

Inclusion scolaire d'élèves malentendant·e·s au Secondaire I

Perceptions de deux élèves tessinois·e·s et des acteur·rice·s clés de leur entourage éducatif

Clericetti, Sarah

Travail de Master

Fribourg 2025

<https://doi.org/10.51363/unifr.lma.2025.027>

© Sarah Clericetti, 2025



Cet ouvrage est publié sous une licence Creative Commons Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0) : <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES

DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Inclusion scolaire d'élèves malentendant·e·s au Secondaire I

Perceptions de deux élèves tessinois·e·s et des acteur·rice·s clés de leur entourage éducatif

Sarah Clericetti

Chiasso (TI)

Travail de Master présenté à la Faculté des lettres et des sciences humaines

Université de Fribourg (CH)

Septembre 2025

Membres du jury

Dr. Xavier Conus, Université de Fribourg

Prof. Tania Ogay, Université de Fribourg, directeur

RÉSUMÉ

Dans un système éducatif où l'inclusion constitue aujourd'hui un objectif fondamental (Armstrong, 2001), la scolarisation des élèves malentendant·e·s en classes ordinaires nécessite une prise en charge adéquate afin de créer un environnement propice (Yim, 2018). Cette recherche, menée à travers une approche qualitative fondée sur deux études de cas, vise à : 1) comprendre comment l'inclusion est vécue par des élèves malentendant·e·s ainsi que par leur entourage scolaire et familial ; 2) explorer comment un système éducatif, celui du canton du Tessin en Suisse, prend en charge ces élèves ; 3) observer les pratiques collaboratives mises en œuvre entre les acteur·rice·s impliqué·e·s. Pour ce faire, des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès de dix participant·e·s : deux élèves malentendant·e·s, leurs mères, ainsi que les acteur·rice·s scolaires directement impliqué·e·s dans leur accompagnement. Les résultats issus de l'analyse intra- et inter-cas révèlent d'une part des défis similaires rencontrés par ces deux élèves, notamment dans les domaines de la compréhension et la communication, les apprentissages, l'environnement et les relations sociales. Pour surmonter ces difficultés, certaines adaptations s'avèrent nécessaires, telles que l'ajustement du rythme de parole, la reformulation des consignes en cas de besoin et la limitation du bruit ambiant. Au-delà de ces constats communs, des divergences de vécus émergent entre les deux situations, en fonction de facteurs tels que la précocité du diagnostic, la qualité des aménagements pédagogiques, le climat scolaire, la stabilité du suivi et la collaboration entre intervenant·e·s. Cette recherche met ainsi en évidence que l'inclusion scolaire des élèves malentendant·e·s repose sur la mobilisation de l'ensemble des acteur·rice·s éducatif·ve·s, dont les rôles apparaissent essentiels. Elle souligne aussi l'importance des pratiques collaboratives comme levier déterminant, permettant de coordonner les interventions, d'assurer un accompagnement cohérent et de contribuer au bien-être tant des élèves que des différent·e·s acteur·rice·s concerné·e·s. L'inclusion scolaire des élèves malentendant·e·s s'inscrit donc dans une approche globale et attentive aux besoins spécifiques de chacun·e.

Mots clés : inclusion scolaire, élèves malentendant·e·s, aménagements pédagogiques, acteur·rice·s éducatif·ve·s, collaboration.

REMERCIEMENTS

À Dr. Xavier Conus

Pour l'intérêt porté à mon sujet de recherche, ainsi que pour son accompagnement bienveillant tout au long de ce parcours. Sa disponibilité et ses conseils ont été précieux dans l'élaboration de ce mémoire de Master.

Aux participant·e·s interviewé·e·s

Pour avoir consacré leur temps et partagé leur expérience. Leur contribution a été significative pour la réalisation de cette recherche.

Au DECS et au SPS

Pour la disponibilité à l'accès au terrain. Leur collaboration a été déterminante dans la mise en œuvre de cette étude.

À mes collègues, aux directeur·rice·s d'établissement et aux chef·fe·s d'équipe

Pour la solidarité, leur écoute et leurs encouragements tout au long de ce parcours.

À mes ami·e·s

J'exprime ma profonde gratitude à celles et ceux qui, de près ou de loin, m'ont apporté leur soutien.

À ma famille

Ma reconnaissance va à mon père, ma mère et toute ma famille pour les efforts déployés pendant mes études universitaires, ainsi qu'à mon copain et sa famille. Merci pour l'amour, la patience et le soutien inconditionnel qui m'ont accompagnée tout au long de mes études de Master.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
1 CADRE THÉORIQUE.....	4
1.1 LES RÉGIMES SCOLAIRES	4
1.1.1 Distinction entre la perspective intégrative et inclusive.....	7
1.1.2 Avantages et défis de l'école inclusive.....	9
1.2 LES ÉLÈVES À BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS	10
1.2.1 Défis et avantages à l'inclusion des élèves BEP dans la classe ordinaire	11
1.3 L'INCLUSION DES ÉLÈVES MALENTENDANT·E·S DANS LA CLASSE ORDINAIRE	13
1.3.1 Défis de communication et de compréhension	14
1.3.2 Défis de la performance scolaire	14
1.3.3 Défis de l'environnement scolaire	15
1.3.4 Défis des relations sociales	16
1.3.5 Défis du personnel de soutien	16
1.3.6 Défis de l'engagement dans la collaboration entre école-professionnel·le-s-parents	17
1.3.7 Conséquences des défis susmentionnés sur l'inclusion des élèves malentendant·e·s.....	17
1.4 LA PRISE EN CHARGE DES ÉLÈVES MALENTENDANT·E·S	18
1.4.1 Mesures et outils pour favoriser l'inclusion des élèves malentendant·e·s.....	19
1.4.2 De la différenciation pédagogique au plan personnel.....	21
1.4.3 Collaboration entre enseignant·e·s et professionnel·le-s spécialisé·e·s	22
1.4.3.1 Caractéristiques d'une collaboration efficace	24
1.4.3.2 Limites de la collaboration.....	25
1.4.3.3 Formes de collaboration.....	26
1.4.3.3.1 La co-intervention	27
1.4.3.3.2 Le co-enseignement	28
2 CONTEXTE DE LA RECHERCHE	33
2.1 LE SYSTÈME SCOLAIRE SUISSE.....	33
2.2 LE SYSTÈME SCOLAIRE TESSINOIS	33

2.2.1	Les acteur·rice·s qui accompagnent les élèves malentendant·e·s	34
3	OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHES.....	37
4	MÉTHODOLOGIE.....	38
4.1	UNE APPROCHE QUALITATIVE	38
4.2	MÉTHODE DE RÉCOLTE DES DONNÉES	38
4.2.1	Présentation de la méthode de récolte	38
4.2.2	Contact des participant·e·s	39
4.2.3	Échantillon	40
4.2.4	Préparation des entretiens	41
4.2.5	Déroulement des entretiens.....	42
4.3	MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES.....	44
4.4	CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES.....	45
4.5	QUALITÉ DE LA DÉMARCHE DE RECHERCHE	46
5	RÉSULTATS	49
5.1	INCLUSION DE LUCA : RÉSULTATS DE L'ANALYSE INTRA-CAS	49
5.1.1	Profil scolaire et personnel de Luca	49
5.1.2	Défis à l'inclusion et mesures de soutien pour la prise en charge.....	50
5.1.2.1	Défis et mesures de soutien dans le domaine de la communication et de la compréhension.....	50
5.1.2.2	Défis et mesures de soutien dans le domaine de la performance scolaire	51
5.1.2.3	Défis et mesures de soutien au niveau de l'environnement scolaire	52
5.1.2.4	Défis et mesures de soutien au niveau des relations sociales	53
5.1.2.5	Synthèse des défis et mesures de soutien.....	54
5.1.3	Rôles des acteur·rice·s éducatif·ve·s	55
5.1.3.1	Enseignant·e du soutien pédagogique (DSP)	55
5.1.3.2	Opérateur·rice pédagogique pour l'intégration (OPI).....	56
5.1.3.3	Enseignant·e de classe (DdC)	56
5.1.3.4	Enseignant·e·s de discipline.....	57
5.1.3.5	Parents.....	57
5.1.3.6	Spécialistes externes.....	58

5.1.3.7	Synthèse des rôles des acteur·rice·s éducatif·ve·s.....	58
5.1.4	Collaboration entre acteur·rice·s éducatif·ve·s.....	59
5.1.4.1	Déroulement de la collaboration.....	59
5.1.4.2	Outils, espaces, temporalité et force de collaboration.....	61
5.1.4.3	Facteurs favorisant la collaboration	62
5.1.4.4	Bénéfices de la collaboration.....	62
5.1.4.5	Défis et limites de la collaboration	63
5.1.4.6	Co-enseignement et co-intervention.....	63
5.1.4.7	Synthèse de la collaboration entre acteur·rice·s éducatif·ve·s	64
5.2	INCLUSION DE FRANCESCA : RÉSULTATS DE L'ANALYSE INTRA-CAS	65
5.2.1	Profil scolaire et personnel de Francesca	65
5.2.2	Défis à l'inclusion et mesures de soutien pour la prise en charge.....	65
5.2.2.1	Défis et mesures de soutien dans le domaine de la communication et de la compréhension.....	66
5.2.2.2	Défis et mesures de soutien dans le domaine de la performance scolaire	67
5.2.2.3	Défis et mesures de soutien au niveau de l'environnement scolaire	69
5.2.2.4	Défis et mesures de soutien au niveau des relations sociales	69
5.2.2.5	Synthèse des défis et mesures de soutien.....	70
5.2.3	Rôles des acteur·rice·s éducatif·ve·s	71
5.2.3.1	Enseignant·e du soutien pédagogique (DSP)	71
5.2.3.2	Opérateur·rice pédagogique de l'intégration (OPI)	72
5.2.3.3	Enseignant·e de classe (DdC)	72
5.2.3.4	Enseignant·e·s de discipline.....	73
5.2.3.5	Parents.....	73
5.2.3.6	Spécialistes externes.....	74
5.2.3.7	Synthèse des rôles des acteur·rice·s éducatif·ve·s.....	74
5.2.4	Collaboration entre acteur·rice·s éducatif·ve·s.....	75
5.2.4.1	Déroulement de la collaboration.....	75
5.2.4.2	Outils, espaces, temporalité et force de la collaboration	76
5.2.4.3	Facteurs favorisant la collaboration	77
5.2.4.4	Bénéfices de la collaboration.....	77
5.2.4.5	Défis et limites de la collaboration	78
5.2.4.6	Co-intervention et co-enseignement.....	78

5.2.4.7	Synthèse de la collaboration entre acteur·rice·s éducatif·ve·s	79
5.3	RÉPONSES AUX QUESTIONS DE RECHERCHE SUR LA BASE DE L'ANALYSE INTER-CAS	80
6	DISCUSSION.....	84
6.1	LE VÉCU SCOLAIRE DES ÉLÈVES MALENTENDANT·E·S ET LES FACTEURS DÉTERMINANTS LEUR INCLUSION SCOLAIRE	84
6.1.1	Impact du diagnostic sur le développement scolaire	84
6.1.2	Accès aux apprentissages et conditions favorables.....	84
6.1.3	Relations sociales et climat scolaire : catalyseurs ou freins.....	86
6.2	DES ACTEUR·RICE·S ÉDUCATIF·VE·S LARGEMENT INVESTI·E·S DANS LEUR RÔLE	88
6.3	UNE COLLABORATION PROPICE À L'INCLUSION SCOLAIRE	90
	CONCLUSION	93
	LISTE DE RÉFÉRENCES	98
	ANNEXES	112
	ANNEXE I : CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ DESTINÉE AUX PARTICIPANT·E·S	112
	ANNEXE II : GUIDES D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF	113
	ANNEXE III : CATÉGORIES D'ANALYSE DES ENTRETIENS.....	123
	ANNEXE IV : MÉTA-MATRICE	124
	DÉCLARATION SUR L'HONNEUR	1

INTRODUCTION

L'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers dans les classes ordinaires suscite depuis plusieurs années un intérêt croissant dans le monde de l'éducation (Le Capitaine, 2013). Comme le souligne Tremblay (2015), « l'inclusion scolaire est souvent définie comme une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques permettant à tous les élèves d'apprendre et de pleinement participer à la vie de l'école » (p. 3). Selon plusieurs chercheur·euse·s, l'inclusion vise à accueillir tous·tes les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques, dans un même environnement (Kronenberg, 2021; Lafortune et al., 2010; Mainardi, 2011) afin de faciliter leur apprentissage et promouvoir l'égalité des chances (Giesteira et al., 2024; Le Capitaine, 2013). En ce sens, cette approche ne se focalise pas sur « un ou des élèves qui nécessitent un curriculum adapté ou un support supplémentaire » (Tremblay, 2015, p. 3), mais elle s'inscrit dans un processus dynamique (Le Capitaine, 2013) où c'est le système éducatif lui-même qui s'ajuste afin de répondre aux besoins de chacun·e (Lafortune et al., 2010; Mainardi, 2011). En effet, d'après Plaisance et al. (2007), cette approche exige un changement du paradigme : ce ne sont plus les élèves à besoins particuliers qui doivent s'adapter à l'école, mais bien l'école qui s'ajuste à leurs besoins spécifiques. Comme le rappelle Tremblay (2015), ces changements ne se limitent pas à une adaptation des pratiques des enseignant·e·s, mais concernent l'ensemble des dimensions scolaires. Ce sujet, comme mentionné par Giesteira et al. (2024) et Le Capitaine (2013), soulève des questions éthiques et morales concernant les élèves à besoins éducatifs particuliers dans la société. Comme indiqué par la littérature, le concept de besoins éducatifs particuliers, ou besoins spéciaux, renvoie aux lacunes ou aux difficultés scolaires rencontrées par les apprenant·e·s au cours de leur parcours (Ebersold et al., 2011; Woollven, 2021). Il s'avère donc crucial de placer les élèves au centre du système, afin qu'ils-elles puissent poursuivre des objectifs éducatifs communs (Warnock et al., 2010).

Dans ce cadre, ce mémoire s'intéresse à l'inclusion des élèves malentendant·e·s. Dans le langage courant, les termes de « surdité » et « malentendance¹ » sont fréquemment utilisés comme synonymes (Galle, 2017; Jost-Hurni et al., 2024) pour désigner les individus atteints de troubles auditifs ou d'une incapacité à percevoir correctement les sons. Toutefois, il est essentiel de distinguer ces deux réalités. Defeyt et al. (2010, cités dans Galle, 2017) rapportent que :

La surdité fait référence à une personne qui n'a jamais entendu ou qui a des restes auditifs ne lui permettant pas de comprendre une conversation courante, qui utilise la langue des signes comme principal moyen de communication et qui s'identifie à la communauté sourde. Les personnes malentendantes sont atteintes de surdité légère,

¹ Employé ici au sens de « déficience auditive » et substantif faisant référence à l'adjectif « malentendant ».

moyenne ou sévère. Leurs difficultés d'audition peuvent être corrigées par des moyens techniques. Ces individus sont susceptibles d'éprouver des difficultés à se situer identitairement entre les personnes entendants et sourdes [...] (p. 79-80).

Selon l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2024), environ 5 % de la population mondiale présente une déficience auditive, dont près de 9 % sont des enfants (*Federazione svizzera dei Sordi* [FSS], 2025). L'OMS (2024) prévoit une augmentation significative de ces chiffres pour les années à venir. Bien que Woollven (2021) et Galle (2017) soulignent une volonté croissante d'accueillir ces élèves dans un cadre scolaire ordinaire, Yim (2018) rappelle que l'inclusion des apprenant-e-s malentendant-e-s demeure un processus qui nécessite des ajustements pédagogiques et un soutien adéquat, afin de garantir un environnement propice à l'apprentissage. En ce sens, Becker (2013) insiste sur le fait que tous-tes les élèves ont droit de recevoir une éducation de qualité. Toutefois, comme le souligne la littérature, l'inclusion des élèves malentendant-e-s dans l'enseignement ordinaire peut exiger des efforts majeurs de la part des institutions scolaires, en particulier pour promouvoir l'équité, l'accessibilité et la participation effective. Ces éléments figurent parmi les principes que l'école inclusive vise à atteindre (Ainscow et al., 2019; Giesteira et al., 2024; Lafortune et al., 2010; Le Capitaine, 2013).

Bien que la déficience auditive puisse affecter significativement la scolarité des élèves, comme le met en lumière la recherche de Galle (2017), elle peut être perçue comme un « handicap invisible » par certain-e-s acteur-ric-e-s scolaires. Cette perception peut conduire à une minimisation de ses effets ou à une incompréhension du vécu des élèves, ce qui pourrait provoquer de la frustration et un sentiment d'isolement, tant chez les apprenant-e-s concerné-e-s que chez leurs familles. De plus, comme présenté dans ce mémoire, la déficience auditive peut affecter plusieurs dimensions de la vie scolaire : la communication et la compréhension (Baroni et al., 2015; Nader-Grosbois, 2015), les performances (Pelgrims & Zuccone, 2011; Punch & Hyde, 2010), l'environnement (Fitzpatrick & Doucet, 2013; Marschark, 2007) et les interactions sociales (Pelgrims & Zuccone, 2011; Punch & Hyde, 2010). Face à ces défis, la présence d'une équipe éducative compétente et bien préparée s'avère essentielle (Maragna, 2008; Punch & Hyde, 2010; Tagger, 2001). Il est donc nécessaire que les professionnel-le-s éducatif-ve-s s'engagent dans des formations continues, afin d'acquérir des connaissances et des compétences adaptées aux besoins des élèves (Skopeliti, 2022). De plus, une collaboration étroite entre les différent-e-s acteur-ric-e-s est essentielle pour répondre de manière efficace à la diversité des profils scolaires (Marcel et al., 2007). Toutefois, bien que ces éléments soient fondamentaux pour garantir une inclusion réussie, ils peuvent se heurter à plusieurs obstacles, tels que des contraintes organisationnelles (Borgès & Lessard, 2007; Maragna, 2008), des conditions de travail difficiles (Allenbach et al., 2016; Beaumont et al., 2010), ou encore à l'influence d'expériences antérieures (Beaumont et al., 2010). Ces pratiques sont pourtant fondamentales pour une bonne inclusion car, comme le soulignent Galle (2017) et Yim (2018),

l'objectif ultime est de permettre à tous·tes les apprenant·e·s malentendant·e·s de développer pleinement leur potentiel, tant sur le plan éducatif que social.

Leybold-Johnson (2018) met en lumière la difficulté d'analyser la situation des personnes malentendant·e·s en Suisse, en raison du manque de données et de la diversité des politiques cantonales. Compte tenu de ce constat et du contexte présenté précédemment, il est apparu pertinent de consacrer ce mémoire de Master à l'exploration de cette problématique. Une meilleure compréhension de cette réalité pourrait contribuer à renforcer la prise de conscience des acteur·rice·s éducatif·ve·s. C'est dans cette perspective que cette étude a pour objectif de : comprendre la perception de l'inclusion scolaire chez les élèves malentendant·e·s et les acteur·rice·s éducatif·ve·s qui les entourent ; explorer la manière dont le système éducatif prend en charge ces élèves et les mesures et pratiques mises en place pour favoriser leur inclusion ; et enfin, analyser la collaboration entre les différent·e·s acteur·rice·s impliqué·e·s dans leur parcours éducatif, collaboration qui repose notamment sur une intervention directe auprès des élèves malentendant·e·s.

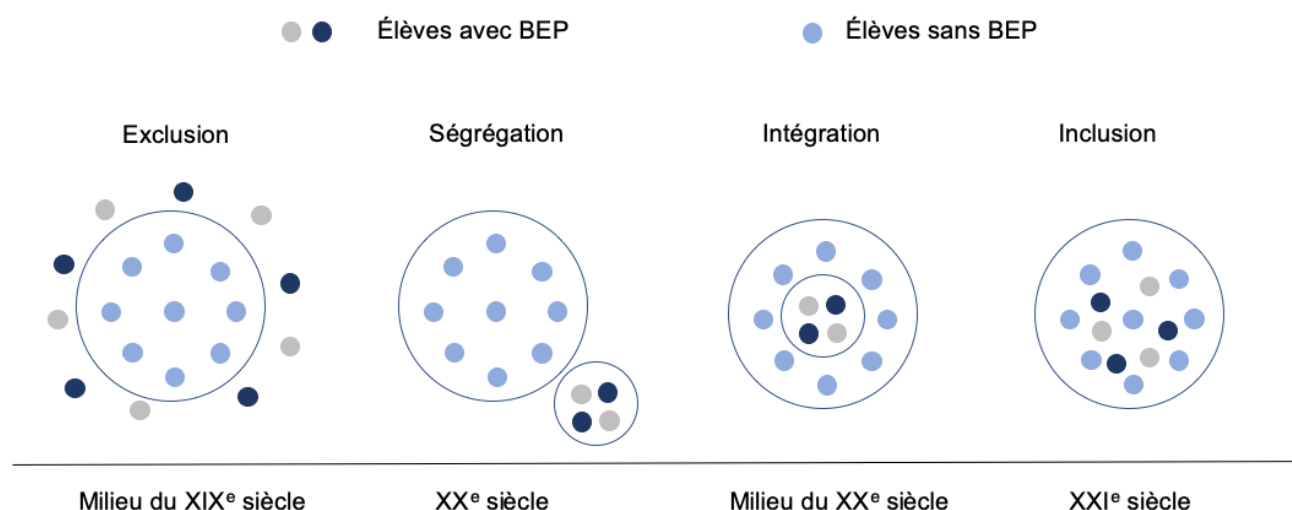
1 CADRE THÉORIQUE

1.1 Les régimes scolaires

À partir du milieu du XIX^e siècle, quatre régimes scolaires ont émergé, un après l'autre, pour permettre à l'institution scolaire de gérer l'hétérogénéité des élèves au sein de l'école. Le régime de l'exclusion a progressivement cédé la place à celui de la ségrégation. Par la suite, l'école a accordé de l'importance au processus d'intégration et enfin à celui de l'inclusion (Guyotot, 2008; Kronenberg, 2021). La figure suivante montre la configuration et l'évolution de ces régimes au fil du temps, en proposant une compréhension schématique de leur progression (Figure 1).

