : constructivisme et la vicariante avant de faire quelques suggestions à l'endroit de l'ensemble des partenaires du système éducatif.

5.4.1. Interprétation des données

Dans la société actuelle, où les interactions s'appuient sur la communication verbale, certains chercheurs suggèrent que les jeunes sourds sont plus susceptibles de vivre des émotions négatives intenses et de faire face à des situations de marginalisation sociale (Foster, 1998; Roots, 1999). En effet, d'une part, ces jeunes sourds éprouveraient davantage de difficultés de communication dans leurs milieux familial, social et scolaire que les jeunes entendants et, d'autre part, certains rapportent se sentir exclus socialement (Piché et Hubert, 2006). Ces résultats mettent en évidence, entre autres, l'importance de favoriser le développement des habiletés de communication des parents d'enfants sourds .

La déficience dont sont porteurs les EDA provoque des situations handicapantes plus ou moins importantes qui peuvent constituer un obstacle dans leur processus d'acquisition des

compétences . Les élèves déficients auditifs présentent de façon particulière ces déficiences secondaires qui peuvent évoluer en milieu scolaire comme étant des troubles spécifiques de l'apprentissage . Elles affectent principalement certains aspects d'ordre physique , psychologique , et social des EDA. Un regard plus net sur le discernement des conséquences de ces troubles mais surtout sur la façon de neutraliser ceux-ci est nécessaire afin d'assurer une scolarisation épanouie des EDA. Cette action reposerait par exemple sur la connaissance de certaines méthodes pédagogiques spécifiques dont l'application de celles ci pourrait améliorer le processus d'acquisition des compétences scolaires chez ces élèves . C 'est dans cette perspective que nous avons choisi de mener nos travaux de recherche .

5.4.1.1. Interprétation et discussion de l'hypothèse spécifique HS1

L'usage des supports didactiques illustratifs pour l'enseignement des EDA est recommandée. Ceux-ci regroupent l'ensemble des supports renvoyant à l'image. Toutefois , il est nécessaire que l'usage de la pédagogie par l'image puisse être adaptée aux besoins spécifiques des élèves et qu'il permette par une bonne perception de celle-ci présentant un degré d'iconocité élevé (MOLES , 1971) , corriger toute entrave éventuelle à leur acquisition des compétences linguistiques illustrée ici à travers la situation du cas nommé « **Rouge** » qui ne parvient pas à s'imprégner et à comprendre le contenu des enseignements . Il est donc quasi évident que l'utilisation permanente et régulière de l'image comme support didactique peut façonner le comportement des EDA en stabilisant progressivement leur compréhension du contenu des enseignements. De ce fait, nous faisons appel à la théorie behavioriste qui stipule que tout comportement s'acquiert par la mise en application d'une succession de stimuli qui se retrouvent renforcées par l'image. Ici le modèle du conditionnement classique ou répondant ou apprentissage de type 1 de Pavlov est celui qui nous intéresse particulièrement. Le support didactique (image) est un stimulus répondant qui vient appuyer l'action de la leçon dispensée perçue comme stimulus inconditionnel.

La communication par le biais de l'image a été largement observée sur le terrain. Celle-ci stimulait une certaine motivation de l'élève à participer à son acquisition des compétences linguistiques. Au regard des observations sur le terrain, une assise est trouvée à travers les éléments de l'approche constructiviste. Cette dernière qui place l'apprenant au centre de ses enseignements est présentée selon Perrenoud (2003) comme une « théorie de référence ». De plus définir une bonne communication par le biais de l'usage de l'image c'est réfléchir sur

comment interpréter celle-ci par un traitement mental des informations émises et transmises. La théorie cognitiviste vient donc expliquer cette chez l'enfant apprenant. Les travaux de Fihien (2012) se placent ainsi dans cette lancée en présentant des rendus plus ou moins similaires au postulat de cette étude.

L'image peut être utilisée comme une autre forme de thérapie corrective, en développant l'acuité visuelle de son lecteur. Et forcément une bonne lecture d'images impose une certaine compréhension afin de bien cerner les contours de l'image et de discerner de quoi il s'agit. Ainsi cette étude présente l'image comme compensateur de sens tout en développant l'acquisition des compétences linguistiques chez les EDA. Les notions de développement et de compensation de sens mettent en évidence des processus neurophysiologiques et nerveux au niveau du cortex cérébral des sujets. Ces notions peuvent reposer sur certains concepts spécifiques :

La vicariance sensorielle : approche physiologique qui donne une explication du fonctionnement de l'influx nerveux dans le processus de compensation et de développement des sens . En effet , BERTHOZ (2013) présentera que lorsqu'un sens de l'organisme est défaillant , un autre se développe pour combler la déficience causée par le sens désormais absent . Pour y parvenir , l'organisme a besoin de se trouver face à des moyens de stimulation d'un organe de sens précis qui développera la perception l'acuité de cet organe .

Le modèle constructiviste permet le développement de l'acquisition des compétences linguistiques. C'est ainsi que Piaget fera mention du processus d'équilibration en démontrant l'état d'apprentissage par un mécanisme d'adaptation ; ce dernier tient compte de l'assimilation et de l'accommodation de l'apprenant en situation.

L'acquisition des compétences linguistiques chez les EDA par l'entremise de la pédagogie par l'image et particulièrement la compréhension du contenu des enseignements trouvera donc une teneur importante à travers les approches complémentaires des courants théoriques suscités .

5.4.1.2. Interprétation et discussion de l'hypothèse spécifique HS2

L'acquisition des compétences linguistiques par l'entremise de la langue des signes ne trouve pas sa place avec la théorie du constructivisme. En effet, cette théorie ne tient pas compte des éléments de langage (moyens de communication directe) et socio culturels propres aux

appreants. Les EDA vont se constituer une culture propre à eux dans laquelle ils s'identifient à travers un langage commun (langue des signes et LPC), de leur état de surdité qui définit en de fait des réalités propres à eux. Ceci a largement été décrit dans les travaux de Brengues (2001) qui a travaillé sur l'importance de l'image comme support d'apprentissage chez les élèves sourds. De ce fait, la théorie socioconstructiviste vient trouver une place dans cette étude. En suivant les précurseurs de cette approche théorique (Piaget et Vigotsky), Perkins (1995 : 57) dit que les apprentissages ont lieu via des processus interactionnelles « individu-groupe », « groupe-environnement ». Le savoir n'est exclusivement transmis par un enseignant mais résulte de l'activité d'un groupe agissant sur un environnement spécialement aménagé par ce dernier. Il élargit sa pensée en insistant sur les éléments d'interculturalité, de structures sociales et des individus apprenants eux-même.