Figure 1

Évolution des régimes scolaires face à l'hétérogénéité des élèves (inspiré de Kronenberg, 2021, p. 55-58)



Selon Gruntz-Stoll (2011) et Kronenberg (2021), le terme d'exclusion fait référence à la privation d'accès à l'éducation scolaire. Dans la phase plus ancienne de l'exclusion, avant l'introduction de l'école obligatoire, seule une catégorie restreinte d'individus avait accès à l'éducation scolaire, considérée alors comme un privilège réservé à certain-e-s. Cependant, avec l'introduction de la scolarité obligatoire à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle, les personnes en situation de handicap étaient majoritairement exclues de l'enseignement ordinaire, car la société les considérait comme « incapables d'apprendre » (Gruntz-Stoll, 2011).

Dans la première moitié du XX^e siècle, avec le régime de la ségrégation, les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux – définis alors comme handicapé-e-s – n'étaient pas scolarisé-e-s dans des classes ordinaires (Kronenberg, 2021). Comme le souligne la littérature, certain-e-s avaient le droit d'être scolarisé-e-s dans des écoles ordinaires, tandis que d'autres, pour recevoir un enseignement, étaient orienté-e-s dans des établissements spécialisés. Dans le cadre du régime de ségrégation qui « consiste à mettre en place des structures spéciales pour certaines personnes uniquement » (Giesteira et al., 2024, p. 10), les élèves ayant des besoins éducatifs pouvaient

également accéder à une éducation scolaire (Gruntz-Stoll, 2011; Kronenberg, 2021; Mainardi, 2011; Merle, 2012). Cette division des groupes, comme l'indique Mainardi (2011), était basée sur le principe de la réduction de l'hétérogénéité des classes scolaires. À l'heure actuelle, Merle (2012) souligne que cette approche éducative a un impact significatif sur le bien-être des élèves, car ils-elles peuvent être plus susceptibles de développer des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. L'auteur identifie quatre formes de ségrégation (désignées par le terme de séparation) : la séparation de genre, la séparation sociale, la séparation ethnique et, enfin, la séparation académique ou scolaire. Cette dernière est utilisée pour répartir les élèves en fonction de leur niveau de compétence. Pour cette raison, dans certains pays, le tri des élèves en filières demeure encore aujourd'hui une pratique courante. Gruntz-Stoll (2011) et Kronenberg (2021) soulignent que les régimes d'exclusion et de séparation ont dominé le système scolaire jusqu'au milieu du XX^e siècle.

L'intégration scolaire, troisième modèle éducatif (illustré dans la Figure 1) qui vise à gérer l'hétérogénéité au sein des écoles, a commencé à se développer dans les années 1960 (Kronenberg, 2021; Pelgrims, 2016). Selon Pelgrims (2016), cette période s'inscrit « dans la foulée des mouvements sociaux et associatifs revendiquant plus d'égalité sociale et dénonçant, sous l'effet des connaissances produites en éducation et en sociologie, la reproduction par l'école des inégalités sociales et de l'échec scolaire » (p. 21). De plus, ces courants ont cherché à donner une expression politique aux individus en situation de handicap, ainsi qu'une « base intellectuelle à leur identité de groupe » (Albrecht et al., 2001, p. 47). Toutefois, ce n'est qu'à partir des années 1980 que le principe d'intégration a été officiellement soutenu par des textes internationaux (Organisation des Nations Unies [ONU], 1982; Pelgrims, 2016). Le programme d'action mondial établi par l'ONU (1982) affirme que tous les individus doivent pouvoir bénéficier des mêmes droits à l'éducation, dans le cadre d'un système d'enseignement général. Concernant la définition du concept, « l'intégration désigne l'insertion d'individus dans des systèmes créés pour la collectivité (comme une école, par exemple) [...]. L'intégration doit s'entendre comme un processus, et non comme un état » (Janett, s.d.). Dans cette perspective, le paradigme de l'intégration consiste à scolariser les élèves dans les établissements – jugés par l'autorité scolaire comme adaptés à leurs besoins – les plus proches du milieu ordinaire. Pelgrims (2012, 2016) indique que le droit à la scolarisation dans l'école publique a incité les autorités à créer des structures adaptées et à prévoir des ressources pour les élèves en difficulté. L'orientation vers une école ou l'autre reposait sur le diagnostic psycho-médical (Pelgrims, 2016). Cependant, cette logique ne garantissait pas aux élèves des conditions propices à l'apprentissage (Pelgrims, 2012, 2016). De plus, ces dernier·ère·s étaient perçu·e·s comme des sujets et non comme objets du processus éducatif (Louis & Ramond, 2013). Les limites du modèle de l'intégration, définies par l'approche de normalisation (qui sera approfondie dans le sous-chapitre suivant) ainsi que par l'approche catégorielle et structuraliste du handicap, ont alimenté les mouvements apparus dès les années 1990 en faveur d'une école inclusive (Pelgrims, 2012, 2016).

La Déclaration de Salamanque de 1994 (UNESCO [Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture], 1994) représente une étape importante dans le développement du système éducatif. Elle affirme le droit de chaque individu à recevoir une éducation indépendamment de ses caractéristiques personnelles. Elle marque également le passage d'une éducation traditionnelle à une approche fondée sur les principes d'inclusion. Dans la perspective émergente de l'école inclusive, développée au début du XXI^e siècle, l'éducation scolaire vise à accueillir tous·tes les élèves dans un même environnement (Kronenberg, 2021; Lafortune et al., 2010; Mainardi, 2011). Toutefois, ce concept n'est pas défini de manière uniforme (Kronenberg, 2021; Lafortune et al., 2010; Le Capitaine, 2013). Selon Le Capitaine (2013), l'inclusion est un processus dynamique. Comme le révèlent Lafortune et al. (2010), cette pratique exige une adaptation du système scolaire aux différents profils d'apprenant·e·s. Les systèmes scolaires inclusifs visent à réduire les disparités entre les élèves, à promouvoir l'égalité des chances, à faciliter l'apprentissage, et à réduire les préjugés et l'isolement social (Ainscow et al., 2019; Giesteira et al., 2024; Lafortune et al., 2010; Le Capitaine, 2013). De plus, l'inclusion vise à atteindre l'équité socio-pédagogique, afin que les élèves en difficulté se perçoivent comme des individus à part entière et égaux, tant à l'école que dans la société (Lafortune et al., 2010).

Assurer une telle équité suppose toutefois une réflexion collective sur les pratiques d'enseignement. Pour garantir une école accessible à tous·tes, y compris pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, l'UNESCO (1994) estime qu'il est nécessaire que les systèmes éducatifs développent des pratiques pédagogiques personnalisées et adaptées aux besoins et au rythme d'apprentissage des élèves. Mainardi (2011) souligne qu'une structure scolaire peut être qualifiée inclusive lorsqu'elle met en place, quotidiennement, des actions adaptées à l'ensemble des élèves. Dans la même perspective, selon Lanes (2013), une école devient véritablement inclusive lorsqu'elle est en mesure de prévenir et de traiter les difficultés des élèves, en créant un environnement où les obstacles à l'apprentissage et à la participation de tous sont supprimés. Enfin, Pelgrims (2012) affirme que cette pratique impose aux enseignant·e·s d'adapter leur pratique d'enseignement en fonction des besoins de chacun·e.

Selon Woollven (2021), ce nouveau paradigme propose une approche novatrice de la diversité, en la considérant non plus comme une limitation, mais comme une valeur ajoutée, permettant de révéler le potentiel de chaque individu et de renforcer le système scolaire. Pour cette raison, Ebersold et al. (2011) indiquent que la plupart des pays de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques) promeuvent l'idée d'une éducation accessible à tous·tes les apprenant·e·s, en accordant une attention particulière à ceux·celles qui ont des besoins particuliers. Certaines réformes récentes, visant à améliorer la mise en œuvre du système éducatif, cherchent à rendre les établissements plus flexibles afin de faciliter l'apprentissage pour tous. De nos jours, les politiques éducatives évoluent vers cette direction, promouvant le changement des écoles régulières

pour mieux répondre à la diversité des élèves sur le plan « culturel, social, linguistique, racial, de genre, mental et physique » (Mainardi, 2011, p. 3). Cependant, d'après Lafortune et al. (2010), certain-e-s acteur-ric-e-s éducatif-ve-s s'opposent au régime inclusif, préférant une approche séparatiste et estimant que l'inclusion est difficile à mettre en œuvre. Le Capitaine (2013) révèle que ce régime pédagogique demande une véritable volonté et des efforts de la part d'acteur-ric-e-s qui l'appliquent. Cependant, comme le soulignent de nombreuses études, il est nécessaire d'évoluer vers un régime inclusif afin de répondre adéquatement aux besoins des individus (Armstrong, 2001; Ebersold et al., 2011; Woollven, 2021).

1.1.1 Distinction entre la perspective intégrative et inclusive

L'intégration et l'inclusion sont des concepts polysémiques, ce qui signifie qu'ils peuvent être interprétés différemment selon les contextes. En ce qui concerne la scolarisation, ils sont parfois confondus et considérés comme synonymes (Kronenberg, 2021; Pelgrims, 2012; Plaisance et al., 2007; Tremblay, 2012). Pour clarifier cette distinction, le tableau ci-dessous (Tableau 1) propose une analyse de ces deux paradigmes dans une perspective systémique.

Tableau 1

Différence entre intégration et inclusion (inspiré de Pelgrims, 2012)

	Intégration	Inclusion
Contexte d'émergence	Années 1960	Années 1990
Fondement idéologique	Normalisation	École pour tous
Logique sous-jacente	Adapter l'élève à l'école	Adapter l'école à la diversité des élèves
Vision de la différence	Approche catégorielle du handicap : l'individu « handicapé »	• Approche interactionniste du handicap : l'individu se trouve en situation de handicap • Besoins éducatifs particuliers
Modalité de gestion de l'hétérogénéité	• Système en cascade • Différenciation structurale	• Système unique • Pédagogie différenciée
Rôle des professionnel-le-s	Intervention périphérique	Travail collaboratif
Type de soutien	Soutien individualisé	Soutien intégré

L'intégration scolaire apparaît dans les années 1960 (Kronenberg, 2021; Lafortune et al., 2010; Mainardi, 2011; Pelgrims, 2012), dans un contexte qui revendique plus d'égalité sociale (Pelgrims, 2016). Elle repose sur le principe de normalisation (Pelgrims, 2012, 2016) qui vise à permettre aux élèves en situation de handicap d'apprendre « dans des conditions scolaires à la fois mieux

adaptées à leur déficience et les plus proches des conditions régulières » (Pelgrims, 2012, p. 10). L'inclusion, quant à elle, émerge dans les années 1990 (Kronenberg, 2021; Lafortune et al., 2010; Mainardi, 2011; Pelgrims, 2012). Avec cette approche, l'enseignement n'est plus conçu selon une norme prédéfinie, mais il évolue pour accueillir l'ensemble des élèves, quelles que soient leurs caractéristiques individuelles (Le Capitaine, 2013; Mainardi, 2011). Ce paradigme repose sur le principe de « l'école pour tous », c'est-à-dire une école qui regroupe tous-tes les élèves d'âge scolaire obligatoire dans des classes ordinaires (Lafortune et al., 2010; Mainardi, 2011; Pelgrims, 2012, 2016; Plaisance et al., 2007).

L'une des différences entre ces deux paradigmes réside dans le fondement idéologique. Dans le modèle intégratif, l'élève doit s'adapter, éventuellement avec des aides individualisées, au système scolaire existant (Lafortune et al., 2010; Le Capitaine, 2013; Plaisance et al., 2007). À l'inverse, avec l'approche inclusive, c'est l'école qui doit s'adapter aux besoins des apprenant-e-s (Mainardi, 2011) en transformant ses pratiques afin de garantir à tous-tes un égal droit à l'apprentissage (Plaisance et al., 2007). En d'autres termes, l'école doit « s'engager dans une évolution des pratiques d'accueil et d'enseignement, pour permettre à tous les élèves d'apprendre » (Plaisance et al., 2007, p. 161). Dans cette optique, l'inclusion n'est pas une mesure ciblée ou temporaire, mais un projet global et collectif. L'intégration, en revanche, peut être partielle, totale ou individuelle (Pelgrims, 2012). Concernant la vision de la différence, les élèves en difficulté scolaire ne sont pas plus désigné-e-s comme « handicapé-e-s » mais décrit-e-s comme étant en « situation de handicap » ou présentant des « besoins éducatifs particuliers » (Kronenberg, 2021; Pelgrims, 2012; Plaisance et al., 2007). À ce sujet, la littérature souligne que :

L'intégration repose ainsi plutôt sur une conception individualisante (et déficitaire) du handicap, celui-ci étant lié aux manques du sujet, que l'on tente de compenser ou réparer. Au contraire, la notion d'école inclusive prend en compte la dimension sociale du handicap, entendue comme une entrave à la participation, résultant de l'interaction entre des caractéristiques individuelles et les exigences du milieu [...] (Plaisance et al., 2007, p. 161).

La divergence entre les deux concepts se reflète également dans la gestion de l'hétérogénéité (Pelgrims, 2012). L'intégration se concrétise par un système en cascade où l'école cherche à diminuer l'hétérogénéité en augmentant la différenciation structurale. Une « panoplie de structures d'enseignement spécialisé est en effet mise en place sous forme de mesures, de classes et d'écoles différenciées en fonction du type de difficulté [...] des élèves [...] » (Pelgrims, 2012, p. 10). À l'inverse, l'inclusion adopte une approche unique, où la réponse aux besoins éducatifs particuliers des élèves passe par la pédagogie différenciée (Pelgrims, 2012; Plaisance et al., 2007). Elle repose également sur la collaboration entre intervenant-e-s (Lafortune et al., 2010; Pelgrims, 2012, 2016; Plaisance et al., 2007) et l'apprentissage coopératif (Ianes, 2013; Pelgrims, 2012; Plaisance et al.,

2007). L'enseignant-e doit donc planifier, adapter et mettre en œuvre les conditions d'apprentissage différenciées, afin de répondre à la diversité de chacun-e (Mainardi, 2011; Pelgrims, 2012, 2016). Enfin, la manière dont sont mobilisées les ressources d'enseignement spécialisé reflète également une différence entre les deux concepts. Dans une école intégrative, l'accompagnement et les dispositifs de soutien peuvent être individualisés et périphériques (Pelgrims, 2012). À l'inverse, dans une logique inclusive, ces ressources doivent être intégrées au fonctionnement ordinaire de la classe, profitant à l'ensemble des élèves (Pelgrims, 2012; Plaisance et al., 2007).

1.1.2 Avantages et défis de l'école inclusive

L'éducation inclusive est largement reconnue comme bénéfique pour l'ensemble des élèves, qu'ils-elles présentent ou pas des besoins éducatifs particuliers, et favorise la tolérance des différences, le sentiment d'égalité et l'acceptation (Armstrong, 2001). Au-delà de ces bénéfices individuels, Ainscow et al. (2019) et Ruijs et Peetsma (2009) affirment que ce modèle ne se limite pas à une approche pédagogique, mais constitue un levier essentiel pour renforcer l'inclusion sociale et lutter contre les attitudes discriminatoires. En encourageant la compréhension mutuelle entre les apprenant-e-s, l'école inclusive prépare aussi les individus à vivre dans une société diversifiée. L'un des atouts de cette approche mise en lumière par Lafortune et al. (2010) réside dans sa capacité à instaurer un climat scolaire plus équitable. Cette approche pousse à percevoir chaque élève comme un individu unique et adapte l'enseignement en conséquence, favorisant ainsi une dynamique de classe plus ouverte et collaborative. L'UNESCO (2009) et Colum et McIntyre (2021) considèrent que l'inclusion scolaire représente un moyen qui permet d'améliorer les résultats scolaires des élèves, en leur offrant un environnement stimulant.

Toutefois, malgré ces bénéfices, l'inclusion scolaire se heurte à plusieurs obstacles qui peuvent limiter la mise en œuvre effective. Le Capitaine (2013) met en évidence un paradoxe : d'une part, l'inclusion est conçue comme un objectif démocratique visant à garantir à chaque individu le droit à l'équité et à l'égalité au sein de la société ; d'autre part, elle s'inscrit dans un système éducatif et social marqué par la performance et la compétition. Cawthon (2001) note que, bien que l'inclusion soit un objectif partagé par de nombreux pays, sa mise en œuvre varie en fonction des besoins des élèves et des ressources disponibles. Malgré les efforts engagés et bien que de nombreux pays conviennent que cette approche soit un objectif à poursuivre, elle n'a pas encore été pleinement atteinte. Selon Pelgrims (2012), les principaux obstacles à l'inclusion scolaire se situent au niveau :

[...] des politiques scolaires, de l'organisation de l'école, des procédures d'octroi des mesures et des ressources, des croyances que nous avons à propos de la différence, de la difficulté et de ses causes, des principes qui gouvernent notre façon de répondre à l'hétérogénéité des groupes-classe et à l'élève qui révèle nos propres difficultés (p. 12).

Pour promouvoir le principe d'inclusion, Lafortune et al. (2010) et Pelgrims (2012) estiment qu'il est essentiel que les enseignant-e-s et l'ensemble du personnel scolaire réfléchissent à leur approche

pédagogique, car l'un des défis de l'école inclusive réside dans la difficulté des enseignant-e-s à trouver un équilibre entre les besoins individuels des élèves et ceux du groupe-classe. Un autre frein est le manque de formation des enseignant-e-s et du personnel éducatif. Lafortune et al. (2010) et Banks (2021) considèrent qu'il est indispensable de fournir un soutien adéquat pour permettre aux professionnel-le-s d'adopter des pratiques inclusives efficaces. Cependant, cette exigence se heurte à une autre problématique : celle du financement. Hanhart (2019) met en évidence la croyance répandue selon laquelle l'inclusion coûterait davantage que l'enseignement spécialisé. À ce propos, Banks (2021) observe une augmentation progressive des coûts de financement des établissements scolaires, en partie due aux procédures de diagnostic des élèves à besoins éducatifs particuliers. Cependant, Crawford (2014) observe que l'inclusion en classe ordinaire serait en réalité moins coûteuse que la mise en place d'écoles spécialisées. Banks (2021) souligne qu'investir dans un système inclusif permettrait de réduire les dépenses liées aux diagnostics et aux prises en charge séparées de certain-e-s élèves, tout en reconnaissant la singularité de chaque apprenant-e. Schuelka (2018) confirme cette avancée en soulignant que l'éducation inclusive ne représente pas une charge budgétaire supplémentaire, mais plutôt une transformation continue et systémique à travers des projets éducatifs.

1.2 Les élèves à besoins éducatifs particuliers

Comme évoqué précédemment, l'approche inclusive en éducation repose sur une transformation profonde du regard porté sur la diversité des élèves (Kronenberg, 2021; Lafortune et al., 2010; Mainardi, 2011; Woollven, 2021). Cette évolution s'observe par le passage d'une conception biomédicale du handicap à une reconnaissance plus large et situationnelle des besoins éducatifs particuliers (Fougeyrollas, 2021; Kronenberg, 2021; Woollven, 2021).

L'école ordinaire n'avait pas toujours été pensée comme une école pour tous. Elle a tracé des frontières, excluant les élèves qualifié-e-s « handicapé-e-s » (Le Capitaine, 2020). Pour Kronenberg (2021), le handicap est défini comme « le résultat d'interactions entre une déficience individuelle et une appartenance ou une participation à la vie de la société limitées par des facteurs inhibiteurs ou des barrières » (p. 16). D'après lui, celui-ci est perçu et classifié comme un processus individuel et biomédical. Louis et Ramond (2013) le considèrent plutôt comme la conséquence d'un déficit provoqué par la perte ou l'altération d'une fonction anatomique, physiologique ou psychologique. Guidetti et Tourrette (2018) décrivent ces personnes comme présentant des incapacités persistantes au niveau physique, mentale, intellectuelle et sensorielle. Pour conclure, Louis et Ramond (2013) estiment que ces limitations peuvent être perçues comme des obstacles à l'inclusion et à la participation à la vie sociale, affectant ainsi les relations avec les autres et le monde qui les entourent. Cependant, définir la notion de handicap est complexe, car cette situation peut être influencée par les ressources disponibles allouées à la personne concernée. Par ailleurs, comme

révélé par Kronenberg (2021), les aspects sociétaux et l'égalité des chances, n'étaient pas pris en compte.

À partir des années 1960, le concept de handicap a été progressivement redéfini sous l'expression « *special educational need* » traduite par « besoins éducatifs particuliers » (BEP) (Ebersold et al., 2011; Woollven, 2021). Cette notion est apparue pour la première fois en Angleterre et s'inscrit dans une réflexion pédagogique sur l'enseignement spécialisé (Woollven, 2021). Or, c'est le rapport de Warnock de 1978 qui a véritablement donné légitimité à ce concept (Thomazet, 2012; Woollven, 2021). Ce rapport propose d'abandonner le terme de « handicap », jugé négativement, et invite à considérer les besoins suivants : « besoins d'aménagement pour accéder aux enseignements, besoins d'aménagement dans les programmes et besoins d'attention particulière à l'organisation sociale et au « climat émotionnel » dans lesquels les apprentissages prennent place » (Thomazet, 2012, p. 14). Ce rapport marque ainsi une rupture avec le modèle médical alors en vigueur (Woollven, 2021). Il s'inscrit dans un changement de paradigme, passant d'un modèle médical du handicap à une vision plus situationnelle et sociale (Fougeyrollas, 2021; Kronenberg, 2021; Woollven, 2021). Louis et Ramond (2013) soulignent que cette évolution repose sur la reconnaissance que les difficultés d'un-e élève ne proviennent pas uniquement de ses caractéristiques personnelles (déficience, incapacité, désavantage). Fougeyrollas (2021) ajoute qu'elles résultent des barrières sociales et environnementales qui l'entourent. La notion de BEP reflète une approche centrée sur la personne et valorise la diversité des individus (Louis & Ramond, 2013; Woollven, 2021). Elle permet donc d'évaluer les difficultés scolaires à partir de critères éducatifs plutôt que médicaux (Woollven, 2021).

Selon l'Organisation de la coopération et du développement économique (OCDE), la notion de BEP « [...] s'entend diversement selon les pays. Tantôt, elle désigne uniquement les enfants qui présentent une déficience, entendue au sens classique, tantôt elle englobe un ensemble plus vaste d'élèves souffrant, par exemple, de déficiences, de difficultés d'apprentissage ou de désavantages sociaux » (OCDE, 2008, p. 20). Dans ce contexte, la réponse aux besoins éducatifs particuliers est désormais au cœur des préoccupations des systèmes scolaires inclusifs. Actuellement, dans la majorité des pays, l'orientation vers une scolarisation en classe ordinaire est privilégiée (Ebersold et al., 2011; Gilles, 2013). Cette évolution s'inscrit dans un ensemble de réformes visant à placer l'élève au centre du système éducatif. Les avancées scientifiques et techniques – telles que le développement des outils de compensation, les dispositifs spéciaux et la présence d'accompagnant-e-s d'élèves en situation de handicap – ont permis de favoriser la scolarisation de ces élèves au sein des classes ordinaires et rendu leur inclusion possible (Le Capitaine, 2020).

1.2.1 Défis et avantages à l'inclusion des élèves BEP dans la classe ordinaire

Warnock et al. (2010) mettent en avant la nécessité de placer l'apprenant-e au centre du système scolaire, afin que tous – indépendamment de leurs capacités – puissent poursuivre des objectifs

éducatifs communs. Alors que certain-e-s élèves progressent directement vers ces objectifs, d'autres suivent un parcours plus transversal avec l'appui d'un soutien supplémentaire. Giesteira et al. (2024) affirment que les élèves BEP doivent pouvoir bénéficier de pratiques pédagogiques individualisées, adaptées à leurs rythmes et à leurs besoins. Il est nécessaire d'individualiser ces pratiques, car les besoins éducatifs de chaque élève sont subjectifs. Pour cette raison, il est crucial que le système éducatif offre un enseignement de qualité visant à l'accomplissement des objectifs partagés, tout en fournissant une gamme de soutiens, dispositifs et structures appropriés.

Selon Ebersold et al. (2011) et Gilles (2013), à ce jour, la volonté d'inclure les élèves à besoins éducatifs particuliers dans les classes ordinaires est partagée par la plupart des pays. Toutefois, la mise en œuvre reste difficile, notamment en raison de préjugés persistants. Parmi ceux-ci, Lafortune et al. (2010) rapportent que l'inclusion de ces élèves pourrait limiter le développement du potentiel de la classe, empêchant aux élèves sans BEP d'apprendre (Pelgrims, 2012) ou en ralentissant leur progression (Sermier-Dessemontet et al., 2014). Pelgrims (2012) révèle qu'une autre fausse croyance répandue concerne le fait que les apprenant-e-s BEP soient considéré-e-s comme une source de distraction pour l'ensemble de la classe. Cela pourrait parfois conduire les élèves sans BEP à une imitation des comportements inappropriés de leurs pairs BEP. Par ailleurs, Lafortune et al. (2010) relèvent qu'un autre défi de l'inclusion des élèves à BEP dans les classes ordinaires est l'impression que l'école ne parvient pas toujours à répondre de manière adéquate aux besoins spécifiques de chaque élève. Un autre risque soulevé par Ruijs et Peetmsa (2009) concerne le fait que les élèves avec BEP peuvent se sentir démotivé-e-s ou manquer de confiance en eux-mêmes lorsqu'ils-elles se comparent à leurs pairs sans BEP. De plus, la méconnaissance, dans les écoles ordinaires, des pratiques d'enseignement adaptées à ces élèves peut nuire à la qualité de l'enseignement qu'ils-elles reçoivent. Afin de surmonter ces obstacles, Lafortune et al. (2010) insistent sur le fait qu'il est essentiel d'empêcher la catégorisation et l'étiquetage de ces élèves. En outre, il apparaît indispensable de fournir un soutien adéquat aux acteur-ric-e-s éducatif-ve-s impliqué-e-s afin de favoriser un changement d'attitude. Ce soutien doit être de nature émotionnelle, sociale ou formative. Ce type d'aide contribuera ainsi à prévenir et à réduire les situations d'épuisement professionnel (Banks, 2021; Lafortune et al., 2010).

Lafortune et al. (2010) déconstruisent certaines fausses croyances en montrant qu'un groupe-classe hétérogène composé d'élèves avec et sans BEP, est bénéfique pour l'ensemble de ces derniers. Plusieurs auteur-ric-e-s rappellent qu'une éventuelle marginalisation scolaire de ces élèves pourrait entraîner une marginalisation sociale et professionnelle des élèves concerné-e-s (Lafortune et al., 2010; Ebersold et al., 2011). La présence des élèves BEP dans les classes ordinaires n'entrave pas l'apprentissage scolaire ou social de ceux-celles qui n'ont pas de BEP (Lafortune et al., 2010). Au contraire, Ruijs et Peetsma (2009) montrent que les élèves BEP inclu-e-s dans des classes ordinaires progressent dans leurs apprentissages et Sermier-Dessemontet et al. (2014) indiquent

qu'ils-elles obtiennent des résultats similaires à ceux-celles sans BEP. De plus, comme l'affirment Ruijs et Peetsma (2009), ils-elles peuvent apprendre de leurs pairs et se montrer plus motivé-e-s à atteindre des meilleurs résultats scolaires. En parallèle, Lafortune et al. (2010), mettent en avant le fait que les élèves sans BEP peuvent développer une plus grande capacité d'empathie, une meilleure acceptation d'eux-mêmes et des autres. Un autre avantage souligné par Lafortune et al. (2010) réside dans la possibilité de faire intervenir des professionnel-le-s spécialisé-e-s en classe – défini-e-s par Le Capitaine (2020) comme « les accompagnants des élèves en situation de handicap » (p. 119) – pour soutenir les élèves BEP. Ce soutien peut profiter aux élèves BEP et à l'ensemble du groupe-classe (Lafortune et al., 2010; Le Capitaine, 2020). Enfin, la présence d'élèves BEP dans une classe ordinaire peut favoriser le développement des compétences scolaires et sociales de chaque élève (Lafortune et al., 2010) ainsi que des attitudes plus positives à leur égard (Ruijs & Peetsma, 2009). En effet, les élèves sans BEP peuvent devenir plus conscient-e-s et avoir moins de préjugés face aux différences. Cela contribue à améliorer la capacité à développer de nouvelles valeurs et attitudes liées à l'acceptation des différences individuelles, l'estime et la confiance en soi, l'interaction avec les camarades de classe (facilitant ainsi la création de nouvelles amitiés), ainsi que leur capacité à tolérer la différence (Lafortune et al., 2010).

1.3 L'inclusion des élèves malentendant-e-s dans la classe ordinaire

L'intellect et la capacité de raisonnement des élèves malentendant-e-s sont similaires à ceux des entendant-e-s (Nader-Grosbois, 2015). Pour cette raison, la plupart d'entre eux-elles sont scolarisé-e-s dans les écoles ordinaires (Kronenberg, 2021; Yim, 2018). Comme mentionné auparavant, cette pratique découle de l'objectif d'assurer une égalité de statut et l'accès à l'éducation à tous-tes les élèves, tant au sein de la société contemporaine que dans les écoles (Armstrong, 2001; Le Capitaine, 2013). Dans cette perspective, de nombreux-ses acteur-ric-e-s soulignent la nécessité d'évoluer vers une école inclusive (Armstrong, 2001; Ebersold et al., 2011; Woollven, 2021). Toutefois, les pratiques inclusives n'ont pas toujours prévalu. Historiquement, la prise en charge des élèves malentendant-e-s a évolué au fil du temps, passant d'une logique d'exclusion à une reconnaissance progressive de leur droit à l'éducation (Baroni et al., 2015; Pelletier & Delaporte, 2002; Virole, 2006). Aujourd'hui, malgré leur inclusion dans les écoles ordinaires (Kronenberg, 2021; Yim, 2018), les élèves malentendant-e-s peuvent être confronté-e-s à plusieurs défis susceptibles d'affecter leur parcours scolaire. Ceux-ci peuvent toucher les domaines de la communication et de la compréhension (Pelgrims & Zuccone, 2011; Punch & Hyde, 2010), de la performance scolaire (Lauwerier et al., 2003; Victory, 2022), de l'environnement scolaire (Fitzpatrick & Doucet, 2013; Galle, 2017; Marschark, 2007; Tagger, 2001; Victory, 2022), des relations sociales (Pelgrims & Zuccone, 2011; Punch & Hyde, 2010; Sanford, 2022; Tagger, 2001; Vonen, 2007), du personnel de soutien (Punch & Hyde, 2010; Skopeliti, 2022; Yim, 2018) ainsi que de l'engagement dans la collaboration entre école-professionnel-le-s-parents (Skopeliti, 2022; Yim, 2018).

1.3.1 Défis de communication et de compréhension

Selon Cawthon (2001), les élèves malentendant-e-s possèdent des compétences de communication, définies par Marschark (2007) comme la capacité à utiliser correctement le langage dans la vie quotidienne et à participer activement aux conversations. De plus, Victory (2021) souligne que ces compétences apparaissent meilleures lorsqu'ils-elles portent des appareils auditifs ou des implants cochléaires. Cependant, Virole (2006) précise que, même avec l'adoption de telles mesures, un-e apprenant-e malentendant-e ne devient pas nécessairement entendant-e. En effet, les élèves malentendant-e-s peuvent développer des difficultés dans ce domaine (Pelgrims & Zuccone, 2011; Punch & Hyde, 2010). Bien que la communication orale puisse fonctionner correctement dans des situations quotidiennes, de nombreux-ses élèves malentendant-e-s peuvent se fatiguer à suivre les conversations au sein du groupe-classe. Comme l'indiquent Lauwerier et al. (2003) et Nader-Grosbois (2015), cela pourrait affecter la compréhension du message, les interactions avec autrui et leur participation active.

Nader-Grosbois (2015) et Victory (2022) précisent que l'acquisition du vocabulaire, la structure des phrases et les nuances des expressions linguistiques représentent des défis majeurs. Par ailleurs, Victory (2022) soutient que la compréhension devient problématique lorsque des termes abstraits ou à significations multiples sont utilisés dans la conversation. Par conséquent, la compréhension du message peut être compromise si ces mots ne sont pas contextualisés (Punch & Hyde, 2010). Enfin, Nader-Grosbois (2015) et Victory (2021) révèlent que la capacité d'expression des élèves malentendant-e-s, notamment en ce qui concerne la construction de phrases et le choix de mots, peut être limitée. En effet, si ces compétences ne sont pas correctement acquises, elles risquent d'affecter leur communication et leur compréhension (Nader-Grosbois, 2015; Victory 2022).

1.3.2 Défis de la performance scolaire

Selon certain-e-s auteur-ric-e-s, un préjugé sociétal répandu remet en question les capacités des élèves malentendant-e-s (Marschark, 2007; Pelgrims & Zuccone, 2011; Punch & Hyde, 2010). Plus précisément, Marschark (2007) observe qu'il est souvent supposé que ces élèves peuvent développer des difficultés intellectuelles et obtenir des performances scolaires inférieures à celles de leurs pairs. Victory (2021) souligne en effet que la déficience auditive peut affecter de manière significative les performances scolaires, surtout si elle n'est pas correctement prise en charge. Néanmoins, plusieurs études montrent que, bien que le processus d'apprentissage et le fonctionnement cognitif des élèves malentendant-e-s puissent différer de ceux de leurs pairs entendant-e-s, cela n'implique pas pour autant des performances scolaires inférieures (Marschark, 2007; Nader-Grosbois, 2015; Victory, 2022). La recherche menée par Punch et Hyde (2010) a révélé que ces élèves sont considérés aussi compétitif-ve-s, en termes de performances scolaires, que leurs pairs entendant-e-s. Cette constatation est également corroborée par Pelgrims et Zuccone

(2011) qui affirment que les élèves malentendant-e-s, lorsqu'ils-elles sont inclu-e-s dans une classe ordinaire, se perçoivent comme étant au même niveau que leurs camarades entendant-e-s, tant sur le plan des performances scolaires que sur le plan social. Toutefois, Victory (2022) rappelle que, bien que ces élèves soient considéré-e-s aussi compétent-e-s que les entendant-e-s, ils-elles peuvent être confronté-e-s à des défis supplémentaires. Lauwerier et al. (2003) font remarquer que la déficience auditive peut limiter la richesse de la langue au niveau sémantique, syntactique et morphologique. Pour cette raison, Victory (2022) met en avant que les matières langagières représentent souvent des défis particulièrement complexes pour les apprenant-e-s malentendant-e-s. De plus, Lauwerier et al. (2003) ajoutent que ces élèves peuvent rencontrer des difficultés dans l'accès à la conceptualisation, en raison de limites dans la verbalisation des situations vécues et dans l'expression des idées.

Selon Fitzpatrick et Doucet (2013) ainsi que Marschark (2007), les performances scolaires des élèves malentendant-e-s sont généralement évaluées selon les mêmes critères appliqués à l'ensemble de la classe dont ils-elles font partie. Or, il est crucial de reconnaître que ces élèves peuvent présenter des lacunes dans leurs connaissances antérieures, souvent dues à un environnement qui ne répond pas toujours à leurs besoins. Marschark (2007) soutient que ces lacunes peuvent affecter leur capacité à acquérir, transférer et automatiser de nouvelles connaissances, notamment dans des domaines comme la lecture, l'écriture et les mathématiques. En conséquence, leurs performances scolaires risquent d'être compromises.

1.3.3 Défis de l'environnement scolaire

L'inclusion scolaire ne peut être pensée indépendamment du contexte dans lequel elle s'inscrit ; en effet, l'un des principaux défis auxquels les élèves malentendant-e-s peuvent être confronté-e-s tout au long de leur parcours scolaire concerne le contexte environnemental. Les conclusions de Victory (2022) et Tagger (2001) convergent pour affirmer que, parfois, c'est l'environnement même de la classe qui peut se révéler inhospitalier, influençant ainsi leur réussite. Cependant, comme observé dans plusieurs études, si l'environnement n'est pas adapté à leurs besoins, l'élève malentendant-e peut éprouver des difficultés importantes, tant sur le plan de l'apprentissage que de la participation scolaire (Fitzpatrick & Doucet, 2013; Galle, 2017; Marschark, 2007). Plusieurs chercheur-euse-s ont identifié des facteurs environnementaux qui pourraient avoir un impact significatif sur l'inclusion de l'élève avec déficience auditive. D'après Victory (2022) et Galle (2017), le processus d'acquisition des connaissances peut être entravé par la présence des bruits dans la classe. En effet, la perception auditive de ces élèves peut être plus sensible que celle de leurs pairs entendant-e-s. Si l'orateur-riche fait des mouvements ou des déplacements excessifs dans la salle, l'apprentissage de l'élève malentendant-e peut en être affecté (Galle, 2017; Sanford, 2022; Victory, 2022). Globalement, ces défis environnementaux auxquels les élèves malentendant-e-s doivent faire face, leur demandent des efforts et un engagement accru (Galle, 2017; Tagger, 2001; Victory, 2022).

1.3.4 Défis des relations sociales

Pelgrims et Zuccone (2011) soutiennent que la salle de classe, ainsi que l'école dans son ensemble, sont des lieux où les compétences sociales – définies par Punch et Hyde (2010) comme les aptitudes et les expériences nécessaires pour être accepté-e-s par les camarades de classe – se développent à travers les interactions. Punch et Hyde (2010) précisent que ces dernières ne se limitent pas seulement aux liens amicaux, mais elles impliquent également des compétences pour les établir. Les compétences sociales favorisent donc les interactions entre pairs et influencent la participation active. Cette dernière, en plus d'avoir un impact sur la réussite scolaire, peut encourager le développement des compétences interpersonnelles telles que la prise de position, la capacité à exprimer son propre point de vue et l'autonomie.

Pelgrims et Zuccone (2011) révèlent que les élèves malentendant-e-s se sentent généralement inclus-e-s et accepté-e-s dans le groupe de classe et par leurs pairs car, comme souligné par Punch et Hyde (2010) et Tagger (2001), ils-elles réussissent à créer des liens avec leurs pairs. Cependant, en dépit de ces constats, Pelgrims et Zuccone (2011) mettent en évidence un préjugé sociétal selon lequel ces élèves auraient des difficultés à interagir avec leurs camarades de classe en raison d'une maîtrise limitée de la langue, ce qui pourrait accroître le risque d'exclusion. Selon Sanford (2022), les élèves malentendant-e-s fatiguent dans les situations où il est difficile d'entendre, où la lecture labiale est empêchée ou lorsque l'apprenant-e ne se sent pas en confiance. Vonen (2007) désigne ce phénomène par le terme de « surdité sociale » pour indiquer la difficulté des apprenant-e-s malentendant-e-s à participer activement aux interactions sociales – comme les conversations de groupe ou les activités autour de la coopération et du dialogue – en raison de leur déficience auditive. Cela peut affecter à la fois leur sociabilité et leurs apprentissages. En effet, Punch et Hyde (2010) ainsi que Sanford (2022), relèvent que la participation des élèves malentendant-e-s en classe ordinaire est inférieure à celle de leurs pairs, ce qui les conduit fréquemment à suivre les cours de manière passive.

1.3.5 Défis du personnel de soutien

Punch et Hyde (2010) et Skopeliti (2022) révèlent que les élèves malentendant-e-s ont souvent besoin d'un accompagnement assuré par des professionnel-le-s, tels que des enseignant-e-s spécialisé-e-s, des assistant-e-s ou des interprète-e-s (Punch & Hyde, 2010; Skopeliti, 2022; Yim, 2018). Toutefois, ce soutien n'est pas toujours garanti, en raison d'un manque de reconnaissance ou de compréhension de leurs besoins spécifiques par les autorités scolaires ou par les enseignant-e-s (Punch & Hyde, 2010).   ce sujet, Victory (2022) et Tagger (2001) soulignent qu'une méconnaissance de la part des acteur-ric-e-s impliqué-e-s dans l'éducation de l'élève ainsi que le manque de volonté d'adapter le style d'enseignement aux caractéristiques spécifiques des apprenant-e-s concerné-e-s peuvent avoir un impact significatif sur leur inclusion. Cette situation

reflète une sensibilisation encore limitée du personnel scolaire aux défis rencontrés par les élèves malentendant.e.s (Punch & Hyde, 2010; Tagger, 2001; Victory, 2022). Un autre défi pour leur inclusion concerne le financement de ressources pérennes nécessaires pour assurer un accompagnement adéquat (Hanhart, 2019). Cependant, Banks (2021) affirme qu'un moyen de minimiser ces coûts est d'investir dans un régime inclusif. Selon Skopeliti (2022), ces défis pourraient entraîner un retard général dans l'éducation des élèves souffrant de déficiences auditives. Cela pourrait augmenter l'écart de réussite scolaire entre les élèves malentendant.e.s et entendant.e.s, en provoquant des répercussions sur leur avenir.

1.3.6 Défis de l'engagement dans la collaboration entre école-professionnel-le-s-parents

L'engagement dans la collaboration entre l'institution scolaire, les professionnel-le-s impliqué-e-s et les parents constitue un levier essentiel pour assurer un accompagnement complet aux élèves malentendant.e.s (Skopeliti, 2022; Yim, 2018). Bien que la collaboration entre ces trois entités puisse parfois représenter un défi pour l'inclusion scolaire, Punch et Hyde (2010) soulignent qu'elle constitue une ressource précieuse pour le système éducatif. Yim (2018) précise que, pour que l'inclusion au sein du système scolaire soit efficace, il est crucial d'impliquer l'ensemble du réseau de professionnel-le-s qui accompagnent l'apprenant-e dans les décisions cruciales concernant son éducation. Grâce à la diversité des formations académiques, à l'expérience professionnelle et à l'approche flexible des acteur-ric.e.s éducatif-ve-s, il est possible de considérer les besoins individuels des élèves malentendant.e.s sous différentes perspectives.

L'inclusion des élèves malentendant.e.s est en partie influencée par l'engagement parental (Lauwerier et al., 2003). Punch et Hyde (2010), Galle (2017) ainsi que Paccaud et al. (2020) confirment cette avancée en soulignant que les parents constituent une ressource précieuse pour la collaboration. Galle (2017) met également en lumière le rôle central des parents dans le processus d'inclusion scolaire de l'élève, notamment lorsqu'ils adoptent une posture proactive. D'après les données recueillies pour cette étude, il a été possible de constater que beaucoup d'entre eux s'investissent activement : ils adaptent leur vie afin d'être plus disponibles, accompagnent leur enfant dans la réalisation des devoirs, participent aux réunions avec les différent.e-s professionnel-le-s et partagent leur point de vue, tout en offrant un soutien émotionnel à l'élève. Pour conclure, Paccaud et al. (2020) ajoutent que l'implication parentale peut renforcer la motivation des élèves, améliorer leurs performances scolaires et contribuer à réduire les difficultés scolaires. Leur participation active faciliterait ainsi une meilleure adaptation aux besoins individuels des apprenant.e.s.

1.3.7 Conséquences des défis susmentionnés sur l'inclusion des élèves malentendant.e.s

Les défis précédemment décrits peuvent provoquer des répercussions chez les élèves malentendant.e.s (Punch & Hyde, 2010; Skopeliti, 2022; Tagger, 2001; Victory, 2021, 2022). Comme

le suggèrent Nader-Grosbois (2015) et Victory (2021, 2022), ces élèves peuvent avoir du mal à suivre le rythme des cours, ou devenir agité.e.s, adopter des comportements perturbateurs en classe et se désengager des cours. Nader-Grosbois (2015) et Victory (2022) révèlent que la déficience auditive peut ainsi affecter la sphère émotionnelle, affective et sociale. Plusieurs études identifient parmi les conséquences possibles, le harcèlement (Blouin et al., 2021; Marschark, 2007; Punch & Hyde, 2010), la faible estime de soi (Nader-Grosbois, 2015; Vonen, 2007) et l'isolement social (Nader-Grosbois, 2015; Victory, 2022). Concernant le harcèlement, Blouin et al. (2021) révèlent que les élèves malentendant.e.s sont sujets à un taux de harcèlement plus élevé par rapport aux camarades entendant.e.s de la classe. Marschark (2007), Punch et Hyde (2010) confirment ce constat en soulignant que les élèves présentant une déficience auditive craignent d'être moqué.e-s par leur entourage. En ce qui concerne l'estime de soi, Nader-Grosbois (2015) affirme que ces élèves peuvent être particulièrement sensibles au regard des autres, ce qui peut les conduire – comme le note Vonen (2007) – à une baisse d'estime de soi. Nader-Grosbois (2015) identifie plusieurs facteurs qui semblent l'influencer : la communication et le langage, la perception de la famille et de l'entourage par rapport à leur condition, les interactions sociales et le type d'éducation reçue. Enfin, les élèves malentendant.e.s peuvent vivre des situations d'isolement. Une faible estime de soi et l'isolement social – selon Nader-Grosbois (2015) et Victory (2022) – peuvent susciter des émotions telles que la tristesse, des signes dépressifs et une difficulté à comprendre les intentions d'autrui. Si un.e élève malentendant.e se sent exclu.e des interactions sociales ou hésite à participer à des activités de discussion par peur d'être jugé.e, il-elle peut éprouver des sentiments de frustration et d'isolement encore plus profonds, compromettant ainsi la création de relations sociales et sa propre estime (Victory, 2022).