5.4.1.3. Interprétation et discussion de l'hypothèse spécifique HS3

Les approches dites bilingues consistent à exposer l'enfant de façon alternée, tantôt à la langue orale (avec ou sans LPC) et tantôt à la langue des signes. Le langage oral peut être aidé du LPC et sera d'autant plus facilité qu'on peut s'appuyer au niveau du sens sur la représentation sémantique de la langue des signes. La LS n'est donc pas un obstacle à l'oral mais ce double apprentissage exige une rigueur r educative particulière. Actuellement, dans les programmes d'éducation bilingue, « le bilinguisme proposé est soit simultané : les enfants étant exposés dès leur jeune âge à la langue des signes et à la langue orale (Bouvet, 1982, citée par Lepot-Froment & Clerebaut, 1996, p. 270) ; soit séquentiel : la langue orale étant introduite en tant que langue seconde, souvent à l'écrit seulement, alors que la langue des signes représente la langue première (Paul, 1987 ; Johnson, Liddell, & Erting, 1989, cités par Lepot-Froment & Clerebaut, 1996, p. 270) ».

Le Cued-speech ou LPC, a été crée en 1967 par le Dr Cornett aux USA. Le LPC permet de visualiser les phonèmes de la parole. Il est composé de huit configurations de la main (des « clés » sans signification) pour coder les consonnes et de cinq emplacements autour du visage pour coder les voyelles. Les phonèmes faciles à distinguer en lecture labiale sont codés par la même configuration ou à la même place. Au contraire, les phonèmes qui ont la même image labiale sont codés par différentes configurations et à des places différentes.

Le but est de proposer des interactions langagières perceptibles par le sourd dans leur totalité : mots-outils et morphèmes syntaxiques. Le code LPC est donc une méthode au service

de l'acquisition de la langue orale que ce soit dans un contexte oraliste ou bilingue. Des études antérieures ont montré les effets positifs du LPC sur la perception de la parole et sur le développement des habiletés linguistiques, au niveau lexical et syntaxique (Hage, Alegria & Perier, 1991, cités par Transler., Leybaert, & Gombert, 2005). Les enfants qui y sont exposés intensivement sont à même de développer des compétences linguistiques qualitativement comparables à celles des enfants entendants. Toutefois cette capacité semble être étroitement liée à la précocité avec laquelle l'enfant est exposé au LPC.

L'intérêt de la langue des signes réside dans la rapidité du développement de la compréhension et de l'expression de l'enfant. Son utilisation précoce permet la mise en place rapide de la relation signifiant/signifié, comme le cas de l'un de nos sujets étudiés nommé « **Jaune** ». De plus, elle permet aux personnes sourdes la pratiquant d'assimiler les valeurs culturelles de la communauté sourde. « Une langue visuelle est pour l'enfant sourd une langue où il ne connaît aucun handicap (...), elle permet donc de restaurer (...) le climat de jeu et de gratuité si fondamental à tout accès au langage » (Bouvet, 1991, p. 261). Grâce à la langue visuelle, selon Bouvet (1982, p. 189), de nombreux parents « entrevoient de nouvelles possibilités pour communiquer avec leur tout-petit ». Les parents vont réaliser ce que représente l'absence des sons et découvrir tout ce qu'on peut se dire sans parler vocalement : avec les mains, les yeux, le visage, le corps... On voit alors s'instaurer un climat de communication linguistique où l'enfant sourd assouvit son désir de communiquer. Son énonciation première se fera donc en langue des signes, la parole ne sera pour lui qu'un code second mais indispensable pour la communication avec les autres.

La rééducation orthophonique a voulu être présentée en élément d'acquisition des compétences linguistiques en fixant les éléments comportementaux de la compréhension. Ceci constituait la quintessence des attentes à ce niveau.

5.4.2. PERSPECTIVES DE L'ETUDE

Ce travail ne peut se terminer sans proposition des suggestions aux besoins éducatifs spécifiques des PVH et personnes déficientes particulièrement les besoins des sujets déficients sensoriels à l'instar des déficients auditifs en situation d'apprentissage. Cette partie définit en fait un programme d'intervention prioritaire comme proposé dans le draft du document stratégique du secteur de l'éducation (2006: 95) au Cameroun. Celui-ci est le principal maillon de la stratégie d'intégration éducative des groupes sociaux marginaux et des enfants en situation

de handicap, qui ont besoin d'une éducation spéciale. Cette dernière, selon l'article 24 de la loi portant protection et promotion des personnes handicapées du 13 avril 2010, « consiste à initier les handicapés physiques, sensoriels, mentaux et polyhandicapés aux méthodes de communication appropriées en vue de leur permettre d'accéder à une scolarisation normale et plus tard à une formation professionnelle ». Il s'agit donc de mettre un accent sur tout ce qui pourrait améliorer l'état actuel des choses, afin d'assurer une meilleure éducation de ces sujets. De ce fait, la structure des propositions émises est présentée à travers les échelons suivants :

Une véritable formation des enseignants aux stratégies d'enseignant spécialisées

Il est certain que l'une des difficultés majeures du processus d'apprentissage des PVH et personnes déficientes, est étroitement liée à un défaut de maîtrise nette des besoins spécifiques de ces sujets. Ceci repose particulièrement sur la compétence en matière de pédagogie des enseignants spécialisés . En effet durant les investigations, il a été fait le constat que certains instituteurs de l'ESEDA du fait de leur style d'enseignement ne sont en mesure d'être un pont facilitant l'accès aux compétences scolaires de leurs élèves .

Ce constat a permis de mettre en évidence ce souci qui repose sur la formation des enseignants dans la prise en charge pédagogique des élèves déficients. Ceci permettrait aux professionnels formés, d'avoir une bonne connaissance des méthodes pédagogiques spécialisées, les approches d'enseignements adéquates aux besoins des élèves présentant une quelconque invalidité qui pourrait être une entrave à leur apprentissage. La formation de ces professionnels de l'enseignement pourra s'articuler sur plusieurs axes.

Création des écoles normales spécialisées

Ces mesures reposent principalement sur la création des écoles normales d'ordre spécialisé. Celles-ci, en plus du programme et de la durée de formation classique dans les écoles normales ordinaires, offriront aux élèves-enseignants inscrits, les éléments principaux de formation spécialisée (en fonction du handicap) suivants :

la maîtrise des principales méthodes de communication, et les mesures pédagogiques complémentaires à celles-ci. Dans le cas des élèves déficients auditifs par exemple, il sera question de connaître la langue des signes et la LPC par application de la lecture labiale. Les méthodes complémentaires doivent être connues, telles que l'image et les autres supports visuels. Ceux-ci intègrent le grand groupe des

TICE; la maîtrise des principales problématiques des PVH et déficientes, et les stratégies de prises en charges spécifiques en fonction du handicap. Ceci impose aux élèves - enseignants spécialisés, une connaissance sommaire des techniques de prise en charge autres que la pédagogie ; comme les techniques psychomotrices et medico - sociales, un peu d'accompagnement psychologiques, quelques exercices d'orthophonie et la manipulation de l'appareillage auditif pour les enfants. Toutefois, les futurs enseignants doivent savoir qu'en aucun cas ils ne peuvent se substituer aux professionnels de ces techniques avec qui ils doivent agir en étroite collaboration ;

Toutefois, compte tenu du fait qu'il n'existe pas vraiment des écoles normales spécialisées vulgarisées et suivies dans notre pays,

Prévoir des codes permettant aux élèves déficients auditifs d'exprimer leur compréhension ou incompréhension pendant la dispensation des cours à l'exemple d'une étoffe blanche pour la compréhension et une rouge pour l'incompréhension.