1.4 La prise en charge des élèves malentendant.e.s

Dans le cadre de l'école inclusive, l'enseignant.e occupe un rôle central pour garantir l'accès équitable aux apprentissages des élèves malentendant.e.s. Son action repose sur la capacité à adapter ses pratiques pédagogiques et communicationnelles afin de créer un environnement d'enseignement accessible et stimulant (Baroni et al., 2015; Maragna et al., 2013; Marschark et al., 2013; Sanford, 2022). L'une des premières adaptations nécessaires concerne la clarté de la communication verbale. Il est recommandé que les enseignant.e.s formulent des consignes claires, concises (Tagger, 2001; Victory, 2022) et dépourvues d'ambiguïté, en évitant des phrases complexes (Galle, 2017; Maragna et al., 2013; Victory, 2022). Parler lentement, articuler les mots et donner des consignes courtes facilite la compréhension (Galle, 2017; Maragna et al., 2013). La reformulation régulière du message à l'aide de synonymes ou d'exemples constitue également une stratégie efficace (Tagger, 2001). Si nécessaire, l'enseignant.e peut se rapprocher de l'élève malentendant.e pour lui fournir des explications plus claires sur le contenu de la leçon (Maragna et al., 2013; Tagger, 2001). De plus, poser des questions supplémentaires liées au sujet abordé permet

aussi de vérifier la compréhension et de renforcer l'appropriation des contenus (Marschark et al., 2013). Accorder plus de temps aux élèves malentendant-e-s pour assimiler et traiter l'information est essentiel pour favoriser l'acquisition des connaissances (Fitzpatrick & Doucet, 2013).

La posture de l'enseignant-e joue également un rôle déterminant dans la communication et la compréhension. Il est essentiel de rester face à la classe lorsqu'il-elle parle (Galle, 2017; Victory, 2022) et d'éviter les mouvements excessifs ou les déplacements dans la salle (Sanford, 2022). Cela faciliterait aux malentendant-e-s la lecture labiale et la capture des signaux non verbaux. La participation active des élèves malentendant-e-s pendant les cours doit également être encouragée (Sanford, 2022). Les inviter à s'exprimer, que ce soit verbalement ou par des moyens non verbaux, renforce leur engagement et favorise leur inclusion (Cawthon, 2001). Dans les moments d'échanges, l'enseignant-e doit également s'assurer que les élèves prennent la parole à tour de rôle, en se tournant vers leur interlocuteur-ric-e, afin de faciliter l'identification de celui ou celle qui parle (Sanford, 2022). En plus de ces approches, l'usage de techniques multisensorielles (c'est-à-dire les techniques qui font appel à plusieurs sens) permet de réduire la charge auditive (Sanford, 2022; Marschark et al., 2013). Ainsi, alterner les tâches nécessitant une écoute attentive avec des activités plus calmes, et intégrer des pauses régulières entre les explications, contribue à la fois à limiter la fatigue des élèves et à souligner les points essentiels du discours (Galle, 2017; Tagger, 2001).

Pour répondre adéquatement aux besoins de ces élèves, il est indispensable que les enseignant-e-s participent à des formations continues spécifiques pour acquérir des compétences et des connaissances plus ponctuelles par rapport à la déficience auditive (Skopeliti, 2022). La sensibilisation du personnel enseignant constitue un levier essentiel pour développer des pratiques éducatives et combler les lacunes de formation (Punch & Hyde, 2010). L'engagement dans un processus de développement professionnel continu est donc fondamental pour tous les acteur-ric-e-s impliqué-e-s dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers (Skopeliti, 2022).

1.4.1 Mesures et outils pour favoriser l'inclusion des élèves malentendant-e-s

Les outils technologiques – comme les appareils auditifs, le microphone, l'enregistreur vocal ou l'ordinateur – peuvent être considérés comme des supports permettant de réduire les barrières de communication (Maragna et al., 2013) et d'améliorer les performances scolaires (Sanford, 2022). Victory (2021, 2022) souligne que l'utilisation d'appareils auditifs ou d'implants cochléaires peut aider les élèves à compenser leur déficience auditive, en leur permettant d'obtenir des résultats scolaires comparables à ceux de leurs pairs entendant-e-s. Parmi les outils technologiques à disposition de l'enseignant-e, l'utilisation du microphone (Tagger, 2001) ou de l'amplificateur de son (Maragna et al., 2013) peut fortement favoriser un accès équitable aux apprentissages. En cas d'absence de tels outils, il est essentiel que l'orateur-ric-e parle à un volume de voix adéquat (Tagger, 2001; Maragna et al., 2013). Sanford (2022) ajoute que l'utilisation d'un enregistreur vocal sur un téléphone ou une

tablette permet aux élèves malentendant-e-s aussi bien de consulter les fichiers audio que de les transcrire à l'aide de programmes ou de services spécifiques. Cette approche peut ainsi contribuer à un meilleur accès à l'information et à l'enrichissement de leurs notes. En l'absence de tels équipements, une autre pratique recommandée par Sanford (2022) consiste à partager les notes entre les élèves ou fournir un résumé écrit du cours donné par l'enseignant-e. Enfin, fournir à l'élève malentendant-e un ordinateur pour prendre des annotations en classe constitue également une aide précieuse (Tagger, 2001; Maragna et al., 2013).

Un autre élément pour favoriser l'inclusion des élèves malentendant-e-s concerne le recours accru des supports visuels (Tagger, 2001). La création d'aides visuelles présente des avantages significatifs pour les élèves malentendant-e-s, car cela permettrait d'améliorer leur compréhension en classe et favoriserait une participation plus active (Sanford, 2022). Maragna et al. (2013) recommandent de préparer à l'avance du matériel visuel pertinent et le placer de manière stratégique dans la salle de classe. Ces supports pédagogiques peuvent prendre la forme d'images, de vidéos sous-titrées, de diagrammes (Sanford, 2022) et tableaux (Marschark et al., 2013). Leur utilisation faciliterait non seulement l'apprentissage des apprenant-e-s malentendant-e-s, mais contribuerait également à favoriser l'apprentissage de tous-tes les élèves, en créant un environnement inclusif et accessible à différents modes de compréhension (Marschark et al., 2013; Sanford, 2022). Pour optimiser l'accès visuel, Maragna et al. (2013) suggèrent l'utilisation de tableaux blancs interactifs (de l'italien « *lavagna interattiva multimediale* » – LIM), de tableaux numériques ou encore de projecteurs pour la prise de notes en temps réel (Sanford, 2022). Ces outils sont considérés comme des ressources de soutien précieuses pour tous-tes les élèves (Tagger, 2001).

Fitzpatrick et Doucet (2013) soutiennent que réduire le bruit de fond est crucial pour faciliter l'apprentissage des élèves malentendant-e-s. Tagger (2001) propose également plusieurs mesures pour atténuer le bruit dans la salle de classe, telles que l'utilisation de coussinets sous les chaises, l'installation de tapis ou de moquettes sur le sol et la minimisation des distractions sonores. Il convient aussi d'éviter de placer ces élèves à proximité de ventilateurs ou de fenêtres, afin de réduire les contre-jours. Maragna et al. (2013) rajoutent, qu'afin de garantir un environnement d'apprentissage optimal, il est crucial d'assurer un bon éclairage dans la salle de classe ainsi que sur le visage de l'enseignant-e, tout en évitant les éblouissements et les ombres (Maragna et al., 2013). Pour ces raisons, Sanford (2022) suggère de placer les malentendant-e-s dans les premiers rangs. Une alternative préconisée par Tagger (2001) consiste à organiser les tables de travail en cercle ou demi-cercle lors des leçons ou discussions de groupe. Cette disposition facilite la visibilité mutuelle entre les élèves, ainsi que l'identification des interlocuteur-ice-s. Cette technique promeut la participation active aux discussions de groupe en garantissant un accès optimal aux informations. Selon Punch et Hyde (2010), la participation peut être facilitée par les relations positives avec les

camarades. Selon Tagger (2001) et Sanford (2022), il est donc essentiel que l'ensemble du réseau de soutien mette en place des stratégies ciblées pour favoriser ces relations amicales. En outre, il est conseillé d'organiser des groupes d'élèves plus restreints et de leur offrir des espaces calmes où ils-elles peuvent interagir.

1.4.2 De la différenciation pédagogique au plan personnel

Selon Fitzpatrick et Doucet (2013) ainsi que Marschark (2007), les performances scolaires des élèves malentendant-e-s sont souvent évaluées d'après les mêmes critères que ceux appliqués à l'ensemble de la classe. Dans le cadre des pratiques éducatives inclusives, l'enseignant-e – en plus d'adapter ses propres pratiques pédagogiques – est invité-e à fournir un soutien pour favoriser la réussite scolaire et le développement global des élèves BEP (Baroni et al., 2015; Maragna et al., 2013). Bien que Fitzpatrick et Doucet (2013) et Marschark (2007) défendent l'idée que les élèves malentendant-e-s doivent être traité-e-s comme les autres, différentes stratégies peuvent être mises en œuvre afin de favoriser leur prise en charge. Trois démarches sont souvent mobilisées à cette fin : la différenciation pédagogique, l'individuation et la personnalisation (Connac, 2021; Duthoit et al., 2012; Ianes, 2013). Ces pratiques sont fondamentales pour garantir une éducation efficace et inclusive qui réponde aux divers besoins des apprenant-e-s. Elles reposent sur un travail partagé et collaboratif entre tous-tes les acteur-ric-e-s impliqué-e-s dans le soutien de l'élève BEP (Ianes, 2013). Maragna et al. (2013) rappellent que les apprenant-e-s malentendant-e-s n'ont pas nécessairement besoin de suivre un programme spécial et différencié, cependant ils-elles peuvent nécessiter des interventions distinctes.

La première forme d'aide qui peut être mobilisée pour accompagner les élèves en difficulté est la différenciation pédagogique, aujourd'hui attendue des enseignant-e-s. Selon Connac (2021), différencier l'approche pédagogique signifie ajuster l'enseignement aux différentes caractéristiques des apprenant-e-s, avec ou sans BEP, afin de répondre à l'hétérogénéité de la classe ; cependant, elle nécessite une planification attentive de la part de l'enseignant-e. Tremblay (2012) soutient que cette approche permet de réduire les écarts entre les élèves et de mieux répondre à leurs besoins. Connac (2021) précise que cette pratique prend en compte les caractéristiques individuelles de chaque apprenant-e (besoins, limites, potentiel) afin que chacun-e puisse atteindre les objectifs fondamentaux. De cette manière, le système éducatif peut être plus équitable et inclusif. Une manière possible de pratiquer la différenciation pédagogique consiste à recourir à la « conception universelle de l'apprentissage » (*Universal Design for Learning* [UDL]). Savia (2016) soutient que, pour parvenir à une véritable inclusion, l'approche de l'enseignant-e doit être alignée sur ses principes. Cette démarche vise à garantir l'égalité des chances de réussite pour tous-tes les apprenant-e-s, en reconnaissant la diversité de leurs méthodes d'apprentissage. En plus de promouvoir des méthodes d'enseignement flexibles rendant les cours inclusifs, l'UDL préconise qu'il

revienne à l'enseignant-e de s'adapter aux divers besoins éducatifs des apprenant-e-s BEP, en limitant les obstacles à l'apprentissage. Ces élèves peuvent être, par exemple, ceux-celles qui souffrent de handicaps sensoriels (cécité ou déficience auditive), de difficultés d'apprentissage ou qui présentent des différences linguistiques et culturelles. Enfin, comme souligné par le CAST (2011), cette approche vise aussi à impliquer activement les apprenant-e-s et leur donner confiance dans le parcours d'apprentissage.

Dans les écoles ordinaires, les élèves BEP peuvent aussi, lorsque la différenciation pédagogique ne suffit pas, être pris-e-s en charge par un processus d'individualisation (Blouin et al., 2021) ou de personnalisation (lanes, 2013; Maragna et al., 2013). Bien que ces notions soient parfois confondues, elles renvoient à des logiques d'intervention distinctes. En effet, la différence entre la personnalisation et l'individualisation réside dans la manière dont les besoins individuels et les caractéristiques des apprenant-e-s sont pris en compte (Duthoit et al., 2012; lanes, 2013). Plus précisément, lanes (2013) explique que l'individualisation se concentre sur l'identification et la compréhension des besoins individuels et des caractéristiques de l'apprenant-e par la collecte et l'analyse d'informations détaillées sur ses capacités, ses connaissances et ses difficultés. Connac (2021) précise que cette approche vise à adapter les activités d'enseignement et d'apprentissage pour répondre aux besoins spécifiques de chaque élève dans le contexte de la classe. L'enseignant-e qui applique cette méthode peut intégrer dans sa pratique pédagogique la variation du niveau de difficulté des activités et des exercices, l'utilisation de matériels diversifiés et – en fonction des besoins de l'apprenant-e – la fourniture d'un soutien supplémentaire. D'autre part, selon lanes (2013), la personnalisation reconnaît les différences individuelles des apprenant-e-s et diversifie les objectifs d'apprentissage dans le but de promouvoir le potentiel de chacun-e. Connac (2021) précise que cette approche fait référence à la conception et à la création d'un environnement éducatif ainsi que d'un parcours d'apprentissage conçus pour répondre aux besoins spécifiques de l'apprenant-e. Elle vise à adapter plus spécifiquement le contenu, la méthode d'enseignement, le rythme des cours et l'environnement d'apprentissage afin qu'ils soient davantage centrés sur l'apprenant-e. L'auteur ajoute que ce processus – en fonction des intérêts et des capacités des apprenant-e-s – peut impliquer la création de parcours d'apprentissage individuels, l'utilisation de ressources personnalisées et la flexibilité dans le choix du contenu et des activités du cours. lanes (2013) révèle que la personnalisation permet d'établir le plan d'apprentissage personnalisé dans lequel sont décrites les stratégies les plus adaptées à la situation de l'élève, les plans pédagogiques-didactiques, les paramètres d'évaluation de l'apprentissage et les critères minimaux attendus. Cette approche vise donc à définir, suivre et documenter le développement de l'apprentissage de l'élève.

1.4.3 Collaboration entre enseignant-e-s et professionnel-le-s spécialisé-e-s

Historiquement, la collaboration entre enseignant-e-s ordinaires et professionnel-le-s spécialisé-e-s a été principalement associée au domaine de l'éducation spécialisée (Friend & Cook, 2013).

Cependant, au fil du temps, les décisions prises dans ce champ ont progressivement visé à l'amélioration des options éducatives offertes aux élèves en situation de handicap, tout en renforçant les relations et la collaboration entre les différent·e·s professionnel·le·s impliqué·e·s (Friend & Cook, 2013). Avec l'adoption des principes de l'école inclusive, les frontières de la collaboration traditionnelle entre rôles professionnels ont été repensées (Austin, 2001). En ce sens, Beaumont et al. (2010) soulignent que :

Le contexte scolaire jusqu'alors décrit comme individualiste est en voie de transformation majeure puisque l'enseignant est appelé à travailler de concert avec tous les intervenants, qu'ils proviennent du milieu scolaire ou d'autres institutions [...] en vue de favoriser la réussite de tous les élèves (p. 4).

Le passage d'une logique en silo à une approche en réseau est au cœur des dynamiques inclusives (Allenbach et al., 2016; Friend & Cook, 2013). Les directeur·rice·s de l'UNESCO (2009) rappellent d'ailleurs que « si l'on veut réduire les obstacles à l'inclusion, il importe qu'existe une collaboration active entre les décideurs, le personnel éducatif et d'autres parties prenantes, [...] » (p. 14). Cette perspective, comme l'indiquent Beaumont et al. (2010), repose sur le principe de la responsabilité partagée de tous·tes les professionnel·le·s et de la famille. Étant donné que les élèves BEP peuvent nécessiter des formes d'intervention fondées sur une collaboration étroite entre les divers·e·s professionnel·le·s impliqué·e·s, la collaboration entre les intervenant·e·s est considérée comme un pilier fondamental du fonctionnement des écoles inclusives (Allenbach et al., 2016). En effet, Friend et Cook (2013) ainsi que Allenbach et al. (2016) soulignent que parmi les leviers favorisant le succès de l'inclusion, la collaboration entre les divers·e·s acteur·rice·s éducatifs·ve·s occupe un rôle central.

Dans le cadre de ce mémoire de Master, nous adoptons la définition de collaboration suggérée par Allenbach et al. (2016) qui renvoie « à la participation d'acteurs, appartenant à des groupes professionnels différents, aux processus de prise de décision ou d'intervention visant à répondre aux besoins particuliers des élèves » (p. 88). Cependant, la littérature montre que la collaboration revêt plusieurs significations polysémiques. Allenbach et al. (2016) affirment que cette notion est souvent considérée comme synonyme de coopération. Cependant, Gagnon et al. (2015) précisent toutefois que ces deux notions ne sont pas interchangeables. Les auteur·rice·s définissent la collaboration comme un ensemble d'actions conjointes entre intervenant·e·s visant à atteindre un objectif commun, tandis que la coopération implique qu'ils·elles contribuent de différentes façons à la réalisation d'un but. Marcel et al. (2007) évoquent le concept de travail partagé, distinguant la coordination, la coopération et la collaboration comme trois pratiques distinctes. En examinant ces dimensions du point de vue de ces auteur·rice·s, la coordination est perçue comme un mode de travail administratif qui a toujours été présent dans l'éducation. Dans ce mode, les enseignant·e·s participent de manière périphérique aux activités institutionnelles et les décisions sont principalement prises par les autorités scolaires. La coopération est décrite comme « l'ajustement

des activités en situation en vue d'une action commune efficace » (Marcel et al., 2007, p. 11). Les auteur·rice·s affirment que cette pratique est bénéfique dans les situations où les acteur·rice·s doivent travailler ensemble. Cette modalité, selon Marcel et al. (2007), implique que chaque membre de l'équipe adapte ses pratiques professionnelles soit pour répondre aux besoins spécifiques de la situation soit pour atteindre les objectifs fixés. Enfin, la collaboration représente le résultat d'une action collective des enseignant·e·s qui « travaillent ensemble à la poursuite d'un objectif commun et d'un projet commun, même s'ils assument individuellement leurs tâches face aux élèves » (Marcel et al., 2007, p. 10). Elle repose sur le partage de l'espace, du temps et des ressources et suppose une assistance mutuelle entre les acteur·rice·s impliqué·e·s. Les décisions concernant les projets et les séances d'enseignement doivent être partagées et la communication entre acteur·rice·s doit être fonctionnelle. Pour ce faire, il est nécessaire que l'information circule au sein du groupe professionnel et qu'une régulation mutuelle des activités soit mise en place (Friend & Cook, 2013; Marcel et al., 2007). À cet égard, Friend et Cook (2013) révèlent que dans la collaboration il est important que les professionnel·le·s se perçoivent au même niveau que leurs collègues, en partageant les décisions et les responsabilités.

1.4.3.1 Caractéristiques d'une collaboration efficace

Pour que la collaboration soit efficace, la littérature suggère qu'elle doit présenter certaines caractéristiques fondamentales telles que : le volontariat ; la parité (ou égalité des parties) ; le partage de buts mutuels, des responsabilités et des ressources ; la valorisation du modèle de collaboration ; la confiance mutuelle et, enfin, le sentiment d'appartenance au groupe (Beaumont et al., 2010). Ces éléments sont cruciaux pour établir une collaboration authentique et productive entre les membres de l'équipe (Beaumont et al., 2010; Friend & Cook, 2013). Dans ce mémoire de Master, nous concentrerons notre attention sur ces caractéristiques. Cependant, le volontariat, étant un processus reposant sur l'engagement spontané des participant·e·s (Beaumont et al., 2010; Friend & Cook, 2013; Marcel et al., 2007), ne sera pas approfondi. En effet, dans le cadre de cette recherche, les acteur·rice·s éducatif·ve·s n'ont pas la possibilité de se soustraire à la collaboration. Comme le souligne Dietrich (2021), une école inclusive implique une collaboration étroite entre les différent·e·s intervenant·e·s. Les autres caractéristiques de la collaboration, identifiées par Beaumont et al. (2010) et approfondies par d'autres chercheur·euse·s, peuvent être décrites comme suit :

La parité et l'égalité des parties : pour une collaboration efficace, chaque membre de l'équipe doit être traité équitablement et avoir un réel pouvoir de décision dans le processus éducatif (Beaumont et al., 2010). Les participant·e·s doivent se sentir libres de contribuer aux décisions et aux solutions, sachant que leurs opinions sont prises en compte et respectées au même titre que celles de leurs collègues. Lessard et Barrère (2005) soulignent que cette égalité peut créer un environnement de travail plus motivant et plus engageant.

Le partage de buts mutuels : Beaumont et al. (2010) et Allenbach et al. (2016) soutiennent que la collaboration doit s'appuyer sur le partage d'objectifs communs. Les membres du groupe ont un but commun qui les guide dans la prise en charge des apprenant-e-s. Même si des divergences peuvent apparaître sur les moyens d'y parvenir, ces objectifs doivent rester au centre du travail collectif (Beaumont et al., 2010; Friend & Cook, 2013).

Le partage des responsabilités et des ressources : la collaboration exige une répartition équitable des tâches (Beaumont et al., 2010). Bien que les participant-e-s ne contribuent pas de manière égale, chacun-e doit apporter ses connaissances en fonction de son rôle (Allenbach et al., 2016; Friend & Cook, 2013). Beaumont et al. (2010) soulignent que les pratiques collaboratives impliquent un travail conjoint entre enseignant-e-s et autres professionnel-le-s impliqué-e-s, afin de développer et faciliter les activités destinées aux apprenant-e-s tant collectivement qu'individuellement.

La valorisation du modèle de collaboration : Beaumont et al. (2010) soulignent qu'il est essentiel, pour la réussite de la collaboration, que les acteur-ric-e-s impliqué-e-s apprécient et reconnaissent les apports de ce mode d'interaction. Le travail collaboratif exige un engagement de la part de tous-tes les participant-e-s. Bien que cette implication puisse être difficile, elle est rendue possible par le fait d'être considérée comme extrêmement constructive pour le travail de chacun-e et pour les élèves.

La confiance mutuelle : selon Friend et Cook (2013) cet aspect constitue un pilier fondamental dans une équipe collaborative. Beaumont et al. (2010) soulignent, pour leur part, l'importance pour les acteur-ric-e-s de se sentir en confiance, afin d'exprimer librement leurs opinions sans craindre le jugement ou la critique des autres membres. Comme l'affirme Allenbach et al. (2016), cela favorise un dialogue ouvert entre les participant-e-s, permettant au processus de progresser.

Le sentiment d'appartenance au groupe : la collaboration peut renforcer le sentiment d'appartenance des participant-e-s à leur équipe (Beaumont et al., 2010). Appartenir à une communauté professionnelle améliore la perception de l'efficacité des membres de l'équipe, car chacun-e se sent valorisé-e et impliqué-e dans le groupe. Ce sentiment peut également encourager les acteur-ric-e-s en renforçant l'engagement au sein de la communauté éducative.

1.4.3.2 Limites de la collaboration

La littérature met en évidence certaines limites de la collaboration dans le contexte scolaire. Une partie de ces limites est liée aux conditions de travail. À ce propos, Borgès et Lessard (2007) observent que les obstacles à cette pratique sont caractérisés par des facteurs tels que le manque de temps – constat également relevé par Leblanc (2011) – une charge de travail excessive et un nombre élevé d'élèves par enseignant-e. De plus, Lessard et Barrère (2005) soulignent que l'absence d'égalité entre les participant-e-s dans l'environnement de travail peut démotiver les

membres en les rendant désintéressé·e·s, surtout lorsqu'ils-elles sont privé·e·s de pouvoir de décision et réduit·e·s à de simples exécutant·e·s des décisions des autres.

Un autre défi à la pratique collaborative concerne le domaine des relations sociales entre les acteur·rice·s impliqué·e·s. Beaumont et al. (2010) révèlent que la primauté des objectifs personnels sur les objectifs communs peut entraîner des conflits et des tensions au sein de l'équipe. Selon plusieurs auteur·rice·s, pour garantir une collaboration efficace, il est crucial de maintenir le focus sur des objectifs communs afin d'assurer le succès collectif (Allenbach et al., 2016; Beaumont et al., 2010; Friend & Cook, 2013). Beaumont et al. (2010) ainsi que Allenbach et al. (2016) indiquent que, lorsqu'un membre de l'équipe ne remplit pas ses obligations, cela peut susciter de l'insatisfaction et réduire la motivation au sein du groupe. De plus, en l'absence de confiance mutuelle, des problèmes de communication et un manque de partage d'informations peuvent survenir, compromettant ainsi la réalisation d'objectifs communs.

Concernant les aspects organisationnels, selon Maragna (2008) ainsi que Borgès et Lessard (2007), la répartition des matières entre les différent·e·s enseignant·e·s et spécialistes peut entraver négativement la mise en œuvre de la pratique collaborative. Il est donc crucial de planifier à l'avance les pratiques éducatives et de les partager avec l'équipe éducative. Pour surmonter cette limitation, Borgès et Lessard (2007) insistent sur la nécessité pour les enseignant·e·s d'une même discipline, ainsi que pour l'ensemble du personnel éducatif au sein d'un même établissement, d'apprendre à se connaître et – selon Maragna (2008) – de collaborer pour développer un programme commun destiné aux élèves.

Une autre limite à cette pratique, mise en évidence par Beaumont et al. (2010), survient lorsque les expériences antérieures de collaboration et d'interaction entre les acteur·rice·s impliqué·e·s ont été négatives. Ces expériences peuvent influencer les perceptions actuelles des modes d'interaction et réduire la volonté de participer à nouveau à des activités de groupe. Ainsi, demander l'avis d'un·e collègue ou d'un·e professionnel·le peut être délicat, car interprété comme l'aveu d'une difficulté à trouver des solutions de manière autonome (Beaumont et al., 2010).

1.4.3.3 Formes de collaboration

Au sein de l'école, les professionnel·le·s collaborent selon différentes modalités. Trois formes de collaboration sont généralement distinguées : la consultation collaborative, la co-intervention et le co-enseignement. La consultation collaborative est une intervention indirecte et consiste à échanger avec les autres professionnel·le·s, notamment spécialisé·e·s, afin d'identifier des pistes permettant d'adapter la pratique enseignante (Allenbach et al., 2016; Tremblay, 2015). Cependant, comme évoqué dans la partie introductive de ce mémoire, l'attention sera portée en particulier sur les formes de collaboration impliquant une intervention directe auprès des élèves. Dans le travail mené directement auprès des élèves, la collaboration peut se décliner sous deux grandes formes : la co-

intervention et le co-enseignement. Dietrich (2021) considère la co-intervention comme une forme intégrative, tandis que Allenbach et al. (2016) estiment que le co-enseignement s'inscrit dans une logique plus inclusive.

1.4.3.3.1 La co-intervention

Selon Dietrich (2021) dans le cadre de l'enseignement scolaire, les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP) peuvent bénéficier – comme affirmé ainsi par Tremblay (2015, 2017) – d'un soutien dispensé par un-e professionnel-le spécialisé-e, intervenant à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe ordinaire. Tremblay (2015) désigne ce soutien individualisé par le terme de « co-intervention », laquelle « apparaît intéressante [...] pour sortir du modèle limité d'un enseignant unique responsable tout puissant d'un groupe d'enfants » (Lescouarch, 2021, p. 45). Comme le rappellent Tremblay (2015, 2017) et Le Capitaine (2020) ce type de spécialiste ne s'adresse pas aux élèves de la classe entière, mais se concentre spécifiquement sur les élèves BEP. L'un des bénéfices de cette pratique est de permettre aux acteur-ric-e-s impliqué-e-s dans le processus éducatif de partager la charge mentale et physique (Pédron, 2019). De plus, Tremblay (2015) précise qu'elle favorise l'échange de pratiques pédagogiques, incitant l'enseignant-e à réfléchir à sa propre posture et à perfectionner ses méthodes, grâce au soutien et aux conseils de l'autre professionnel-le. Enfin, Lescouarch (2021) ajoute que ce type de pratique contribue également à diversifier les styles d'enseignement en permettant une variété plus large des formats pédagogiques.

Tremblay (2015, 2017) distingue deux formes de co-intervention : interne et externe. Dans la « co-intervention interne », les interventions sont réalisées à l'intérieur de la classe par un-e professionnel-le, souvent auprès d'un-e seul-e élève. L'objectif est de soutenir les élèves en difficulté, qu'il s'agisse d'apprentissages ou de comportement. Comme le suggère Tremblay (2015), cette approche vise à adapter les conditions d'enseignement aux besoins des apprenant-e-s à BEP, sans pour autant modifier le contenu pédagogique global. Cependant, ce type de co-intervention ne modifie pas, ou seulement de peu, l'enseignement dispensé en classe. Dietrich (2021) met en garde contre le risque de désarticulation pédagogique et didactique, soulignant que cette approche peut générer « des objectifs, attentes et conditions d'apprentissage différents » (p. 12) entre le soutien individuel et l'enseignement dispensé à la classe entière. Dans le prolongement de ce constat, Dietrich (2021) et Lescouarch (2021) rappellent que ce type d'intervention nécessite une planification conjointe limitée. Dans ce contexte, les objectifs des différent-e-s professionnel-le-s peuvent différer. En outre, malgré la qualification des professionnel-le-s impliqué-e-s, ils-elles ne remplacent pas l'enseignant-e, qui reste le-la seul-e responsable de l'enseignement (Tremblay, 2015).

Tremblay (2015) mentionne également une deuxième forme de co-intervention appelée « co-intervention externe ». Dans cette approche, les enseignant-e-s et les professionnel-le-s

(enseignant-e-s ou non) collaborent simultanément avec les élèves d'un même groupe, sans nécessairement partager le même espace, les mêmes méthodes et les mêmes objectifs. Comme l'expliquent Toullec-Théry et Marlot (2015), ces professionnel-le-s travaillent individuellement ou en petits groupes dans un espace séparé de la salle de classe, tandis que l'enseignant-e continue à travailler avec le reste du groupe. Cette configuration permet de différencier le travail en fonction des besoins des élèves, de réduire la taille des groupes et augmenter les interactions entre professionnel-le et élève. Cependant, plusieurs limites sont soulevées. Saint-Laurent et al. (1998, cités dans Tremblay, 2015) révèlent que le temps de prise en charge offert par les professionnel-le-s est limité à une portion de l'horaire scolaire. Tremblay (2015) précise que, pour bénéficier de ce temps, les apprenant-e-s doivent souvent s'absenter de la classe, ce qui les conduit à des manques de contenus, qu'ils-elles doivent ensuite rattraper. Ce phénomène peut les priver d'apprentissages collectifs (Tremblay, 2015, 2017) et nuire à leur sentiment d'appartenance au groupe, en les portant à construire une identité mouvante (Pédrón, 2019). Tremblay (2017) ajoute que les enseignant-e-s pourraient gérer ces absences par des rattrapages ou en réduisant les exigences ; toutefois, cela risquerait de fragiliser les apprentissages des élèves présents en classe. Cette démarche ne facilite pas non plus le partage de connaissances entre les professionnel-le-s impliqué-e-s. Pédrón (2019) insiste ainsi sur l'importance de transférer les interventions dans le contexte ordinaire afin d'en renforcer l'efficacité. Tremblay (2015) rappelle de son côté que faire sortir les élèves de la classe va à l'encontre des principes de l'école inclusive. Par ailleurs, la littérature relève d'autres limites : selon Leblanc (2011), « la présence de conflits, de désaccords ou de relations tendues » (p. 30) peut compromettre la qualité de la collaboration. De même, Toullec-Théry et Marlot (2015) mettent en garde contre le risque de morcellement des enseignements et de manque de cohérence pédagogique, ce qui peut mener à la constitution de « systèmes didactiques parallèles » exposant les élèves en difficulté à des contenus moins riches ou déconnectés de ceux de la classe. Tremblay (2017), Toullec-Théry et Marlot (2015) soulignent que telles situations peuvent nuire directement à leurs apprentissages.

1.4.3.3.2 Le co-enseignement

Le développement de l'école inclusive recommande l'adoption des démarches proposées par le modèle du « co-enseignement » (Allenbach et al., 2016; Tremblay 2015). Ce dernier est considéré comme inclusif car il permet une intervention pédagogique continue dans un cadre ordinaire, sans stigmatiser les élèves BEP (Tremblay, 2015). Cette pratique profite à tous-tes les élèves, en difficulté ou non, en mobilisant des ressources partagées et en offrant aux enseignant-e-s les conditions pour enseigner efficacement. Friend et Cook (2013) expliquent que le co-enseignement s'est rapidement développé comme une stratégie visant à permettre aux élèves à besoins éducatifs particuliers d'accéder à l'enseignement général tout en bénéficiant d'un enseignement spécialisé. Pour que cette

évolution se concrétise, il est nécessaire de redéfinir les frontières traditionnelles de l'enseignement afin de créer des véritables partenariats entre professionnel-le-s.

Selon Bauwens et al. (1989), le co-enseignement est une approche pédagogique où les enseignant-e-s ordinaires et les spécialistes travaillent ensemble de manière coopérative et coordonnée pour enseigner à des groupes d'apprenant-e-s hétérogènes. La présence simultanée des professionnel-le-s dans une même classe favorise une collaboration active dans la direction, l'animation et la co-construction du processus d'apprentissage (Pédron, 2019). Dietrich (2021) précise que le co-enseignement comprend trois dimensions : la co-planification, le co-enseignement et la co-évaluation. Ces étapes peuvent être mises en œuvre par deux enseignant-e-s ordinaires, deux enseignant-e-s spécialisé-e-s ou des enseignant-e-s ordinaires qui travaillent avec un-e enseignant-e de soutien ou un-e spécialisé-e. Dans le co-enseignement, la phase d'enseignement doit se dérouler conjointement entre les deux professionnel-le-s et dans le même environnement que l'élève BEP (Bauwens et al., 1989). Ce travail pédagogique doit avoir lieu dans le même groupe d'apprenant-e-s, au même moment et dans le même espace (Friend & Cook, 2013). Dans ce cadre, les deux acteur-rice-s impliqué-e-s doivent partager les mêmes responsabilités et les mêmes objectifs pédagogiques. Enfin, Tremblay (2015) rappelle que cette méthode peut être appliquée à temps partiel ou à temps plein. Cook et Friend (2004) et Friend et Cook (2013) distinguent six catégories de co-enseignement, présentées dans le tableau suivant (Tableau 2), qui illustrent les différents rôles assumés par les professionnel-le-s impliqué-e-s dans la pratique éducative.

Tableau 2

Les modalités de co-enseignement (inspiré de Cook & Friend, 2004; Friend & Cook, 2013)

Méthodes	Types d'activités
L'un-e enseigne, l'autre observe <i>« One teaches, one observes »</i>	Un-e enseignant-e dispense le cours, l'autre observe les élèves et l'enseignant-e, en collectant des données qui sont ensuite analysées. Cette méthode permet d'évaluer l'acquisition des connaissances des élèves.
Enseignement partagé <i>« Team teaching »</i>	Les deux professionnel-le-s partagent équitablement la responsabilité du cours. Cette approche demande une préparation importante de la part de ceux-celles qui l'adoptent et permet d'explorer les sujets sous différentes perspectives.
L'un-e enseigne, l'autre soutient <i>« One teaches, one assists »</i>	L'enseignant-e principal dirige l'ensemble de la leçon avec un grand groupe d'apprenant-e-s, l'autre circule entre les élèves pour leur offrir un soutien individualisé.
Enseignement en ateliers <i>« Station teaching »</i>	Les élèves de la classe sont divisé-e-s en trois groupes qui tournent entre les différentes stations. Deux stations sont animées par les professionnel-le-s, tandis que la troisième se déroule en autonomie. Ce modèle favorise un enseignement plus personnalisé et il peut également être utilisé dans la co-intervention.
Enseignement parallèle <i>« Parallel teaching »</i>	Chaque professionnel-le enseigne simultanément le même cours mais en utilisant des méthodes différentes. Cette méthode promeut la différenciation et accroît la participation des élèves ; cette technique peut également être adoptée dans la co-intervention.
Enseignement alternatif <i>« Alternative teaching »</i>	Un-e professionnel-le travaille avec la majorité des apprenant-e-s, tandis que l'autre prend en charge un groupe d'élèves plus restreint avec des besoins spécifiques. Ce modèle peut également être utilisé en co-intervention, car il permet d'optimiser le temps de classe en offrant un environnement d'apprentissage flexible et adaptable aux différents niveaux de compétences des apprenant-e-s.

L'un des avantages du co-enseignement mis en lumière par Friend et Cook (2013), est de permettre aux acteur·rice·s impliqué·e·s d'interagir plus fréquemment avec les apprenant·e·s, ce qui facilite la dispensation d'un enseignement ciblé et approfondi sur les difficultés spécifiques de chaque élève. Cette approche, selon Friend et Cook (2013) et Austin (2001), réduit également la distance entre l'enseignant·e et l'élève et favorise une meilleure interaction, en particulier avec les élèves BEP. Par ailleurs, Tremblay (2015) soutient que le co-enseignement permet à tous·tes les élèves, y compris ceux·celles ayant des besoins éducatifs particuliers, d'être mieux observé·e·s par les professionnel·le·s ; cela améliore la qualité de l'enseignement pour l'ensemble du groupe-classe. La collaboration entre acteur·rice·s a aussi des effets positifs sur les résultats scolaires de tous·tes les élèves (Benoit & Angelucci, 2011). Ce propos est corroboré par Tremblay (2015), qui suggère que les élèves qui reçoivent ce soutien ont tendance à mieux réussir à l'école. Selon le même auteur, le co-enseignement peut avoir un impact positif sur le comportement et l'estime de soi des élèves. Dans le même sens, Benoit et Angelucci (2011) précisent que cette pratique encourage une communication plus ouverte entre les apprenant·e·s et un comportement respectueux et approprié en classe. De plus, elle aide les apprenant·e·s ayant des difficultés à participer activement aux cours. Comme le notent Cook et Friend (2004) ainsi que Benoit et Angelucci (2011), cette technique améliore la compréhension mutuelle et réduit la stigmatisation des élèves BEP, favorisant le développement d'un sentiment d'hétérogénéité. Austin (2001) ajoute que les avantages du co-enseignement ne se limitent pas aux élèves des classes concernées, mais s'étendent aussi aux enseignant·e·s et aux professionnel·le·s impliqué·e·s dans le processus. En particulier, Benoit et Angelucci (2011) et Austin (2001) révèlent que ceux·celles qui participent à cette pratique ont tendance à améliorer leurs techniques d'enseignement, en acquérant de nouvelles connaissances et compétences professionnelles. Enfin, selon Marcel et al. (2007), le co-enseignement entre enseignant·e·s favorise l'acculturation. Cela peut s'expliquer par le fait que les spécialistes qui collaborent avec des enseignant·e·s ordinaires ont l'opportunité, grâce à cette pratique, d'élargir leurs connaissances sur l'enseignement ordinaire. De même, grâce aux conseils donnés par les spécialistes, les enseignant·e·s ordinaires peuvent découvrir des nouvelles stratégies différenciées (Austin, 2001) ou de nouvelles méthodes par rapport à la gestion de classe (Marcel et al., 2007).

Toutefois, ce modèle peut être soumis à diverses critiques, surtout lorsque les conditions nécessaires à la mise en œuvre efficace du co-enseignement ne sont pas réunies. À ce propos, Tremblay (2015) affirme qu'une des limites de cette pratique survient lorsque l'intervention prévue pour les apprenant·e·s n'est pas ciblée, individualisée ou planifiée ; ce qui pourrait entraîner à la mise en place superficielle de l'approche et rendre difficile la réalisation des objectifs visés. Un autre aspect, mis en évidence par Tremblay (2015) et Austin (2001), concerne le manque de cohérence et de crédibilité de la part des enseignant·e·s, tant dans les discours que dans l'application des mêmes règles. Selon Tremblay (2015) et Benoit et Angelucci (2011), si ces éléments ne sont pas

présents dans la pratique d'enseignement, ils pourraient compromettre la réussite de l'approche. De plus, selon ces mêmes auteur·rice·s, si les deux professionnel·le·s adoptent des approches pédagogiques trop divergentes, s'ils-elles ont des idées ou des opinions trop différentes, ou encore s'ils-elles manquent de volonté de trouver des compromis, des tensions peuvent émerger. Si celles-ci sont également ressenties par les élèves, elles risquent d'affecter la qualité et le contenu de la leçon, compromettant ainsi leur apprentissage.

2 CONTEXTE DE LA RECHERCHE

2.1 Le système scolaire suisse

La Suisse, pays multilingue, compte quatre langues nationales : l'allemand, le français, l'italien et le romanche. Les langues d'enseignement varient selon les cantons (Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP], 2020). En tant qu'État fédéral, la Suisse dispose d'un système éducatif, géré conjointement par le gouvernement fédéral, les communes et les cantons (USI, s.d.; CDIP, 2020; Wolter et al., 2018). Cette collaboration repose sur des accords, tels que le Concordat HarmoS et le Concordat de la pédagogie spécialisée (CDIP, s.d.-a; Wolter et al., 2018). Les cantons sont responsables de l'enseignement scolaire, lequel doit être accessible à tous·tes les élèves, y compris ceux·celles avec besoins éducatifs particuliers (BEP) (Wolter et al., 2018). Chaque canton définit sa propre structure éducative et les élèves suisses ont le droit de bénéficier de mesures pédagogiques adaptées à leurs besoins lorsque cela s'avère nécessaire (CDIP, s.d.-a). Ces mesures d'appui sont définies au niveau cantonal et se déclinent en deux types : mesures d'aide ordinaires (MAO) ou mesures d'aide renforcées (MAR) (CDIP, s.d.-b). En particulier, la mesure MAO s'adresse en général aux élèves rencontrant des difficultés, qui freinent leur développement et leurs apprentissages. La mesure MAR, quant à elle, est destinée aux apprenant·e·s dont les besoins spécifiques ont été évalués à travers une procédure d'évaluation standardisée. Elle se distingue de la MAO par sa durée prolongée, son intensité accrue et le niveau élevé de compétences requis des professionnel·le·s qui la mettent en œuvre (CDIP, s.d.-a; CDIP, s.d.-b).

Leybold-Johnson (2018) soutient que les élèves présentant une déficience auditive en Suisse fréquentent principalement les écoles ordinaires, mais pas sans difficulté. La scolarisation des élèves malentendant·e·s peut se dérouler soit dans des écoles ordinaires où est promu le processus d'intégration et d'inclusion, soit dans des établissements spécialisés. Dans les classes ordinaires, les élèves malentendant·e·s suivent les cours en langue orale. Néanmoins, comme approfondi dans le cadre théorique, si l'enseignement n'est pas adapté à leurs besoins, ils·elles peuvent éprouver plusieurs défis, ce qui peut les amener à ressentir un sentiment d'isolement et une baisse de l'estime de soi.

2.2 Le système scolaire tessinois

Depuis les années 1970, les écoles tessinoises s'engagent dans la création de nouvelles conditions et initiatives visant à inclure les élèves dans la scolarité obligatoire, indépendamment de leurs caractéristiques personnelles. Contrairement à d'autres cantons, le Tessin compte un nombre relativement faible d'élèves placé·e·s dans des écoles spéciales (Département de l'éducation, de la culture et du sport [DECS], 2014). Mainardi (2011) explique cette tendance par le fait que le système

scolaire tessinois considère la diversité comme un principe fondamental. Selon le DECS (2014), les écoles ordinaires accueillent de nombreux·ses élèves avec BEP pour lequel·le·s diverses mesures de soutien sont prévues. Le système scolaire tessinois adopte une approche différenciée pour répondre aux divers besoins éducatifs des élèves, en se référant à des figures pédagogiques ou services diversifiés dans le but d’instaurer un système éducatif plus équitable et inclusif (DECS, 2014).