Cette mesure permettra d'éviter plusieurs désagréments à l'école comme :

- La colère des élèves vis-à-vis de leurs enseignants
- Le dégoût pour l'école
- Le sentiment d'inconfort
- L'ennui
- Le refus d'aller à l'école
- L'isolement

Trouver des précepteurs pour l'enfant, amener les parents à apprendre la langue des signes pour pouvoir réduire le déficit de communication existant entre leurs progénitures et eux .

A travers cette formation les parents pourront s'impliquer pleinement dans l'éducation de leurs enfants

Repenser le choix des langues utilisées par les écoles spécialisées pour sourds en ce qui concerne la langue des signes.

La véritable maîtrise et application de la langue des signes française. Les enseignants mélange la langue des signes américaine (ASL) à la langue des signes françaises (LSF) lors des explications de cours, l'important pour eux c'est de passer le message aux élèves. L'ESEDA est une école dont la fondatrice était de nationalité française d'où l'adoption de la LSF comme moyen de communication dans la dispensation des cours mais l'intrusion d'une autre langue embrouille les élèves car les signes issus du français sont différents de ceux issus de l'anglais. Par conséquent, les élèves ne parviennent pas à saisir le contenu de la leçon.

CONCLUSION GENERALE

L'audition est un sens infiniment précieux pour l'enfant. Grâce à elle, il développera son langage et ses talents de communication, s'émerveillera de la richesse sonore du monde actuel, apprendra à lire, à accéder à l'information et donc à acquérir les compétences dont il a besoin pour élaborer son avenir. La préoccupation première de ce mémoire tournait autour des élèves ayant une déficience auditive, ceux-là même qui ont des problèmes d'acquisition des compétences linguistiques et qui, de ce fait, nécessitent des mesures d'encadrement adaptées à leur situation, mais dont la mise en application ne semble être tordue .

En effet qui a fait suite à de nombreuses consultations documentaires suivant une approche déductive nous aura permis de se focaliser sur la situation d'incompréhension du contenu des enseignements des élèves déficients auditifs . Cette fugacité comportementale se présente comme des problèmes de ces apprenants au cours de leur apprentissage .

Il a donc été nécessaire de réfléchir sur les différentes formes de pratiques de prise en charge éducatives spéciales afin de trouver un moyen de neutralisation du problème sur lequel cette étude a trouvé une base . Ces dernières utilisées comme complément d'information et de communication dont il faut connaître et maîtriser les éléments de sa lecture et de son interprétation a été considérée dans les dimensions suivantes : la pédagogie par l'image , la langue des signes et la rééducation orthophonique .

L'impact des procédés de prise en charge éducative spéciaux sur l'acquisition des compétences linguistiques chez les élèves déficients auditifs , plus particulièrement leur compréhension du contenu des enseignements a conduit vers la question suivante : **En quoi les procédés de prise en charge éducative spéciaux contribuent-elles à l'acquisition des compétences linguistiques chez les élèves déficients auditifs ?**

Afin de rendre opérationnelle les procédés de prise en charge éducative spéciaux , nous avons , définie trois modalités. À partir de ces modalités que nous avons construit nos hypothèses de recherche. Nos hypothèses de recherche se présentaient ainsi que suit :

Hs1: la pédagogie par l'image contribue à l'acquisition des compétences linguistiques chez les élèves déficients auditifs .

Hs2: la langue des signes contribue à l'acquisition des compétences linguistiques chez les élèves déficients auditifs.

Hs3 :la rééducation orthophonique contribue à l'acquisition des compétences linguistiques chez les élèves déficients auditifs.

De plus , notre étude de type qualitatif a permis de suivre une méthodologie et un mode d'investigation mis en œuvre pour atteindre les objectifs , de répondre à la question de recherche et de confirmer l'hypothèse générale suivante : les procédés de prise en charge éducative spéciaux contribuent à l'acquisition des compétences linguistiques chez les élèves déficients auditifs Auprès des élèves déficients auditifs de l'ESEDA , nous avons sélectionné un échantillon de sept (03) sujets, dont une fille et deux garçon . C'est auprès d'un enseignant spécialisé de ladite école que nous avons recueillis des informations au moyen d'un guide d'entretien semi directif et d'une grille d'observation. Ces données ont été analysées à l'aide de la méthode d'analyse de contenu, et les résultats nous ont permis de confirmer nos hypothèses de recherche. De ce fait, nous parvenons à la conclusion selon laquelle, Nous pouvons valider l'hypothèse générale :

HG: les procédés de prise en charge éducative spéciaux contribuent à l'acquisition des compétences chez élèves déficients auditifs.

Toutefois , malgré les résultats plutôt satisfaisants obtenus à la suite des investigations , il est reconnu quelques limites à cette étude . Celles-ci concernent particulièrement la seule focalisation sur les compétences linguistiques des élèves déficients auditifs qui repose sur la pratique de la pédagogie par l'image , le langage des signes et la rééducation orthophoniques menant à la compréhension du contenu des enseignements . Il serait peut être nécessaire de s'intéresser également à :

Aux compétences encyclopédiques , logiques et rhétorico-pragmatiques qui constituent comme les compétences linguistiques les composantes de la compréhension de l'implicite. Comme le définit Catherine Kerbrat-Orecchioni (1986)

La collaboration entre orthophonistes et enseignants dans le but de rendre plus efficace la prise en charge éducative des élèves déficients auditifs car ces derniers ne pas se substituer à ces professionnels de la rééducation du langage.

La collaboration entre parents et enseignants dans la facilitation de l'acquisition des compétences linguistiques des élèves déficients auditifs .

L'objectif implicite de ce mémoire est d'amener les professionnels de la communauté éducative à imaginer des multiples situations de communication qui s'offrent à la personne déficiente auditive. Ils se doivent donc jouer un rôle important dans la prise en charge éducative des élèves déficients auditifs et de constituer une arsenal humanitaire dont le but est de battre en brèche tous ceux qui consoivent le handicap en général et la déficience auditive en particulier comme une fatalité , une honte afin de construire dans un futur proche , une société sans discrimination et sans distinction quelconque . Greffroy et al (2009) à ce sujet déclarent : «l'enfant sourd est avant tout un enfant, une personne dont le premier besoin est de communiquer». Cette communication ne peut aboutir sans nous.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ARTICLES ET REVUES

- BANDURA, A. De l'apprentissage vicariant à l'auto-efficacité;
- BERTHOZ, A. (2023). La vicariance _le cerveau créateur de mondes .Paris, France : Editions Odile Jacob ;
- LABORDERIE, R (2000). Education à l'image .Ac.TICE, N°16 ;

DICTIONNAIRES

- Dictionnaire Larousse (2005). Paris, France. ;
- Dictionnaire Le Nouveau Petit Robert (2009). Paris, France. 240 pages ;
- Dictionnaire Le Robert Micropoche (2004). Paris, France,
- Frédéric BRIN, Cathérine COURRIER, Emmanuelle LEDERLE, Véronique MASY.

MEMOIRES ET OUVRAGES

- ARDON, S. (2002) .L'image et la pédagogie dans l'enseignement secondaire. Rapport de recherche biographique de DESS en ingénierie documentaire .Ecole nationale des sciences de l'information et de bibliothèques _ Université Jean Moulin de Lyon 3 .66 pages ;
- Benoît Virole (2006) Psychologie de la surdité. 523pages
- Dictionnaire d'orthophonie, Deuxième  dition, France. 152 pages.
- EKONO Rodrigue Vivien (2018). Pédagogie par l'image et acquisition des connaissances chez les élèves déficients auditifs de l'Institut pour Déficients Auditifs, Mémoire de Master en Sciences de l'Education. Université de Yaoundé 1 .143pages
- GAHA, M. (2015). L'image comme support de motivation à l'acquisition de la compétence orale Le cas de la 1 re année moyenne .Mémoire de Master en Didactique des langues culturelles. Université MOHAMED KHIDER_BISKRA (Algérie) 87 pages;
- MERRICHE, A (2015). L'image fixe comme outil pédagogique dans l'apprentissage des mots en classe du FLE, cas de la 3 me année primaire Ecole LADJI MOHAMED
- MESSAOUI Amira, MANOUCHE Celia (2019). Etude psycholinguistique de l'acquisition et des dysfonctionnements du langage chez les enfants porteurs d'implant cochléaire, Mémoire de Master. Université de BAJAIA. 223pages
- MISGRA_M'SILA. Mémoire de Master en didactique du FLE et inter culturalité .Université de M'SILA .89 pages ;

Nicole Guinel (2015). Démutisation de patients aphasiques bilingues et approche orthophonique transculturelle dans le service d'unité neuro vasculaire de l'hôpital Saint-Antoine à Paris, Mémoire de Master. Université Paris DESCARTES. 62pages

Simon Grondin (2013), La psychologie de la perception .2000pages

OUVRAGES METHODOLOGIQUES

AKTOU, O. (1985). Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Québec : Les Presses de l'Université du Québec. 213 pages

AMIN, M.E. (2000). Social science research: methodology and analysis. Kampala: Makere, University Printery

ANGERS, M. (1992). Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines. Montréal Québec : Centre éducatif et culturel iac. ;

GRA WITZ, M. (1996). Méthodes des sciences sociales (8e ed.). Paris, France : Dalloz:

TSAFACK, G. (2004). Méthodologie générale de la recherche en éducation. Yaoundé, Cameroun : CUSEAC

PUBLICATIONS ET RAPPORTS NATIONAUX ET INTERNATIONAUX

BARNIER, G. (2002). Rapport de la conférence sur les théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement. France

BRAHIMI, C. et al. (2011). L'approche par compétences Un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec. Québec : Institut national de santé publique:

Centre National de Recherche Scientifique - CNRS (2011). La vicariance sensorielle. France : Institut des sciences biologiques;

Centre de Ressources National Expérimental - CRNE Robert LAPLANE (2008). Les déficiences auditives. France ;

Concept de pédagogie spécialisée du canton de Fribourg (2015). Allemagne : Direction de l'instruction publique et du sport- DICS. 50 pages;

Draft du document de stratégie sectorielle de l'éducation (2006). Cameroun : MINEDUB MINESEC, MINEFOP, MINESUP;

Manuel de formation des enseignants en éducation inclusive (Edition 2012). Burkina Faso : Edité par le ministère de l'éducation et de l'alphabétisation avec le soutien de Handicap International. 99 pages

Rapport d'Etat du Système Educatif National camerounais - RESEN. Eléments de diagnostic pour la politique éducative dans le contexte de l'EPT et du DSRP:

Organisation Mondiale de la Santé (2001). Classification Internationale du Fonctionnement du handicap et de la santé – CIF. OMS: Presses de l'ESESP:

Organisation Mondiale de la Santé (2007). Classification internationale du Fonctionnement du handicap et de la santé - version pour Enfants et Adolescents -CIF-EA. OMS: Presses de l'ESESP ;

UNICEF - Rapport de la conférence mondiale sur l'éducation pour tous (1990)

UNESCO - Rapport de la 48ème session de la conférence internationale de l'éducation (25-28 novembre 2008). L'éducation pour l'inclusion: la voie de l'avenir. Genève, Suisse : Centre international de conférences.

LOIS ET DECLARATIONS NATIONALES ET INTERNATIONALES

Charte africaine des droits de l'homme et des peuples (1979). OUA;

Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant (1979). OUA;

Convention internationale aux droits de l'enfant ou convention relative aux droits de l'enfant (1989). ONU

Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (1969). ONU;

Convention relative aux droits des personnes handicapées et protocole facultatif (2006). ONU
Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (1979). ONU:

Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins fondamentaux (Mars 1990). ONU;

Déclaration universelle des droits de l'homme (1948). ONU; Déclaration des droits de l'enfant (1923). Genève, Suisse : SDN ;

Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966). ONU::

Loi N°98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun:

Loi N°2010/002 du 13 avril 2010 portant sur la protection et promotion des personnes handicapées.

WEBOGRAPHIE

“4 compétences linguistiques : définition et évaluation” https://pro.global-exam.com/fr/blog/evaluez-les-competences-linguistiques-de-votre-public?hs_amp=true

“enfants ,sourds, cameroun, cendriline, hirt, humanitaire, damoclès , justice , internationale, hirt, droit ,victime , balthazar , garzon, pinochet, plainte , ONG, droits, homme, enfants , faim , sans-abris , victimes, guerre, mines, anti-personnels, peine de mort, textes, tortures” <https://www.fil-info-france.com/7-info-humanitaire16.htm>

“La représentation partitive du référent en langue des signes française cairn.info” <https://www.cairn.info/revue-langue-et-societe-2001-1-page-33.htm>

“Langue des signes_wikipédia” https://fr.m.wikipedia.org/wiki/langue_des_signes

“Rééducation orthophonique : méthode de rééducation orthophonique” <https://orthophonie.ooreka.fr/comprendre/reeducation-orthophonique>

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00728787/document>

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02539692/document>

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-0372750:document>

<https://explorable.com/fr/la-recherche-quantitative-et-qualitative>

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01878414/document>

<https://info-handicap.ch/fondation-a-sapella.html>

<https://journalintegration.com/anne-scolaire-2022-2023-les-deficients-auditifs-dans-le-train-de-la-rentree/>

<https://m.hear-it.org/fr/consequences-de-la-surdite>

<https://www.erudit.org/fr/revues/rechercheslmm/2021-v13-rechercheslmm06075/1077705ar/>

https://www.google.com/url?sa=&source=web&rtc=j&url=https://books.openedition.org/pucl/2191%3Dfr&ved=2ahUKEwjZsNaZnev_AhWhU6QEHTv6BTMQFnoECCkQAQ&usg=AOvVaw0FsHZixWpGY6BBsWjxBV3P