Les diverses réformes conduites ces dernières années visent à impliquer davantage les élèves dans leur processus d'apprentissage, en encourageant le développement de compétences transversales, la différenciation pédagogique et la personnalisation des programmes et des parcours scolaires (DECS, 2014). Ces réformes envisagent des changements administratifs et structurels, incluant une diversification des méthodes d'enseignement et le renforcement de la collaboration entre les enseignant·e·s et les autres professionnel·le·s spécialisé·e·s dans le domaine éducatif (DECS, 2014, 2016). Un exemple représentatif est le projet « *La scuola che verrà* » que l’on peut traduire par « l'école de demain » (DECS, s.d.-a). Ce projet vise à réformer l'école obligatoire tessinoise en faveur d'une éducation plus inclusive et personnalisée à tous·tes les élèves, y compris ceux·celles avec BEP (DECS, 2016). Cette initiative repose sur l'individualisation des apprentissages et la différenciation pédagogique afin d’adapter l’enseignement aux besoins spécifiques des élèves. L’un des facteurs jugés essentiels pour atteindre les objectifs susmentionnés est la collaboration entre les enseignant·e·s et les autres professionnel·le·s, perçue comme un élément clé pour l'amélioration de l'accompagnement des élèves (DECS, 2016; DECS, s.d.-a).

2.2.1 Les acteur·rice·s qui accompagnent les élèves malentendant·e·s

Les professionnel·le·s susceptibles d’être impliqué·e·s dans le soutien des élèves malentendant·e·s au Tessin sont les enseignant·e·s titulaires de classe (DdC) ainsi que les enseignant·e·s de discipline (*Divisione della scuola* [DS], 2011; Dozio, s.d.), les enseignant·e·s de soutien pédagogique (DSP) (DECS, 2014; DECS, s.d.-d), les opérateur·rice·s pédagogiques pour l'intégration (OPI) (DECS, s.d.-c), les orthophonistes (DECS, s.d.-b) et les audio-pédagogues (Fondazione Sant’Angelo, s.d.). Ces acteur·rice·s interviennent au sein de l'école, à l'exception des audio-pédagogues et des orthophonistes qui travaillent à la fois au sein des établissements scolaires et dans des structures externes (Fondazione Sant’Angelo, s.d.). Le rôle des professionnel·le·s mentionné·e·s est crucial dans la création d'un environnement éducatif inclusif, axé sur les besoins spécifiques des élèves malentendant·e·s.

L'enseignant·e de classe (DdC) : selon le DS (2011), le rôle de l'enseignant·e est considéré comme une activité « holistique ». Il·elle agit comme médiateur·rice didactique, facilite les relations et transmet les connaissances disciplinaires. Par ailleurs, cette figure accompagne les élèves dans leur parcours scolaire en cherchant à créer un environnement d'apprentissage qui valorise leur

potentiel. Plus précisément, Dozio (s.d.) indique qu'au Secondaire I, l'enseignant-e de classe est responsable du bon fonctionnement de la classe et du maintien du lien avec les familles des élèves. De plus, cette figure préside le conseil de classe et collabore avec les professionnel-le-s internes et externes de l'école.

L'enseignant-e de soutien pédagogique (DSP) : cette figure intervient au sein du système scolaire pour accompagner les élèves confronté-e-s à des difficultés d'apprentissage, d'adaptation, de comportement ou de relation (DECS, 2014). Ce service, offert gratuitement dans toutes les écoles d'enseignement obligatoire, vise à favoriser l'épanouissement personnel des élèves et à développer leurs compétences cognitives, affectives et sociales (DECS, s.d.-d). Selon le *Collegio capigruppo SSP SM* (2024), le-la DSP agit sur deux niveaux complémentaires : l'accessibilité globale – en intervenant en faveur de toute la communauté éducative pour promouvoir une école inclusive – et la mise en œuvre des actions ciblées, en adoptant des stratégies pédagogiques adaptées aux besoins éducatifs des élèves concerné-e-s. Par ailleurs, selon la même source, le-la DSP collabore avec différent-e-s acteur-ric-e-s scolaires en proposant – après une analyse approfondie de la situation – des conseils aux enseignant-e-s impliqué-e-s. Son intervention peut être directe – en travaillant en classe ou en dehors, individuellement ou en petits groupes – ou indirecte, en soutenant les enseignant-e-s, les familles ou les institutions éducatives. Enfin, comme l'indique le DECS (s.d.- d), le-la DSP est chargé-e de l'élaboration du projet éducatif personnalisé, outil essentiel permettant de définir les objectifs, les modalités d'intervention et les ressources nécessaires pour répondre de manière adéquate aux élèves BEP.

L'opérateur-ric-e pédagogique pour l'intégration (OPI) : l'OPI est un service de soutien supplémentaire aux élèves BEP offert par la pédagogie spécialisée (DECS, s.d.-c). Selon le DECS (2014), cette figure accompagne les élèves dans le processus d'intégration scolaire, en promouvant une approche inclusive. L'OPI peut intervenir à différents niveaux scolaires, allant du degré primaire à l'école post-obligatoire. Selon le DECS (s.d.-c), cette figure doit créer un environnement scolaire le plus favorable possible aux élèves BEP. De plus, elle est chargée de mettre en œuvre les mesures de soutien nécessaires à la réalisation du projet pédagogique individualisé, qu'elle élabore pour chaque élève. Son rôle est de favoriser leur développement socio-affectif, de sensibiliser l'environnement éducatif et familial et d'encourager l'éducation à la diversité. Pour les élèves malentendant-e-s, un-e OPI disposant d'une qualification en déficience auditive et en langue des signes peut agir comme interprète lorsque cela s'avère nécessaire. Enfin, le DECS (2014) souligne la nécessité de collaborer avec les acteur-ric-e-s impliqué-e-s, afin de créer un réseau de soutien solide. Il-elle est ainsi considéré-e comme une ressource tant pour les élèves BEP et ceux-celles de leur classe, que pour les enseignant-e-s et l'ensemble du réseau scolaire.

L'orthophoniste : ce·cette professionnel·le est chargé·e de prévenir et de traiter les troubles spécifiques du langage et de la communication des élèves (DECS, s.d.-b). Ce service est gratuit pour les élèves résidant en Suisse et les frais sont pris en charge par la section de pédagogie spécialisée. Les interventions peuvent avoir lieu soit au sein de l'école, soit dans des institutions extérieures (DECS, s.d.-b).

L'audio-pédagogue : ce·cette professionnel·le est spécialisé·e dans l'accompagnement des élèves malentendant·e·s en âge scolaire. Selon la Fondazione Sant'Angelo (s.d.), cette figure vise à faciliter l'inclusion des élèves malentendant·e·s dans les écoles ordinaires. Sa mission est de renforcer leurs compétences auditives, telles que l'écoute, la compréhension et l'expression verbale. Si nécessaire, cette figure veille à intégrer dans la vie quotidienne de l'élève malentendant·e des aides compensatoires.

3 OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHES

En lien avec l'intérêt accordé à la thématique en milieu scolaire, et au regard des éléments développés dans le cadre théorique, cette recherche poursuit trois objectifs visant à mieux comprendre la manière dont les acteur·rice·s éducatif·ve·s et les élèves malentendant·e·s perçoivent et vivent le processus de l'inclusion. Les objectifs sont les suivants :

- Comprendre comment l'inclusion scolaire est vécue par les élèves malentendant·e·s et les acteur·rice·s qui les entourent.
- Explorer comment le système éducatif tessinois au Secondaire I prend en charge les élèves malentendant·e·s et quelles sont les mesures et pratiques utilisées afin de faciliter leur inclusion.
- Observer le déroulement de la pratique collaborative entre les acteur·rice·s impliqué·e·s dans l'éducation des élèves malentendant·e·s.

Afin de répondre aux objectifs susmentionnés, trois questions de recherche sont formulées :

(1) Comment l'inclusion scolaire des élèves malentendant·e·s est-elle vécue par les intéressé·e·s et les acteur·rice·s qui les entourent ?

- Quels sont les défis rencontrés ? Quels sont les avantages ?
- Quelles sont les limites et les avantages des programmes éducatifs pour les élèves malentendant·e·s ?

(2) Quel rôle jouent les enseignant·e·s, les professionnel·le·s et les parents dans l'inclusion des élèves malentendant·e·s ?

- Comment le système éducatif ordinaire prend-il en charge les élèves malentendant·e·s pour favoriser leur inclusion scolaire (mesures, stratégies et outils éducatives, pratiques professionnelles, plan d'intervention) ?

(3) Comment se déroule la prise en charge collaborative des élèves malentendant·e·s ?

- Comment la collaboration entre les acteur·rice·s impliqué·e·s tels que les enseignant·e·s, les professionnel·le·s et les parents, contribue-t-elle à l'inclusion de ces élèves ?
- Comment les acteur·rice·s vivent la collaboration ?
- Quels sont les défis et les avantages de cette pratique ?
- Les modes de collaboration mis en place s'orientent-ils davantage dans le sens de la co-intervention ou du co-enseignement dans le travail mené directement auprès des élèves ?

4 MÉTHODOLOGIE

4.1 Une approche qualitative

Pour répondre aux questions de recherche, nous avons opté pour une méthodologie qualitative à visée compréhensive. Ce choix découle de notre volonté de donner la parole aux élèves malentendant·e·s et aux acteur·rice·s impliqué·e·s dans leur inclusion, afin qu'ils·elles puissent exprimer librement leur expérience et perception du phénomène étudié. En effet, Guignon et Morrissette (2006) soulignent que la recherche qualitative valorise la parole des participant·e·s. Cette approche permet d'explorer les dynamiques à travers lesquelles le monde social est vécu et interprété par les individus, en tenant compte de sa complexité, de ses nuances et de son contexte (Anadón & Guillemette, 2007; Anadón & Savoie-Zajc, 2009). Grâce à ce choix méthodologique, nous pouvons interpréter les données à partir des significations qui, comme l'affirme Albarello (2012), constituent un aspect central que le·la chercheur·euse peut saisir grâce à ce type de recherche.

Pour répondre aux questions de recherche et atteindre nos objectifs, nous avons jugé que l'étude de cas constitue la méthode de recherche la plus pertinente. Bien qu'elle soit parfois présentée comme relativement peu utilisée en sciences sociales (Stake, 2006), elle s'avère adaptée pour notre recherche. En effet, cette méthode permet de reconstruire, autour d'une même situation, un phénomène à partir des points de vue des sujets impliqués (Albarello, 2022). De plus, elle offre la possibilité d'analyser la manière dont se déroule l'inclusion au regard de l'ensemble des acteur·rice·s impliqué·e·s dans la scolarisation des élèves malentendant·e·s. En d'autres termes, comme le soulignent plusieurs auteur·rice·s, ce type d'approche offre une compréhension approfondie du phénomène étudié dans son contexte (Albarello, 2012; Gagnon, 2012; Stake, 2006). Par ailleurs, Gagnon (2012) indique que cette méthode permet au·à la chercheur·euse de se concentrer sur un nombre restreint de sujets et d'en examiner le phénomène en détail. Étant donné que notre étude prend en compte une pluralité des perspectives et examine les sujets en lien avec leur contexte, l'étude de cas nous est apparue comme un choix pertinent. De plus, puisque nous voulons recueillir les récits de différent·e·s participant·e·s appartenant à un même groupe social, nous avons décidé de mener des études de cas dites « multiples ». Comme évoqué par Stake (2006), ce choix permet d'étudier simultanément plusieurs cas, avec un nombre restreint de sujets, à condition que chaque étude se centre sur des cas distincts.

4.2 Méthode de récolte des données

4.2.1 Présentation de la méthode de récolte

Pour accéder au point de vue des participant·e·s et comprendre en profondeur leur vécu par rapport à l'inclusion scolaire, le rôle joué par les acteur·rice·s éducatif·ve·s impliqué·e·s dans la scolarisation des élèves malentendant·e·s, ainsi que la collaboration entre ceux·celles-ci, nous avons choisi

d'utiliser l'entretien individuel semi-dirigé comme méthode de collecte des données. Baribeau et Royer (2012) définissent l'entretien comme une méthode reposant sur l'interaction verbale entre l'intervieweur·euse et l'interviewé·e. L'objectif, selon Savoie-Zajc (2009), est d'obtenir une compréhension partagée du phénomène étudié à partir des propos des participant·e-s interrogé·e-s. Dans cette perspective, Anadón et Savoie-Zajc (2009) soulignent que l'échange permet de développer des perspectives de compréhension plus vastes par rapport à celles accessibles en s'appuyant uniquement sur des théories préexistantes. Nous avons donc privilégié cette méthode plutôt que le questionnaire et l'observation, car l'entretien offre aux interviewé·e-s une plus grande liberté d'expression. Cette démarche a facilité l'accès aux perceptions des participant·e-s et à leurs expériences relatives à la thématique étudiée. Le type d'entretien privilégié dans ce mémoire est individuel, car comme l'indiquent Barbillon et Le Roy (2012), le face-à-face favorise l'expression de l'interviewé·e. Parmi les trois types d'entretien – non-directif, semi-dirigé et directif – notre choix s'est porté sur l'entretien semi-dirigé, car ce format permet d'approfondir la compréhension en posant des questions, des relances ou des reformulations, tout en laissant au·à la répondant·e une certaine liberté d'expression (Barbillon & Le Roy, 2012; Savoie-Zajc, 2009).

4.2.2 Contact des participant·e-s

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons soumis en avril 2024 le formulaire relatif à la demande d'accès au terrain auprès du DECS (Département de l'Éducation, de la Culture et du Sport) afin de mener la recherche sur le territoire tessinois. Le même mois, nous avons reçu une réponse positive de la part du·de la responsable du Département. Ne disposant pas des contacts sur le territoire, il·elle s'est chargé·e de joindre les chef·fe-s d'équipe² du Secondaire I des différentes régions du Tessin, afin d'identifier ceux·celles chargé·e-s d'élèves malentendant·e-s. À ce stade, sept élèves nous sont proposés. Cependant, ils·elles ne correspondaient pas entièrement aux critères de sélection, à savoir « être élèves malentendant·e-s », car certain·e-s présentaient d'autres troubles, tandis que d'autres ne se sentaient pas prêt·e-s à être interviewé·e-s. En juillet de la même année, nous avons relancé notre demande et, en août, nous avons identifié deux élèves pouvant participer à la recherche. Grâce à leur implication, nous avons ensuite pu identifier les parents et les professionnel·le-s à interviewer.

Une fois les participant·e-s sélectionné·e-s, la première prise de contact a eu lieu avec les chef·fe-s d'équipe, qui nous ont transmis les adresses électroniques des enseignant·e-s de soutien pédagogique (DSP), responsables des élèves malentendant·e-s. Une fois contacté·e-s et après avoir

² Dans le contexte tessinois, le·la chef·fe d'équipe – que l'on peut traduire par « *capogruppo del servizio del sostegno pedagogico* » – est le·la professionnel·le chargé·e de coordonner les différent·e-s acteur·rice·s scolaires (comme le·la DSP, l'OPI, etc.) impliqué·e-s dans la scolarisation de l'élève.

présenté les objectifs de notre recherche, ils-elles se sont chargé-e-s de joindre les parents afin de vérifier si ceux-ci et leur fils ou fille souhaitaient participer à l'étude. Ayant obtenu leur consentement, nous avons ensuite pris contact (par courriel) avec les parents et les autres acteur·rice-s restant-e-s, tels que les enseignant·e-s de classe (DdC) et les opérateur·rice-s pédagogiques pour l'intégration (OPI).

4.2.3 Échantillon

La population de recherche est composée de dix participant·e-s et, comme indiqué précédemment, elle a été établie autour des deux élèves sélectionné·e-s pour cette étude. La constitution de l'échantillon, comme l'indiquent Miles et Huberman (2003) et Fortin et Gagnon (2010), est réalisée de manière orientée, afin de garantir la pertinence et l'exploitabilité des données recueillies. L'échantillon comprend deux élèves malentendant·e-s (Luca et Francesca), leurs parents (représentés par les mères) et les professionnel·le-s qui les soutiennent (dans le cas de Luca) ou ont soutenu (pour Francesca) dans leurs parcours scolaires, à savoir : l'enseignant·e de soutien pédagogique (DSP), l'opérateur·rice pédagogique pour l'intégration (OPI) et l'enseignant·e de classe (DdC). Bien que restreint en nombre, l'essentiel, comme le rappellent Miles et Huberman (2003), est que l'échantillon soit solidement ancré dans le contexte étudié. Le tableau 3 présente les caractéristiques des deux élèves, tandis que le tableau 4 montre celles des acteur·rice-s impliqué·e-s dans leur accompagnement.

Tableau 3

Profils des élèves malentendant·e-s sélectionné·e-s pour cette recherche

Élève	Genre	Âge	Année de scolarisation	Degré de la déficience auditive	Aides auditives	Soutien éducatif
Luca	♂	12	2 ^{ème} année Secondaire I	Moyenne	Appareils	DSP, DdC, OPI, mère
Francesca	♀	16	Fin Secondaire I	Sévère	Implant cochléaire	DSP, DdC, OPI, mère

Luca, âgé de 12 ans, est actuellement en deuxième année de scolarisation au Secondaire I. Il présente une déficience auditive moyen et il porte des appareils auditifs pour compenser la perte auditive. Les acteur·rice-s scolaires qui le soutiennent sont : l'enseignante de soutien pédagogique (DSP), l'enseignante de classe (DdC) et – à partir de septembre 2024 – l'opératrice pédagogique pour l'intégration (OPI). À la maison, il bénéficie du soutien de sa mère. Francesca, âgée de 16 ans, a terminé en juin 2024 son parcours au Secondaire I. Son déficit auditif est sévère et, comme support auditif, elle utilise l'implant cochléaire. Tout au long de son parcours scolaire au Secondaire I, son

accompagnement a reposé sur plusieurs figures : le DSP, le DdC, l'OPI et sa mère. Dans le passé, Francesca et Luca ont bénéficié du soutien de professionnel-le-s externes ; toutefois, puisque leur accompagnement s'est terminé, nous avons choisi d'interroger uniquement les professionnel-le-s actif-ve-s au moment de la recherche.

Tableau 4

Profil des acteur-ric-e-s impliqué-e-s dans la scolarisation de Francesca et Luca

	Rôle de l'acteur-ric-e	Genre	Années d'expérience	Présence à l'école par semaine (UD) ³
Luca	DSP	♀	8 ans	12 UD
	DdC	♀	18 ans	24 UD
	OPI	♀	12 ans	4 UD
	Mère	♀		
Francesca	DSP	♂	18 ans	24 UD
	DdC	♂	4 ans	24 UD
	OPI	♀	7 ans	6 UD
	Mère	♀		

Le tableau 4 offre une vue d'ensemble des rôles des différent-e-s acteur-ric-e-s, de leurs années d'expérience, ainsi que de leur temps de présence à l'école par semaine. Les années d'expérience dans le rôle qu'ils-elles occupent varient de 4 à 18 ans et leur présence à l'école semble différer en fonction de leur position : les DSP et les DdC sont plus fréquemment présent-e-s (entre 12 et 24 UD par semaine) au sein de l'institution scolaire ; tandis que les OPI, intervenant de manière plus ponctuelle auprès de l'élève BEP, sont moins fréquemment dans l'établissement (4 à 6 UD). Enfin, en ce qui concerne les mères, bien qu'essentielles dans le soutien de leurs enfants, leur niveau de formation correspond à l'obtention du diplôme de fin de scolarité obligatoire.

4.2.4 Préparation des entretiens

Afin de mener les entretiens de manière rigoureuse, nous avons élaboré des guides d'entretien qui suivent l'approche semi-directive. Comme l'indiquent Barbillon et Le Roy (2012), le guide d'entretien

³ L'abréviation UD désigne une « unité didactique » dont la durée est de 50 minutes dans le canton du Tessin (*Legge della scuola* [LSc], art. 15a, *Gran Consiglio della Repubblica e Cantone Ticino*, 1990).

constitue un outil précieux pour nourrir, soutenir l'analyse de la recherche et permettre de structurer la discussion autour de thèmes spécifiques. Il nous a permis de poser des questions ciblées en lien avec nos objectifs et a représenté un support essentiel pour explorer en profondeur les différentes thématiques abordées. Nos guides (à savoir trois, selon les destinataires concerné-e-s) sont structurés en plusieurs phases :

- (0) Phase introductive : présentation aux participant-e-s interrogé-e-s de la fiche de consentement (consultable à l'Annexe I) et rappel des objectifs de la recherche.
- (1) Perception du système éducatif tessinois.
- (2) Vécu et expériences personnelles.
- (3) Rôles des différent-e-s acteur-rice-s impliqué-e-s.
- (4) Collaboration entre ces acteur-rice-s.
- (5) Mise en situation : « si vous étiez un-e élève malentendant-e [...] ». Comme le suggère Patton (2002), cette simulation vise à encourager les participant-e-s à adopter un autre point de vue afin de mieux cerner les attentes et les souhaits relatifs aux améliorations possibles.
- (6) Question finale : possibilité pour les interviewé-e-s d'ajouter des informations complémentaires ou des réflexions non abordées au cours de l'entretien.
- (7) Phase de clôture : information donnée aux participant-e-s de la possibilité, s'ils-elles le souhaitent, de recevoir ultérieurement un retour sur les principaux résultats de la recherche.

Le guide d'entretien a été décliné en trois versions (consultables à l'Annexe II) : une pour les élèves malentendant-e-s, une pour leurs parents et une pour les professionnel-le-s impliqué-e-s. Les questions posées aux participant-e-s ont été adaptées, reformulées ou supprimées en fonction du public interrogé ; cela nous a permis de nous adapter à leur niveau de compréhension. Par exemple, avec les élèves, la perception du système éducatif a été explorée de manière plus transversale et, la mise en situation a été supprimée. Les questions rédigées dans les trois guides ont été formulées sous une forme ouverte, afin que les participant-e-s puissent partager leur vécu avec leurs propres mots. Pour ce faire, une partie de ces questions a été présentée en utilisant l'adverbe « comment », dans le but d'encourager des réponses explicatives (Becker, 2020).

4.2.5 Déroulement des entretiens

Les entretiens ont été menés entre le début du mois d'octobre et la fin du mois de novembre 2024 et leur durée varie entre 37 et 90 minutes. Le choix du lieu de rencontre a été laissé aux participant-e-s afin qu'ils-elles puissent opter pour un endroit où ils-elles se sentaient à l'aise. Ce choix visait à créer un cadre propice à l'échange et à éviter tout sentiment d'inconfort chez les interviewé-e-s. Les entretiens avec les parents et les élèves ont eu lieu à leur domicile. Ceux avec les opérateur-rice-s pédagogiques pour l'intégration (OPI), les enseignant-e-s de soutien pédagogique (DSP) et les enseignant-e-s de classe (DdC) se sont déroulés, sur leur demande, à

l'école de l'élève. Nous avons veillé à ce qu'aucune autre personne ne soit présente dans la salle d'entretien, afin de garantir la libre expression des participant-e-s.