<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.cairn.info/revue-enfance-2007-3-page-254.htm&ved=2ahUKEwiqjprOVAhVLaqQEHYoFB3EQFnoECCsQAQ&usg=AOvVaw0W8jeafOZC4kueXR3j8xWW>

ANNEXES

GRILLE D'OBSERVATION

1. Identification des sujets

Sujet 1: Vert; **Sexe :** M; **Âge :** 9 ans ; **Niveau :** 8^{ème} année ; **Situation scolaire :** scolarisé

Sujet 2: Rouge; **Sexe :** F; **Âge:** 12 ans; **Niveau :** 8^{ème} année ; **Situation scolaire :** scolarisée

Sujet 3: Jaune; **Sexe :** M; **Âge :** 11 ans; **Niveau :** 8^{ème} année ; **Situation scolaire :** scolarisé

2. Comportements observés

ITEMS D'OBSERVATION	Code	Observation (signes de l'incompréhension du contenu des enseignements)
La non maîtrise de la langue Des signes et de l'écriture	Vert	Toujours
	Rouge	Jamais
	Jaune	Toujours
Le griffonnage	Vert	Toujours
	Rouge	Jamais
	Jaune	Rarement
Le sentiment d'ennui	Vert	Toujours
	Rouge	Toujours
	Jaune	Toujours
Le manque d'intérêt pour les cours	Vert	Jamais
	Rouge	Toujours
	Jaune	Toujours
Âge mentale inférieure à l'âge chronologique	Vert	Non
	Rouge	Oui
	Jaune	Non
Souhait de rester à la maison	Vert	Oui

	Rouge	Non
	Jaune	Oui
Le refus de faire ses devoirs	Vert	Oui
	Rouge	Oui
	Jaune	Oui

GUIDE D'ENTRETIEN

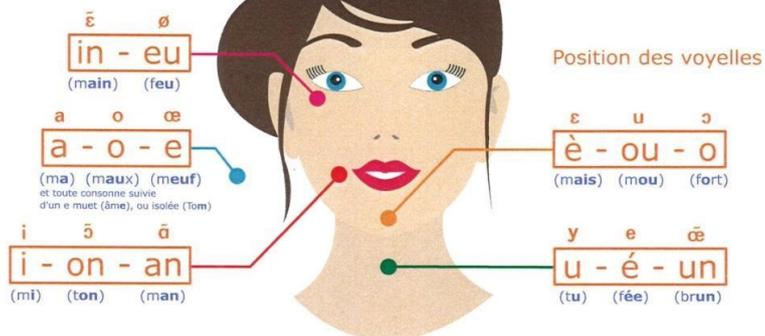
1. Selon vous quelle est la représentation de l'image pour le sourd ?
2. Quelle est votre fréquence d'utilisation de l'image ?
3. Pensez-vous que l'utilisation de l'image soit efficace dans l'acquisition des compétences linguistiques chez les élèves déficients auditifs ?
4. Pouvez-vous utiliser l'image pour vos leçons ?
5. Qu'en est-il de la langue des signes ?
6. Comment utilisez-vous la langue des signes pour communiquer avec vos élèves ?
7. Quel rapport faites-vous entre la langue des signes, l'image et les autres moyens de communication ?
8. Les élèves captent-ils le message transmis à travers l'image et la langue des signes au cours d'une leçon ?
9. Pour ce qui est de la rééducation orthophonique, qui le fait ? Vous ou un orthophoniste ?
10. Quelles sont les stratégies que vous utilisez pendant la rééducation ?
11. La rééducation orthophonique répond-elle aux besoins d'acquisition des compétences linguistiques chez les EDA ?
12. Avec quel emploi pensez-vous que le niveau de compréhension des EDA est le plus élevé ?
 - Pédagogie par l'image
 - Langue des signes
 - Rééducation orthophonique
13. Avez-vous l'impression que les élèves comprennent mieux les leçons avec l'usage des procédés de prise en charge éducative spéciaux ?

LPC

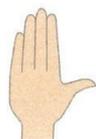


parler français avec les sourds

Clés du code LPC



Clés des consonnes



m (mare)
t (toi)
f (fa)
et toute voyelle non précédée d'une consonne (âge)



p (par)
d (dos)
3 (joue)



b (bar)
n (non)
u (lui)



l (la)
ç (chat)
ɲ (vigne)
w (oui)



k (car)
v (va)
z (base)



s (sel)
r (rat)



g (gare)



j (fille)
ɲ (camping)

21 rue des Quatre Frères Peignot (Hall E) - 75015 Paris
Téléphone : 01 45 79 14 04 - Fax : 01 45 78 96 14
Courriel : contact@alpc.asso.fr Site Internet : www.alpc.asso.fr

Association nationale pour la promotion et le développement de la Langue française Parlée Complétée (ALPC)

La LSF étant une langue à part entière, elle comporte également une syntaxe. Les phrases se construisent donc selon un ordre précis:

On place tout d'abord le LIEU, ensuite l'OBJET, le PERSONNAGE et enfin l'ACTION. Les éléments temporels peuvent être placés en plusieurs endroits: en début ou en fin de phrase ou encore entre le LIEU et l'OBJET mais jamais entre le PERSONNAGE et l'ACTION.

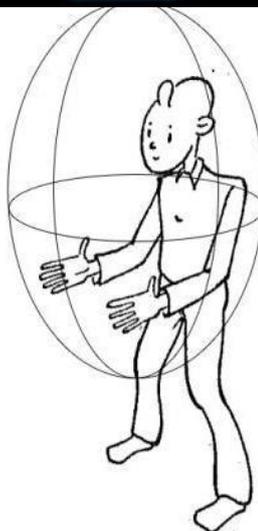


Fig. 1 - Représentation schématique de l'espace de signation *

enthousiasme :

? ↑(enthousiasmé)

NOUS PARTONS VACANCES QUAND

NOUS PARTIR VACANCES QUAND ?

Quand est-ce que nous partons en vacances? (ça me plaît, les vacances !)

Syntaxe de la langue de la LSF

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

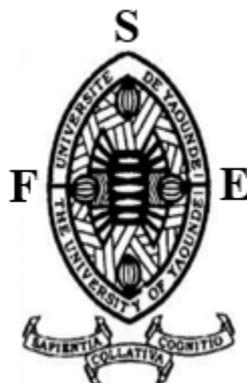
Paix - Travail - Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

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

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALES EN SCIENCE DE L' EDUCATION
INGENIERIE EDUCATIVES

DEPARTEMENT D' EDUCATION SPECIALISEE



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace - Work - Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST GRADUATES SCHOOL FOR SOCIAL
AND EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR
EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

DEPARTMENT OF SPECIALISED OF
EDUCATION

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT AUX ENTREVUES INDIVIDUELLES

Présentation du cadre de la recherche : Cette recherche est réalisée dans le cadre de la rédaction d'un mémoire en fin de formation de [Meka Thérèse Lilié], dirigée par le Pr Belinga Besala Simon du Département des Sciences de l'Éducation de L'ÉCOLE NORMALE SUPERIEURE DE YAOUNDE. Avant d'accepter de participer à cette recherche, veuillez prendre le temps de lire les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement vous explique les buts de ce projet de recherche et ses procédures. Il indique les coordonnées de la personne avec qui communiquer au besoin. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document. Nature de l'étude : La recherche a pour objectif de comparer deux stratégies de prise en charge éducative et d'analyser leur impact sur l'acquisition des compétences langagières des élèves déficients auditifs en milieu scolaire. Déroulement de la participation : L'entrevue, de type individuel, se déroulera dans un lieu neutre de votre établissement. Elle aura une durée de 30 à 45 minutes et elle sera enregistrée sur audio, avec votre consentement. La collecte des données porte sur vos méthodes pour faciliter l'acquisition des compétences langagières des déficients auditifs qui sont dans vos classes. Les thèmes suivants seront abordés : l'image comme outil didactique , l'image comme outil de communication , l'image comme compensateur de sens . Vous êtes libres de participer à ce projet. Vous pouvez refuser de répondre à certaines questions ou encore de mettre fin à l'entretien à tout moment, sans avoir à fournir de raisons et sans aucun préjudice. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir le chercheur responsable dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Tous les renseignements personnels vous concernant, incluant les enregistrements, seront alors détruits. Confidentialité et gestion des données : Dans les travaux produits à partir de cette recherche de mémoire, vous pourrez être identifié (e) soit par votre nom, soit par un nom fictif pour assurer votre

confidentialité, selon ce à quoi vous consentirez spécifiquement. L'enregistrement audio et texte de transcription de l'entrevue accordée peuvent, avec votre consentement, être déposés et conservés dans un fond d'archives de la bibliothèque de l'Université de Yaoundé 1 pour des fins de recherches ultérieures. Toutefois, si vous ne consentez pas à ce dépôt, l'enregistrement de l'entrevue et sa transcription seront détruits au terme du projet. Dans le cas où vous souhaiteriez que votre identité demeure confidentielle, les mesures suivantes seront appliquées :

Les noms des participants dans aucun rapport ;

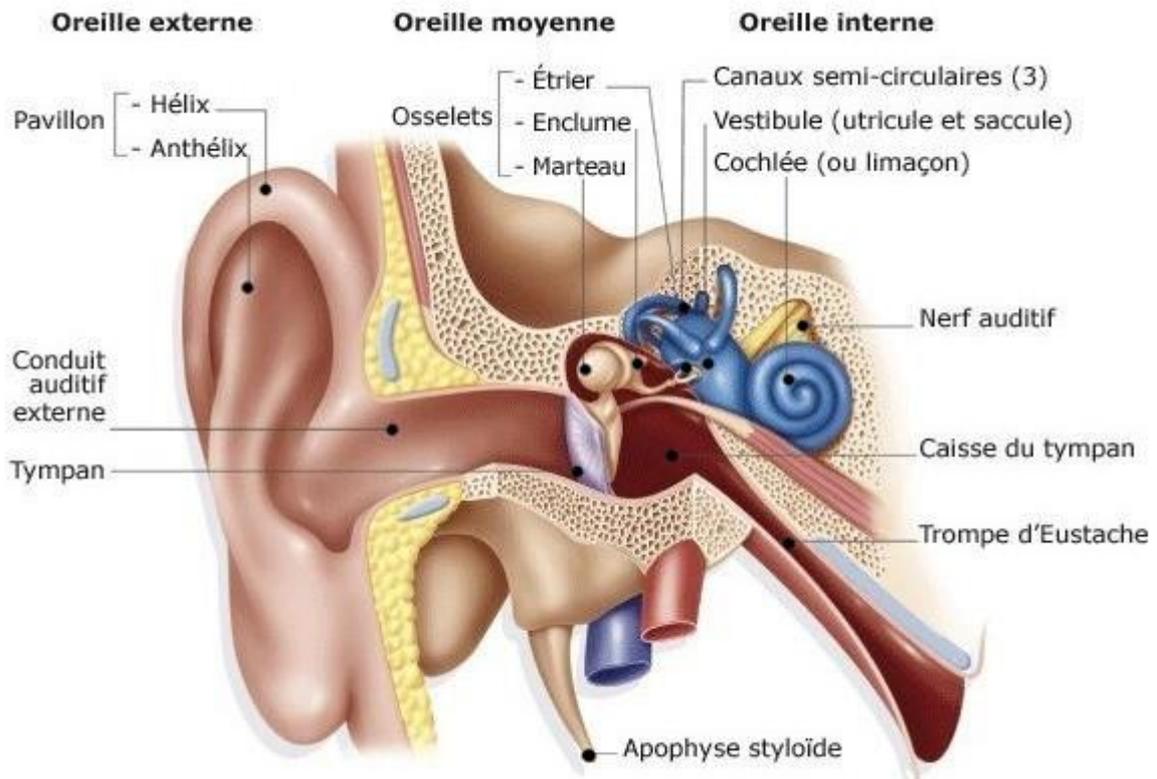
les divers documents de la recherche seront codifiés (non fictif) et seul le chercheur aura accès à la liste des noms et des codes ;

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

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

Je soussigné (e) _____ consens librement à la recherche intitulée : **« Procédés spéciaux de prise en charge éducative et acquisition des compétences linguistiques chez les élèves déficients auditifs de l'ESEDA (Ecole Spécialisée pour Enfants Déficiants Auditifs) »**. J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients (le cas échéant), du projet de recherche, je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet. Date : _____ Signature du participant, de la participante _____ J'ai expliqué le but, la nature du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant. Date : _____ Signature du chercheur. _____

ANATOMIE DE L'OREILLE ET NIVEAUX D'ATTEINTE DE LA SURDITE



SOURCE : Anatomie et physiologie humaine de E. MARIEB (1999)

NIVEAUX DE SURDITE EN FONCTION DE LA PERTE AUDITIVE

LES 4 NIVEAUX DE SURDITÉS.....

AUDITION	PERTE MOYENNE	INCIDENCE
Audition normale	Moins de 20 dB	Aucune
Surdité légère	Entre 21 et 40 dB	Voix normale perçue
Surdité moyenne	Entre 41 et 70 dB	Voix criée perçue
Surdité sévère	Entre 71 et 90 dB	Voix criée proche de l'oreille
Surdité profonde	Entre 91 et 100 dB	Aucune parole perçue