Les entretiens ont été réalisés selon un ordre précis : pour chaque élève, nous avons choisi de rencontrer d'abord le-la DSP, puis le-la DdC, ensuite l'élève suivi de la mère et, enfin, l'OPI. Ce choix méthodologique nous a permis d'obtenir une première vue d'ensemble de la situation des élèves et des actions mises en place grâce aux DSP et aux DdC. Les premiers échanges nous ont également permis d'arriver aux entretiens avec les élèves et leurs parents mieux préparés, ce qui a facilité les relances et la compréhension des différentes thématiques. Au moment des rencontres avec les élèves et leurs mères, pour une question de transparence, ils-elles étaient informé-e-s que les échanges avec les respectif-ve-s DSP et DdC avaient déjà eu lieu. Concernant les entretiens avec les OPI, ils ont été placés en dernier afin d'éclaircir d'éventuelles zones d'ombre soulevées au cours des échanges précédents.

Dès la première prise de contact et lors de la phase introductive, nous avons informé les participant-e-s que les entretiens visaient à recueillir leurs avis sur les thématiques traitées et qu'ils-elles n'avaient pas à évaluer leurs réponses comme « justes » ou « mauvaises ». Lors de la phase introductive, nous leur avons rappelé qu'ils-elles pouvaient interrompre l'entretien ou faire une pause à tout moment. Ces points clarifiés et leur consentement obtenu, nous avons débuté les entretiens. Pour réduire l'asymétrie inhérente à la relation entre intervieweuse et interviewé-e-s et pour éviter qu'ils-elles associent la figure de la chercheuse à celle d'autorité, je⁴ me suis présentée comme étudiante universitaire, tout en mentionnant mon rôle professionnel d'employée éducative. Cette clarification a favorisé un dialogue ouvert, sincère et empathique tant avec les élèves et leurs parents qu'avec les professionnel-le-s. À ce propos, selon Miles et Huberman (2003) et Aubin-Auger et al. (2008), la compréhension empathique est une des caractéristiques qui amène les sujets à s'exprimer librement.

Dans l'ensemble, les participant-e-s se sont senti-e-s libre-s d'exprimer leurs opinions et ils-elles n'ont pas paru jugé-e-s ou menacé-e-s. En effet, plusieurs acteur-ric-e-s ont exprimé leur satisfaction d'avoir pu partager leur vécu et leur expérience. Signe de cet enthousiasme, certains entretiens se sont prolongés au-delà du temps initialement prévu ; de plus, certain-e-s participant-e-s ont partagé spontanément des anecdotes allant au-delà des questions posées.

⁴ L'emploi ponctuel de la première personne du singulier reflète l'implication directe de la chercheuse dans la conduite des entretiens.

4.3 Méthode d'analyse des données

Cette recherche adopte une approche compréhensive et, les données recueillies étant de nature qualitative, nous avons procédé à une analyse du même type. Comme l'indiquent Anadón et Guillemette (2007), cette approche favorise « le dialogue, la négociation du sens, la réflexion critique interpersonnelle [...] et la recherche d'une lecture consensuelle de la réalité étudiée » (p. 28). Par ailleurs, la recherche menée pour ce mémoire ne s'appuie pas sur une théorie ou une hypothèse à vérifier par des résultats, comme serait le cas de la démarche déductive ; au contraire, elle vise à approfondir les perspectives issues des données collectées. Pour ces raisons, cette étude suit, comme beaucoup de recherches qualitatives, une logique inductive. Comme souligné par Anadón et Guillemette (2007) ainsi que Fortin et Gagnon (2010), la méthode inductive permet d'élaborer des connaissances à partir des données recueillies sur le terrain au cours de l'enquête elle-même. Selon Anadón et Guillemette (2007), cette approche permet ainsi de passer du particulier au général, en formulant des propositions théoriques basées sur des données empiriques.

Concernant l'analyse des résultats, les entretiens semi-dirigés ont été enregistrés, transcrits et analysés à l'aide du logiciel *Taguette*. L'étape de la transcription des entretiens a été fondamentale, car l'ensemble du processus d'analyse en dépende (Barbillon & Le Roy, 2012). Pour analyser les données recueillies, nous avons utilisé la méthode d'analyse de contenu. Cette méthodologie empirique repose sur une procédure objective et systématique de description, d'analyse et d'interprétation du contenu des données transcrites (Bardin, 2013). Il existe différentes méthodes d'analyse de contenu, telles que l'analyse de discours, l'analyse structurale, ou encore l'analyse catégorielle. Pour cette recherche, nous avons décidé d'utiliser l'analyse catégorielle, car elle facilite la compréhension du sens du phénomène spécifique étudié (L'Écuyer, 1990). Nous avons veillé à créer des catégories qui reflètent l'ensemble des informations collectées (Barbillon & Le Roy, 2012). Selon L'Écuyer (1990), cette démarche d'analyse comprend six étapes qui, dans leur ensemble, nous ont permis de mieux comprendre le phénomène étudié. Pour ce mémoire de Master, nous avons suivi la procédure proposée par L'Écuyer (1990). Toutefois, la quatrième étape ne sera pas réalisée, étant donné que cette recherche ne vise pas à effectuer une analyse de nature quantitative. Quant à la cinquième étape, seule l'analyse qualitative sera menée. Ci-dessous, sont résumées les étapes de l'analyse de contenu réalisée à partir des données recueillies auprès de nos participant·e·s.

Étape 1 : la première étape consiste à effectuer des lectures préliminaires des transcriptions (L'Écuyer, 1990) afin de repérer les thématiques récurrentes (Barbillon & Le Roy, 2012) et de se familiariser avec les données recueillies (Aubin-Auger et al., 2008). Dans notre cas, ces premières lectures ont permis de faire émerger les thématiques suivantes : déficience auditive, défis à l'inclusion, mesures de soutien, stratégies d'aide, outils techniques, rôles des acteur·rice·s éducatif·ve·s, collaboration entre acteur·rice·s impliqué·e·s.

Étape 2 : une fois compris le sens général du matériel collecté, nous sommes passés à l'identification des unités de classification. À ce stade, comme le suggère L'Écuyer (1990), nous avons identifié et découpé le texte en unités de sens correspondant aux thématiques identifiées à l'étape précédente. Comme le soulignent Barbillon et Le Roy (2012), c'est à ce moment que les premières pistes d'analyse ont émergé.

Étape 3 : la troisième étape correspond au processus de catégorisation et de classification. Nous avons regroupé les unités de sens similaires en catégories et supprimé les redondances, organisant ainsi les données par thématique. Pour ce faire, nous avons adopté le modèle mixte proposé par L'Écuyer (1990) : des catégories préalables ont été définies à partir des premières lectures, puis d'autres ont été construites au cours du processus d'analyse. Ces catégories (consultables à l'Annexe III) ont ensuite été ajustées et complétées au fil de l'analyse. Par exemple, la catégorie « collaboration » a été divisée en plusieurs sous-catégories (à savoir « déroulement », « outils, espace, temporalité et force », « bénéfiques », etc.). En revanche, la catégorie « déficience auditive » a été supprimée et remplacée par une nouvelle catégorie, « caractéristiques de l'élève », créée au cours du processus.

Étape 5 : avec la cinquième étape, nous avons examiné chaque catégorie créée et, après avoir identifié les éléments constitutifs de leurs unités de sens, nous avons cherché à mettre en lumière les relations existantes entre les contenus des différentes catégories.

Étape 6 : enfin, dans le cadre de la sixième et dernière étape, nous avons analysé les données en vue de répondre aux questions de recherche. L'interprétation des résultats a permis d'identifier les convergences et les divergences présentes dans les discours des participant-e-s. Pour ce faire, nous avons croisé les thématiques issues des données empiriques recueillies à l'aide d'une « méta-matrice » (consultable à l'Annexe IV). Cet outil s'est révélé particulièrement utile pour la réalisation de notre analyse inter- et intra-cas. Il nous a permis d'analyser les données de manière transversale, de faire ressortir les régularités, les relations et les spécificités propres à chaque cas et, enfin, de comparer les différentes situations entre elles.

Quant aux résultats obtenus, il est essentiel de rappeler que cette recherche n'a pas pour objectif de produire des généralisations, mais d'explorer en profondeur la thématique de l'inclusion scolaire des élèves malentendant-e-s. L'objectif a été de recueillir un éventail de données riches, afin de dresser un aperçu nuancé à partir des situations singulières. En raison du nombre restreint de sujets – lié au choix méthodologique des études de cas – et de notre intérêt pour l'individualité des participant-e-s, les résultats ne peuvent pas être généralisés.

4.4 Considérations éthiques

Dans le respect des droits de chaque participant-e, plusieurs considérations éthiques ont été prises en compte tout au long de la conduite de cette recherche. Une fiche de consentement éclairé leur a

été présentée, celle-ci a été soumise à la fois sous forme écrite et expliquée oralement. Cette procédure, comme le rappelle la littérature, vise à fournir aux participant·e·s toutes les informations nécessaires concernant leur implication, leur permettant d'évaluer librement les avantages et les éventuels risques associés (Fortin & Gagnon, 2010; Miles & Huberman, 2003). Lors de la prise de contact et au début de chaque entretien nous avons exposé aux interviewé·e·s le contexte ainsi que les objectifs de l'étude. Il leur a également été précisé qu'ils-elles pouvaient, à tout moment, faire une pause ou interrompre l'entretien. Leur accord a été explicitement demandé pour enregistrer la conversation. En recherche qualitative, avec le consentement des sujets interrogés, les entretiens peuvent en effet être enregistrés et puis entièrement transcrits en vue d'une analyse approfondie (Aubin-Auger et al., 2008). Par ailleurs, comme mentionné précédemment, les participant·e·s intéressé·e·s ont été informé·e·s de la possibilité de recevoir (par appel téléphonique) une synthèse des principales conclusions issues des données collectées, cela après la soutenance finale du mémoire. Toutefois, ils-elles ne pourront pas exiger de modifications des résultats.

Conformément aux recommandations de Allenbach et al. (2016), une attention particulière a été portée à la confidentialité des données lors de l'analyse et de la présentation des résultats. Pour ce faire, plusieurs mesures ont été mises en place afin d'assurer l'anonymat des interviewé·e·s. En ce sens, toutes les informations pouvant identifier ou reconnaître un·e participant·e (nom de l'école, lieux, etc.) ont été supprimées de l'étude. De plus, des prénoms d'emprunt ont été attribués aux élèves interviewé·e·s. Pour les autres acteur·rice·s interviewé·e·s, nous ne faisons référence qu'à leur fonction.

4.5 Qualité de la démarche de recherche

La démarche de la recherche a été évaluée à l'aide de plusieurs critères de scientificité propres aux méthodes qualitatives. Comme le soulignent De Ketele et Maroy (2010), ces critères mettent l'accent sur la rigueur du recueil des données et sur la précision de leur analyse. Le processus de sélection des participant·e·s s'est également révélé exigeant. Convertino et al. (2009) notent que l'identification de sujets répondant aux critères établis et disposés à participer à l'étude représente un défi important. Dans le cas présent, la difficulté s'explique par le nombre restreint d'élèves malentendant·e·s présent·e·s sur le territoire et, par conséquent, de professionnel·le·s disponibles. Après la sélection des élèves et l'identification des acteur·rice·s à interviewer, d'autres éléments ont été pris en compte : le temps nécessaire à la construction de la relation entre Luca et sa nouvelle OPI (rencontrée en septembre 2024) ainsi que les disponibilités de Francesca pour l'entretien. L'étape de prise de contact et l'organisation des interviews s'est révélée particulièrement chronophage pour plusieurs raisons. Tout d'abord, la disponibilité des participant·e·s a constitué un défi majeur : trouver des créneaux compatibles avec leurs emplois variés a parfois engendré des retards dans la planification des entretiens. Les délais de réponse ont également représenté une

contrainte supplémentaire. En effet, certain-e-s participant-e-s ont mis du temps à répondre, ce qui a retardé la progression de la recherche.

Concernant la collecte des données, nous avons cherché à créer un cadre propice à l'expression libre et authentique. Néanmoins, plusieurs défis ont pu affecter la validité des données recueillies. Un premier défi a concerné l'utilisation du guide d'entretien : lors des premiers échanges, il a été difficile de s'en détacher pour laisser place à une conversation plus spontanée. Pour éviter cet écueil, comme le suggèrent Demoncy (2016) et Sauvayre (2013), il aurait été judicieux de tester le guide d'entretien avec une personne externe. Un autre enjeu a été lié à la posture de la chercheuse : en tant qu'employée éducative, lors des premiers entretiens, il a parfois été exigeant de se distancier du rôle professionnel. Toutefois, cette proximité a pu favoriser un sentiment d'empathie. En effet, certain-e-s participant-e-s se sont montré-e-s à l'aise ; tandis que d'autres – notamment lorsqu'il s'agissait d'évoquer les thématiques concernant la collaboration – sont apparu-e-s plus réservé-e-s. D'autres contraintes pourraient avoir affecté les entretiens. Par exemple, l'entretien avec Luca et sa mère s'est déroulé en présence simultanée des deux participant-e-s, à leur demande. De même, l'entretien avec la DSP de Luca a eu lieu en présence de son enfant. Ces situations ont nécessité une attention particulière, afin de garantir une expression individuelle de chacun-e et de gérer les dynamiques d'interaction, notamment entre Luca et sa mère. À ce propos, Baribeau et Royer (2012) soulignent que les entretiens de groupe peuvent générer des dynamiques d'interaction entre les sujets, susceptibles d'influencer leurs discours, en les amenant parfois à nuancer ou taire certaines opinions. Enfin, l'entretien avec l'OPI de Francesca a été conduit par téléphone, à la demande de la participante. Ce dernier format, bien que pratique, peut avoir limité la dimension empathique de l'échange en rendant l'entretien plus proche d'un entretien directif. Confrontée à ces contraintes, la chercheuse a dû faire preuve d'adaptabilité en gérant les imprévus liés au terrain.

Concernant la méthode d'analyse, les difficultés rencontrées ont été moindres par rapport aux étapes précédentes. La robustesse du dispositif d'analyse mis en place et reposant sur une double démarche – l'élaboration d'une grille d'analyse catégorielle et d'une méta-matrice – ainsi que l'utilisation du logiciel *Taguette*, ont facilité l'analyse. L'usage de ce logiciel a simplifié l'identification et le regroupement des premières catégories. Quant à la qualité de celles-ci, lors de l'analyse des entretiens nous avons suivi les recommandations de L'Écuyer (1990), selon lesquelles les catégories doivent être exhaustives, cohérentes, homogènes, pertinentes, claires et objectives. L'exhaustivité, toutefois, n'a pas été recherchée dans un sens absolu. L'objectif n'était pas de catégoriser chaque unité de sens présente dans les entretiens, mais de cibler les éléments strictement pertinents au regard des questions de recherche. Concernant la cohérence et l'homogénéité, les catégories ont été construites de manière à regrouper des unités de sens similaires, et les définitions associées ont été clarifiées tout au long du processus. Ce travail d'ajustement a permis de renforcer la clarté des catégories et d'éviter les chevauchements conceptuels. Enfin, la pertinence des catégories a été constamment évaluée : seules celles en lien

direct avec les objectifs de recherche ont été retenues et les thèmes périphériques ont été écartés de l'analyse principale. Quant à la méta-matrice, celle-ci a été créée en fonction des catégories précédemment identifiées, dans le but de faire émerger des régularités ou des contrastes par rapport à l'inclusion des deux élèves étudiés. Cet outil a permis d'effectuer une analyse transversale et comparative, offrant une lecture nuancée des situations.

5 RÉSULTATS

Ce chapitre a pour objectif de présenter et interpréter les résultats issus de l'analyse des données des entretiens. Afin de mieux comprendre le processus d'inclusion des élèves malentendant-e-s, Luca et Francesca, deux types d'analyses ont été menés : une analyse intra-cas et une analyse inter-cas. Ces dernières offrent une mise en perspective comparative et s'avèrent particulièrement utiles pour répondre aux questions de recherche. Pour étayer les propos issus de l'analyse, des citations directes seront présentées. Celles-ci sont traduites de l'italien vers le français par la chercheuse, dans le but de faciliter la lecture du-de la lecteur-ric-e. Une attention particulière est portée à la fidélité du sens original du message et à la préservation de l'intention des participant-e-s interrogé-e-s⁵.

L'ensemble des éléments présentés ne reflète pas toujours le point de vue de chaque acteur-ric-e, car certain-e-s n'ont pas de lien direct avec les autres ou avec la thématique traitée. Par conséquent, le croisement de tous les regards n'est pas présent dans chacun des chapitres.

5.1 Inclusion de Luca : résultats de l'analyse intra-cas

5.1.1 Profil scolaire et personnel de Luca

Luca est un élève malentendant de 12 ans en deuxième année du Secondaire I au Tessin. Il partage sa classe avec 17 camarades et il affirme « être entouré d'ami-e-s » (Luca). Sa langue maternelle est l'italien et il parle couramment portugais (Luca, mère). L'enseignante de classe (DdC) et la mère le décrivent comme un garçon sociable, sensible et ayant de bonnes capacités d'adaptation. Il démontre également une forte capacité à s'intégrer, à s'adapter aux différents contextes dans lequel il se trouve et à interagir avec ses pairs de manière appropriée (DSP, DdC). La mère confirme que « Luca s'épanouit bien dans son environnement scolaire et dans sa classe ». L'élève qualifie ses enseignant-e-s et sa classe – que la DSP décrit comme « tranquille et silencieuse » – « de qualité », affirmant les apprécier. Concernant sa motivation scolaire, Luca exprime le désir de « vouloir obtenir des bons résultats » et de « bien réussir à l'école », aspiration corroborée par les acteur-ric-e-s interviewé-e-s. Pour cette raison, il participe activement au cours (Luca) et il s'applique dans ses études (Luca, mère, DdC). Sa mère ajoute que « lorsqu'il obtient un 4.5⁶, il en est déçu [...] il est exigeant [...] il veut faire comme les autres ».

⁵ Dans ce chapitre, les mentions entre parenthèses (« Luca », « mère », « DSP », « DdC », « OPI ») indiquent la source de l'information, c'est-à-dire la personne qui l'a exprimée lors de l'entretien.

⁶ Selon le système scolaire suisse, les notes inférieures à 4 sont considérées comme insuffisantes. Une note de 4 indique la suffisance, 5 correspond à un niveau bon et 6 à l'excellence (*Regolamento delle scuole cantonali*, art 22a, *Consiglio di Stato della Repubblica e Cantone Ticino*, 1996).

La surdité de Luca a été détectée par son enseignant-e à l'école primaire (mère). Sa mère explique que l'enseignant-e interprétait d'abord son absence de réaction aux stimuli auditifs comme un mauvais comportement. Luca confirme : « En réalité, je ne l'entendais pas [...], j'étais triste car elle me grondait ». Avec le temps, en voyant que Luca ne répondait pas adéquatement aux signaux sonores, l'enseignant-e a alerté la mère qui l'a conduit chez le médecin. Celui-ci lui diagnostique alors un trouble auditif (mère). Bien que sa surdité soit décrite comme « peu visible » (OPI, DSP), Luca présente actuellement une surdité bilatérale moyenne (OPI), avec une perte d'audition de 80 % à une oreille et de 20-30 % à l'autre (mère). De plus, la mère et l'OPI ajoutent que sa surdité est progressive, ce qui signifie qu'elle peut s'aggraver au fil du temps. Pour ces raisons, la mère indique qu'au fil des années « il a appris à lire sur les lèvres, à l'aide d'une audioprothésiste » et qu'il bénéficie d'appareils auditifs depuis l'âge de six ans (Luca, mère).

5.1.2 Défis à l'inclusion et mesures de soutien pour la prise en charge

L'OPI décrit Luca comme « l'un des rares élèves qui nécessite peu de soutien ». Pour cette raison, l'enseignante de soutien pédagogique (DSP) précise qu'il n'est pas nécessaire d'élaborer un projet éducatif personnalisé (PEP). Malgré le fait que Luca semble être un garçon entendant comme les autres, sa surdité est cachée et, avec le temps, il a dû faire face à certains défis (Luca, mère). Sa mère souligne que cette situation s'est confirmée dans son parcours scolaire. Comme l'explique la DSP : « Son apparence [élève avec les cheveux qui couvrent les oreilles], sa façon de parler, et sa façon de détecter les sons, ne laissent pas transparaître de manière évidente son déficit ». À ce propos, l'OPI insiste sur le fait que « la surdité est un déficit invisible ; même si elle ne paraît pas évidente aux yeux des enseignant-e-s, les difficultés sont cachées et subtiles, mais bien présentes. Dans certains cas, elles impactent significativement la vie quotidienne des malentendant-e-s ». L'invisibilité du trouble peut conduire à une sous-estimation des besoins spécifiques de la personne (mère). À ce propos, la DSP confie que « dans le cas de Luca, il nous arrive certaines fois d'oublier ses difficultés [...], nous agissons sans penser au fait qu'il a un déficit auditif. Toutefois, il est important de s'en souvenir ».

5.1.2.1 Défis et mesures de soutien dans le domaine de la communication et de la compréhension

L'OPI affirme que « grâce à la progressivité de sa surdité, Luca a pu maîtriser la langue italienne dès son plus jeune âge [...] ce déficit a eu un impact limité sur l'acquisition du langage ». Cependant, malgré le fait que l'enseignante de classe (DdC) ne perçoit pas de grandes difficultés dans sa communication et sa compréhension et que Luca déclare « entendre la plupart des sons », les participant-e-s détectent des éléments qui peuvent limiter sa capacité à capter les apprentissages. Ceux-ci affectent parfois sa capacité à suivre intégralement les discours (DSP, DdC, OPI, mère). Luca confie : « En classe j'éprouve des difficultés à entendre les enseignant-e-s lorsqu'ils-elles s'éloignent ou se détournent en tournant le dos ». De plus, les environnements bruyants constituent

un frein à sa compréhension (OPI, DSP). Ainsi, les activités en groupe ou en binôme peuvent représenter un défi (Luca). À ce propos, l'élève rapporte que ses camarades « souvent timides ou peu sûrs de leurs réponses » parlent à voix basse.