SOURCE : www.lemessageur.com

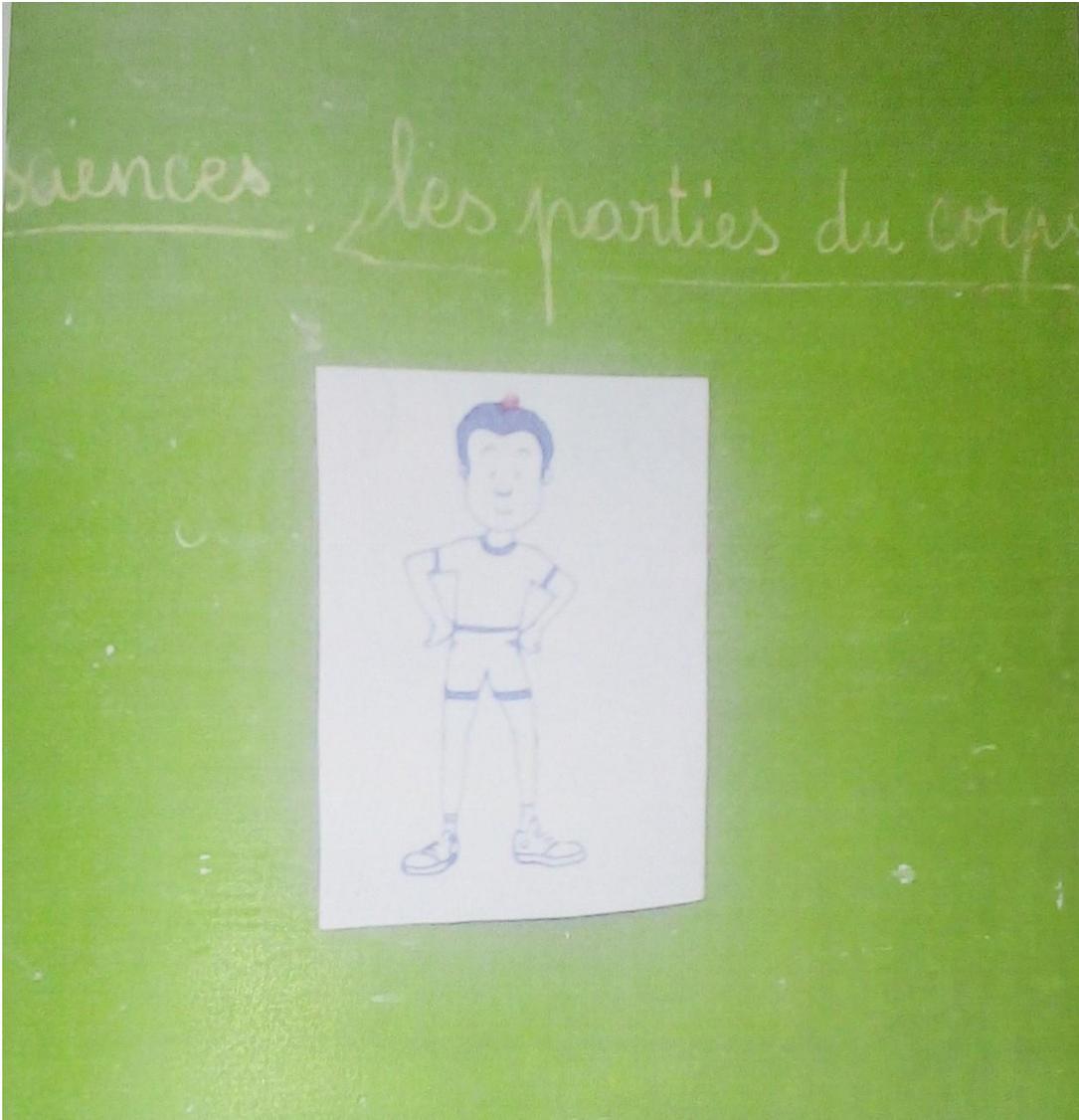
DESSIN POUR COUR DE GEOGRAPHIE EN 3^{ème} ANNEE

IMAGE POUR COURS DE GEOGRAPHIE EN 8^{ème} ANNEE

SOURCE : auteur

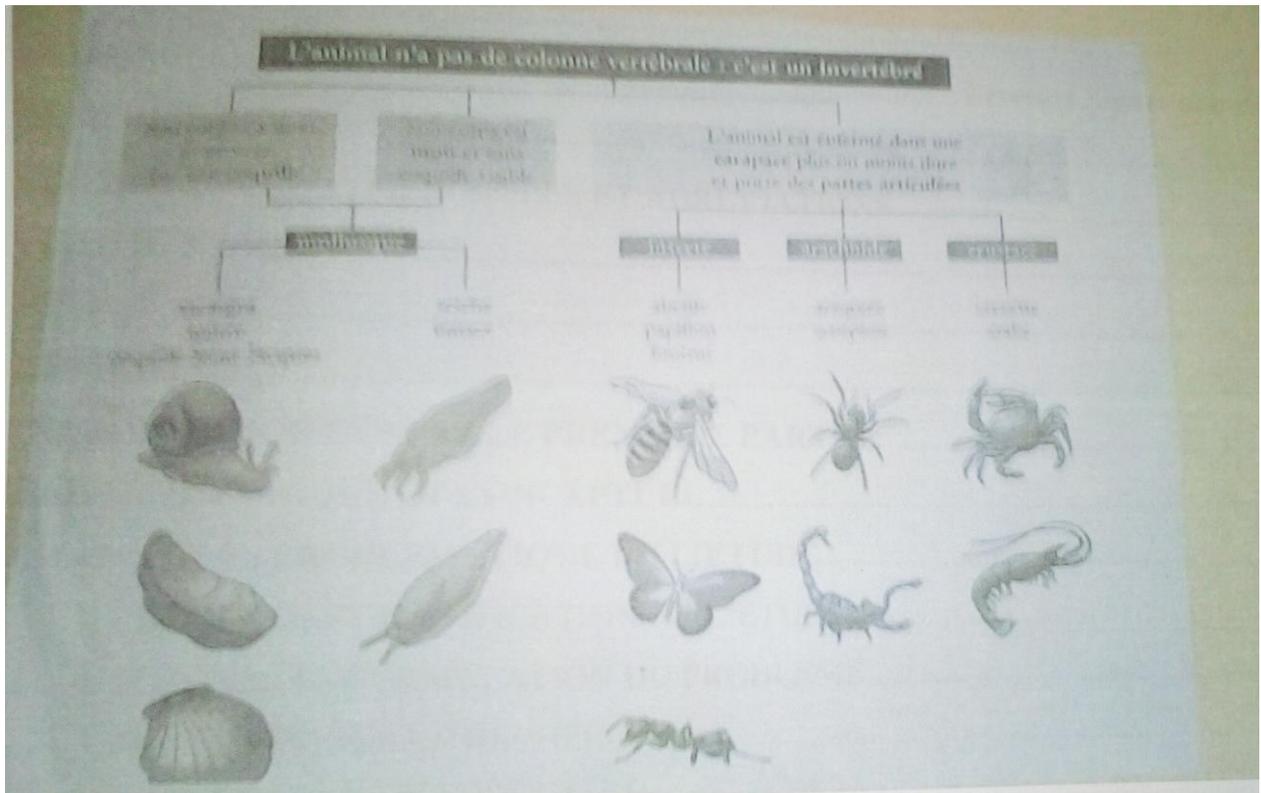


SOURCE : MEKA

IMAGE DU COURS DE SCIENCE EN 1^{ère} ANNEE

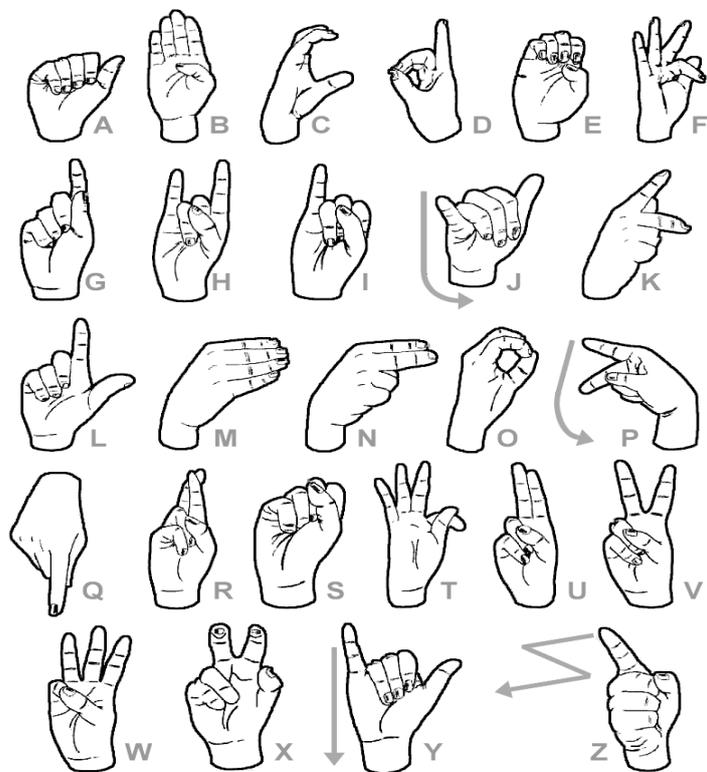
SOURCE :Meka

IMAGE POUR COURS DE SCIENCE EN 7^{ème} ANNEE



SOURCE :Meka

ALPHABET DACTYLOLOGIQUE DE LA LSF



SOURCE : google

Table des matières

DEDICACE	ii
LISTE DES ABREVIATIONS.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
INTRODUCTION GENERALE.....	1
PREMIERE PARTIE:	3
CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUELLE	3
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE.....	4
1.1-CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L' ÉTUDE.....	4
1.2. POSITION ET FORMULATION DU PROBLEME.....	13
1.3. LES QUESTIONS DE RECHERCHE.....	14
1.3.1. Question principale de recherche.....	14
1.3.2. Questions spécifiques de recherche	14
1.4. LES OBJECTIFS DE L' ÉTUDE.....	14
1.4.1.Objectif général.....	14
1.4.2.Objectifs spécifiques	15
1.5.-INTÉRÊT DE L' ÉTUDE	15
1.5.1. Intérêt pour Scientifique.....	15
1.5.2. Intérêt pour les Parties Prenantes	15
1.5.3.Intérêt personnel et pratique	16
1.5.4.Intérêt pédagogique et didactique	16
1.6- FORMULATION DES HYPOTHESES.....	16
1.6.1-Hypothèse Générale	16
1.6.2-Hypothèses Spécifiques.....	17
1.7. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE	17
1.7.1. Délimitation Temporelle	17
1.7.2.Délimitation spaciale.....	18
CHAPITRE 2: DEFINITIONS DES CONCEPTS ET REVUE DE LA LITTÉRATURE	19
2.1. DEFINITIONS DES CONSCEPTS.....	19
2.1.1. Prise en charge éducative	19
2.1.2. Élève.....	19

2.1.3. Elève déficient auditif	19
2.1.5. Pédagogie.....	20
2.1.6. Image	20
2.1.7. Audition.....	21
2.1.8. Déficience auditive.....	21
2.2. REVUE CRITIQUE DE LA LITTÉRATURE.....	21
2.2.1. Généralités sur la Déficience Auditive	22
2.2.2. Généralités sur la Pédagogie Spécialisée.....	30
2.2.3. PROCÉDES SPÉCIAUX DE PRISE EN CHARGE ÉDUCATIVE DES ÉLÈVES DÉFICIENTS AUDITIFS	35
2.2.4. ACQUISITION DES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES	51
2.2.5. Compréhension Du Contenu Des Enseignements	54
2.2.5.2. Compréhension de l'oral.....	59
CHAPITRE III : THÉORIES DE RÉFÉRENCE DU SUJET	62
3.1. LA THÉORIE BEHAVIORISTE	62
3.1.1. Les origines du behaviorisme.....	63
3.1.2. Postulat théorique du behaviorisme et la pratique éducative	64
3.1.3. Synthèse sur l'influence du behaviorisme sur les projets pédagogiques	67
3.2. LA THÉORIE CONSTRUCTIVISTE.....	68
3.2.2. La conception historico-culturelle de Lev Semionovitch Vygotsky.....	70
3.2.3. L'influence du Constructivisme dans la Pratique Éducative	72
3.2.4. Synthèse de l'impact du Constructivisme sur les Projets Pédagogiques	73
3.3. LA THÉORIE COGNITIVISTE.....	74
3.3.1. Origines et Fondement de la Théorie	74
3.3.2. Le postulat de la théorie cognitive.....	74
3.4. L'APPROCHE SOCIOCONSTRUCTIVISTE	77
3.4.1. Conception européenne de l'évolution de l'interactionnisme Piagétien	78
3.4.2. Approche américaine du socioconstructivisme.....	80
DEUXIÈME PARTIE: CADRE MÉTHODOLOGIQUE	82
CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	83
4.1. RAPPEL DE L'OBJET D'ÉTUDE	83
4.2. PRÉSENTATION DU CADRE ET DES SITES DE L'ÉTUDE.....	83
4.2.1. Création des établissements scolaires spécialisés.....	83

4.2.2. Présentation du site (ESEDA)	85
4.3. PLAN D'ÉCHANTILLONNAGE	89
4.3.1. Population de l'étude.....	89
4.3.2. Technique d'échantillonnage.....	90
4.4. PLAN DE RECHERCHE ET OPERATIONALISATION DES VARIABLES	93
4.4.1. La méthode de recherche	93
4.4.2. Le type de plan de recherche.....	94
4.4.3. Rappel de la question et des hypothèses de recherche	94
4.4.4.. Hypothèse générale	95
4.5.1. Les techniques de collecte des données.....	101
4.5.2. METHODE D' ANALYSE DES DONNEES.....	104
4.5.3. Techniques de Depouillement des Résultats.....	105
4.6. DIFFICULTES RENCONTREES.....	106
TROISIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE.....	107
CHAPITRE 5: PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RÉSULTATS	108
5.1. PRESENTATION DES DIFFERENTS CAS.....	108
5.2. ANALYSE DES DONNEES LIEES AUX PROCEDES DE PRISE ENCHARGE.....	109
5.2.1. La pédagogie par l' image	109
5.2.2. La langue des signes.....	111
5.2.3. La rééducation orthophonique	114
5.4. INTERPRETATION ET PERSPECTIVES DE L' ETUDE.....	116
5.4.1. Interpretation des données	116
5.4.2. PERSPECTIVES DE L' ETUDE.....	120
CONCLUSION GENERALE.....	124
ANNEXES	131