Pour faire face à ces défis, Luca bénéficie d'appareils auditifs. Bien qu'essentiels (OPI, DSP, DdC, mère, Luca), il les décrit parfois comme « gênants ». Sa mère et Luca ajoutent que leur efficacité diminue au fil du temps, pour cette raison « ils nécessitent des ajustements réguliers » (mère). Un autre outil dont il peut bénéficier est le microphone. Celui-ci est connecté à ses appareils et bien que l'OPI, la DSP, la DdC et la mère le considèrent comme un outil bénéfique pour favoriser la compréhension et l'accès aux informations, son usage reste limité. Plusieurs participant-e-s rapportent que l'année précédente, Luca l'a utilisé rarement en raison de dysfonctionnements techniques (DSP, DdC, mère, Luca). Toutefois, même après la résolution des problèmes techniques, Luca hésite à le donner aux enseignant-e-s (DSP, OPI, DdC). Il explique cette réticence en affirmant : « J'entends déjà suffisamment bien, et lorsqu'ils-elles [les enseignant-e-s] parlent à haute voix, je n'ai pas envie de les entendre deux fois plus fort ». Par contre, selon l'OPI et la DSP, Luca éprouve une forme de gêne face à l'usage en classe de cet outil. Selon sa mère, « il évite d'utiliser le microphone par peur de se sentir différent par rapport à ses camarades ». Luca, de son côté, s'est souvent posé la question : « Pourquoi devrais-je utiliser un dispositif supplémentaire [...] alors que mes camarades n'en ont pas besoin ? ».

5.1.2.2 Défis et mesures de soutien dans le domaine de la performance scolaire

Luca démontre globalement de solides compétences scolaires (OPI, mère). Malgré cela, au fil du temps, certains défis ont compromis ses performances scolaires (DSP, DdC, mère, Luca). Un facteur évoqué concerne son vocabulaire, que la DSP juge « plus limité par rapport à celui de ses pairs » ; cependant, cet écart n'est pas si visible ni encore significatif à ce stade de son parcours (DSP, OPI). Par ailleurs, la DdC note que la maîtrise du portugais peut parfois constituer une barrière linguistique et altérer la compréhension. Dans l'ensemble, Luca fatigue à saisir certaines nuances ou mots utilisés par les enseignant-e-s (Luca, mère).

En sciences, l'une de ses matières préférées, Luca révèle : « Alors que l'année précédente j'obtenais de bons résultats, maintenant mes notes ont baissé ». Il attribue cette baisse à un changement dans les modalités d'évaluation, tandis que l'OPI évoque une difficulté accrue à assimiler l'ensemble des concepts. En histoire, bien qu'il apprécie les explications de l'enseignant-e, Luca a tendance à se déconcentrer (Luca, mère) en raison du style d'enseignement et du rythme de leçon jugé « lent » par l'élève. En mathématiques, il atteint la suffisance. L'OPI souligne que « l'usage de supports tels que les résumés ou le formulaire⁷ permet d'alléger sa charge cognitive,

⁷ Par *formulaire*, on entend un livre qui regroupe de manière organisée les principales formules et propriétés mathématiques.

de mieux valoriser son potentiel et de surmonter les défis rencontrés dans cette discipline ». Cependant, Luca reconnaît : « Jusqu'à maintenant, je préfère apprendre par cœur les formules mathématiques. Toutefois, pour les autres matières, avec l'OPI, je prépare des résumés ». À ce jour, aucune différenciation des évaluations n'est mise en place (OPI, DSP, DdC). En revanche l'OPI estime qu'il faut observer « comment la situation évolue avec le temps ».

Malgré ces défis, Luca reste motivé à la fois par sa volonté de réussir, soulignée également par sa mère, que par le souci, selon lui, « d'éviter les remarques négatives ». Pour ces raisons, il s'engage à accomplir toutes ses tâches correctement, afin de maintenir un bon niveau scolaire (Luca, mère). Pour améliorer ses performances, il a progressivement adopté plusieurs stratégies. Avec le soutien de sa mère, ils ont d'abord mis en place une méthode d'apprentissage collaborative, en invitant des camarades ou des ami-e-s à la maison pour étudier. Selon lui et sa mère, cette démarche a eu des effets positifs, à la fois sur ses résultats – en comblant certaines lacunes – que sur ses relations sociales. Luca attribue ainsi son regain de motivation et ses meilleures notes à cette dynamique. Ensuite, comme l'explique sa mère et l'élève, Luca a aussi modifié sa méthode d'étude. Autrefois, il se contentait de relire ses fiches par cœur (ce que confirme aussi l'OPI). Désormais, il adopte une démarche plus active : « Je me pose des questions, comme celles qui pourraient être présentes dans les évaluations, puis je cherche à y répondre » (Luca). Cette nouvelle méthode, apprise avec l'audioprothésiste et reprise avec l'OPI, lui permet de mieux assimiler les connaissances et de se préparer plus efficacement aux évaluations (Luca, mère, OPI). Enfin, un outil intégré dans son approche d'étude est la tablette, qu'il utilise régulièrement dans le cadre de ses révisions (mère, Luca).

5.1.2.3 Défis et mesures de soutien au niveau de l'environnement scolaire

Le contexte environnemental de Luca lui permet généralement de bien s'adapter (DSP, DdC). Cependant, les actrices éducatives suggèrent plusieurs aménagements, tels que le positionnement spatial en classe, le maintien du silence dans la salle ou encore la réduction du nombre d'élèves par classe (DSP, DdC). Concernant le placement, l'OPI, la DdC et la DSP invitent Luca à s'asseoir dans les premiers rangs. Toutefois, l'élève, la mère et l'OPI font noter qu'il ne suit pas toujours ce conseil, préférant rester en deuxième ligne pour des raisons de confort personnel. Il considère que sa compréhension reste suffisante, même sans être placé au premier rang. Afin d'optimiser les apprentissages et la compréhension d'un-e élève malentendant-e, l'OPI révèle que :

Idéalement, une disposition en fer à cheval permet à l'élève malentendant-e de voir les visages des camarades en favorisant la lecture labiale, les interactions visuelles et la compréhension lors des échanges. Actuellement, la configuration [en ligne] oblige Luca à se tourner pour identifier les interlocuteur-ric-e-s. Cependant, à ce stade, ce type de modification n'est pas encore nécessaire.

Un autre obstacle qui perturbe le contexte environnemental de Luca est le bruit extérieur, engendré par exemple par les discussions des élèves dans le couloir (DSP, DdC). Bien que Luca affirme que ces bruits ne le dérangent pas personnellement, selon la DSP « ils nuisent à sa concentration et à sa capacité de suivre les cours ». La DdC ajoute : « Des simples ajustements, comme la fermeture des portes ou des fenêtres, peuvent réduire les bruits parasites et améliorer l'environnement d'apprentissage de tous-tes les élèves ». De plus, le fait de faire partie d'une classe à « effectif réduit ⁸ » représente un atout (DdC, DSP). À ce propos, la DSP précise que « les classes moins nombreuses et avec des élèves plus calmes permettent un meilleur enseignement et un apprentissage plus efficace ». À l'inverse, les classes surchargées et bruyantes peuvent augmenter les défis des élèves malentendant-e-s, limitant leur accès à l'enseignement (DSP, OPI).

5.1.2.4 Défis et mesures de soutien au niveau des relations sociales

L'inclusion sociale de Luca apparaît globalement réussie, mais elle reste marquée par une certaine fragilité. Les actrices éducatives et sa mère décrivent Luca comme un élève entouré d'ami-e-s, bénéficiant d'un environnement scolaire accueillant et bienveillant. Selon la mère, « le fait d'avoir des ami-e-s et un environnement scolaire accueillant est essentiel pour lui ». Par ailleurs, la DSP affirme que : « L'avoir reconnu dans son déficit sans le faire sentir stigmatisé a contribué à son épanouissement ». Cet accueil s'explique ainsi par l'attention portée à la sensibilisation de la classe en début de scolarisation.

L'initiative conjointe de la DSP, de la DdC et de l'audioprothésiste, menée en première année au Secondaire I en collaboration avec « l'association des sourds⁹ », a constitué un facteur clé de son inclusion. Comme le révèle Luca : « Une femme malentendante est intervenue dans ma classe pour expliquer à mes camarades les défis d'une personne malentendante et le fonctionnement des appareils auditifs ». Cette initiative a été perçue positivement par les élèves (DdC, DSP) et par Luca (Luca, mère). L'impact de cette sensibilisation a influencé ses relations sociales (Luca, mère), car « sans cette aide, personne ne voulait devenir mon·ma ami-e, ou du moins je pense [...] ». À partir de ce moment, mes camarades sont devenu-e-s plus proches de moi et personne ne m'a traité mal » (Luca). D'ailleurs, ses camarades et les enseignant-e-s montrent une attention particulière à son égard (DdC, DSP, mère). La DSP rapporte un épisode lors d'une sortie scolaire, où un-e camarade a pris la défense de Luca face à une situation qui le dérangeait :

L'année dernière, pendant le déjeuner, un-e élève d'une autre classe faisait du bruit avec sa fourchette en la tapant sur la table. Luca lui a demandé d'arrêter parce que son action le dérangeait. Du moment que l'autre élève ne comprenait pas la raison

⁸ Le terme « effectif réduit » est le terme employé par la DSP, pour désigner une classe à petit nombre d'élèves.

⁹ Association qui organise des rencontres ou des activités de sensibilisation autour les problématiques liées à la déficience auditive.

pour laquelle cela le gênait, un·une camarade de classe de Luca lui a expliqué qu'il devait s'arrêter car Luca avait une certaine sensibilité aux bruits [...]. Cela montre qu'il y a un bon accueil et des solides relations entre Luca et ses camarades (DSP).

Toutefois, cette dynamique positive est nuancée par des tensions générées par les contraintes communicationnelles, qui peuvent influencer ses relations sociales (mère, Luca). Le besoin de demander des répétitions entraîne chez Luca un sentiment de « frustration » et provoque parfois une lassitude chez ses camarades, pouvant aller jusqu'à une forme de rejet.

Certain·e·s camarades de classe en ont marre de mes observations, pour cette raison ils-elles finissent par ne plus me parler [...]. Je suis choqué par cette attitude, d'autant plus qu'ils-elles savent que j'ai besoin qu'ils-elles s'expriment clairement et à voix haute [...]. Je voudrais les entendre pour ne pas les déranger (Luca).

Pour faire face à cette situation, la stratégie adoptée par Luca consiste à rappeler aux camarades qu'ils-elles ne doivent pas avoir honte de commettre des fautes car « nous sommes à l'école pour apprendre [...] nous ne devons pas douter de nos réponses [...] nous pouvons nous tromper » (Luca).

Concernant les discriminations liées à sa problématique, Luca ne semble pas être victime de moqueries (DdC). Toutefois, il admet avoir traversé une période « compliquée » à l'école primaire et au début du Secondaire I. Selon lui et sa mère, il a été victime « de moqueries et insultes » ; toutefois, ils déclarent que celles-ci n'étaient pas directement liées à sa surdité. Malgré cela, « cette expérience l'a affecté au point qu'il ne voulait plus aller à l'école » (mère). Grâce à l'intervention des enseignant·e·s et de sa mère, la situation a été résolue et Luca a tissé des nouvelles amitiés (mère, Luca). Selon la mère : « Cette intervention lui a permis de se reconstruire socialement et émotionnellement ».

5.1.2.5 Synthèse des défis et mesures de soutien

Concernant les défis, les acteur·rice·s s'accordent à reconnaître que Luca possède de bonnes compétences en communication et en compréhension. Cependant, certaines difficultés persistent dans des situations spécifiques, telles que les environnements bruyants, les moments où les interlocuteur·rice·s se détournent en tournant le dos ou lorsque les camarades parlent à voix basse. À ce propos, les professionnelles et la mère rappellent la dimension invisible mais bien réelle de la déficience auditive. Sur le plan scolaire, bien que motivé et engagé, Luca connaît une baisse de performances en deuxième année. Il explique cette diminution par des exigences accrues du programme scolaire, alors que les intervenant·e·s l'attribuent plutôt à un vocabulaire limité ou à une difficulté accrue à assimiler l'ensemble des concepts. Sur le plan social, son inclusion semble globalement réussie, malgré un passé marqué par des expériences de rejet.

Concernant les mesures de soutien, un consensus émerge autour de l'importance d'aménagements environnementaux (positionnement en classe, gestion du bruit, climat bienveillant et classe à effectif réduit), jugés bénéfiques pour favoriser ses apprentissages. Les stratégies adoptées par Luca (travail collaboratif, méthode « question-réponse », usage de la tablette) semblent être également reconnues comme efficaces, tant sur le plan scolaire que social. En revanche, des divergences apparaissent quant aux outils techniques : les actrices éducatives valorisent le microphone, alors que Luca en limite l'usage par gêne, par volonté de normalisation ou en raison de dysfonctionnements techniques. De plus, bien que l'opératrice pédagogique pour l'intégration lui propose d'utiliser des supports comme les formulaires, Luca préfère ne pas y recourir ; ce qui peut limiter la mise en œuvre effective de ces mesures.

5.1.3 Rôles des acteur·rice·s éducatif·ve·s

Selon la DSP, les rôles des différent·e·s actrices doivent encore être bien définis. Cela s'explique par l'introduction récente de l'OPI dans l'équipe éducative (début de la deuxième année au Secondaire I). Toutefois, les entretiens menés avec les participant·e·s ont permis de mettre en lumière des éléments essentiels pour notre analyse.

5.1.3.1 Enseignant·e du soutien pédagogique (DSP)

Comme l'indique l'ensemble des acteur·rice·s interrogé·e·s, le rôle de l'enseignante de soutien pédagogique (DSP) est perçu comme central et multidimensionnel. Les participant·e·s reconnaissent sa fonction de coordination du réseau éducatif (DdC, DSP, OPI, mère), que l'OPI décrit comme « le pont entre l'ensemble des figures impliquées dans le parcours scolaire de Luca ». Avec l'appui de la DdC et de l'OPI, la DSP veille ainsi à la mise en œuvre effective des aménagements pédagogiques (DdC, DSP), organise les réunions d'équipe et celles avec les parents (DSP, DdC, mère, Luca), entretient le lien avec la famille (mère, Luca) et informe la direction et le·la chef·fe d'équipe de l'évolution de Luca et des autres élèves BEP dont elle s'occupe (DSP). Cette mission organisationnelle lui confère une position de pivot du dispositif, visant à « garantir le bon fonctionnement du système » (DSP). Au-delà de cette mission de coordination, la DSP a joué un rôle direct¹⁰ et relationnel lors de la première année au Secondaire I. Les suivis individualisés (ou en petits groupes) avec Luca et sa présence ponctuelle en classe, avaient pour objectif de lui offrir un soutien concret et d'instaurer une relation de confiance avec ses camarades de classe (DSP, Luca, mère). Le rôle de la DSP est valorisé par Luca et sa mère, qui voient en elle une figure de sécurité et un repère en cas de nécessité.

¹⁰ La posture *directe* correspond à une intervention auprès de l'élève (en classe, en dehors, en individuel ou en petits groupes) ; tandis que la posture *indirecte* renvoie à un soutien en arrière-plan, via la coordination et l'accompagnement des acteur·rice·s éducatif·ve·s.

Avec le temps, son rôle a toutefois évolué vers une posture plus indirecte, centrée davantage sur la coordination et moins sur l'accompagnement quotidien (DSP, DdC, OPI). Ce repositionnement est justifié par la présence active de l'OPI dans le suivi de Luca (OPI, DSP, DdC, mère, Luca). Néanmoins, cette présence, même si plus discrète, reste suffisamment attentive pour éviter que les besoins spécifiques de Luca ne soient minimisés ou oubliés (DSP, DdC).

5.1.3.2 Opérateur-riche pédagogique pour l'intégration (OPI)

L'opératrice pédagogique pour l'intégration (OPI) de Luca, spécialisée dans la déficience auditive, a été introduite au début de sa deuxième année au Secondaire I avec un mandat de quatre unités didactiques (UD) par semaine. En concertation avec Luca et grâce à la médiation de la DSP, elle a défini un programme horaire en fonction de ses besoins (OPI, DSP). Sa présence est prévue dans les cours d'allemand et d'italien ; de plus, elle assure un suivi individuel ponctuel pour l'aider à surmonter ses difficultés d'apprentissage (OPI, Luca, mère). Au moment de la recherche, l'OPI affirmait être dans une phase d'observation et de construction de la relation, ce qui explique pourquoi son rôle n'était pas encore pleinement effectif (DSP, DdC). Plusieurs actrices soulignent qu'un temps d'adaptation reste nécessaire pour que son action déploie toute sa portée (DdC, DSP). Néanmoins, son implication est déjà perceptible (Luca, mère), car elle adapte « les supports pédagogiques afin de rendre les contenus plus accessibles et renforcer la compréhension de Luca » (OPI). Lors des séances individuelles, l'OPI accompagne Luca dans l'élaboration de résumés, l'apprentissage de stratégies d'étude et la préparation des évaluations (Luca, mère, OPI). Sa mission inclut aussi la sensibilisation des enseignant-e-s et des pairs aux besoins des élèves accompagné-e-s (OPI). Dans le cas de Luca, cette intervention n'est pas jugée nécessaire, car une démarche de sensibilisation a déjà été menée dès son entrée au Secondaire I (OPI, DSP).

5.1.3.3 Enseignant-e de classe (DdC)

L'enseignante de classe (DdC) joue un rôle central dans l'encadrement, la gestion de la classe et l'accompagnement de Luca. La DdC constitue le principal point de contact pour les élèves (Luca, DdC, mère), leurs enseignant-e-s de discipline (DdC, DSP) et leurs parents (DdC, DSP, mère). Parmi ses tâches figure également l'organisation des conseils de classe. Elle affirme : « Mes missions varient en fonction des années : en première année, l'accent est mis sur la création et la cohésion du groupe de classe, l'organisation scolaire (sans intervenir directement dans l'aide pédagogique), et dans la transition vers le secondaire » (DdC). Les deux enseignantes (DSP, DdC) soulignent que dans la première période au Secondaire I, quelques heures de classe ont été utilisées pour sensibiliser les camarades de Luca à son déficit. En deuxième année son intervention s'est étendue à l'introduction des méthodes de travail et la mise en place du « conseil de coopération », un dispositif qui permet aux élèves de s'exprimer anonymement et d'aborder collectivement leurs préoccupations, leurs questions ou les problématiques rencontrées en classe (DSP, DdC, Luca). Selon Luca, cette pratique a favorisé la collaboration entre lui et ses camarades et, selon la DSP,

elle a également renforcé les compétences communicatives. Ces activités, menées conjointement par la DSP et la DdC pendant l'heure de classe, sont appréciées par l'élève, car elles lui permettent d'apprendre de nouvelles méthodes d'étude et de tisser des amitiés au sein de sa classe (Luca, mère). Enfin, la DdC indique que la thématique des troisième et quatrième années portera sur l'orientation scolaire.

5.1.3.4 Enseignant-e-s de discipline

Bien que les enseignant-e-s soient informé-e-s des adaptations nécessaires pour accompagner Luca dans sa scolarité (par la DSP et l'audioprothésiste en première année, puis par l'OPI en deuxième année), la DdC révèle qu'ils-elles n'ont pas eu besoin de mettre en place des mesures extraordinaires, car les difficultés de Luca sont limitées. En revanche, la DSP affirme que les enseignant-e-s lui apportent un soutien subtil mais attentif. La mère confirme ce constat, en affirmant : « Les enseignant-e-s sont très attentif-ve-s, j'ai vu qu'ils-elles montrent un réel intérêt pour Luca ».

Selon les participant-e-s interviewé-e-s, les enseignant-e-s observent attentivement l'expression de Luca pour identifier d'éventuels besoins (DSP), ajustent leur voix en l'absence du microphone (DSP, DdC), maintiennent un environnement calme (Luca, mère, DSP) et évitent les discussions simultanées (DdC). Ils-elles font également attention à ne pas se placer devant les fenêtres pour prévenir les contre-jours, « ce qui gênerait la lecture labiale » (DdC). La mère et l'OPI notent aussi que les enseignant-e-s s'efforcent d'adopter un rythme de parole adapté qui, comme le souligne Luca « est plus lent ». L'élève ajoute :

Les enseignant-e-s prennent l'initiative de me demander si je souhaite qu'ils-elles utilisent le microphone, si je nécessite du temps supplémentaire lors des évaluations, si j'ai bien compris les cours et, en cas contraire, ils-elles s'engagent pour reformuler les concepts avec un langage plus simple » (Luca).

Ces gestes attentifs, rapportés par la mère, la DSP, la DdC et l'OPI, montrent une volonté de répondre aux besoins de l'élève de manière proactive et individualisée. Pour l'OPI, ces ajustements – déjà utilisés pour soutenir les élèves malentendant-e-s – devraient être « intégrés dans la pratique quotidienne de l'enseignement ».

5.1.3.5 Parents

Dans ce sous-chapitre, l'avis de l'OPI est absent, car elle n'a pas encore eu l'occasion d'interagir avec les parents. Toutefois, à partir des données recueillies, il apparaît que, du point de vue de Luca et de sa mère, l'implication familiale – en particulier celle de la mère – constitue un facteur déterminant dans son parcours scolaire. Cette perception, toutefois, rentre en contraste avec celle des professionnelles de l'école, qui évoquent plutôt une absence d'implication parentale dans le soutien aux apprentissages (DSP, DdC). La DdC estime que la mère de Luca rencontre des

difficultés à maîtriser certaines notions scolaires. Selon elle et la DSP, l'élève bénéficie surtout de l'aide de sa sœur. La mère, en revanche, rapporte l'avoir soutenu dans ses révisions, tout en reconnaissant ses propres limites : « Bien que je ne maîtrise pas les matières scolaires et les concepts abordés, je l'aide autant que possible ». Sa disponibilité est facilitée par son emploi, qui lui permet d'être présente quotidiennement auprès de son fils (Luca, mère). De plus, elle guide son fils dans ses choix, le soutient au niveau personnel (mère, DSP, Luca) et l'accompagne dans les moments difficiles – comme face aux moqueries – en lui donnant des conseils (Luca, mère). Selon les professionnelles, les parents, bien qu'ils soient très « aimables » (DSP), devraient être plus attentifs à communiquer les informations de manière plus rapide et systématique (DdC, DSP). Toutefois, la DdC nuance en soulignant : « Ce n'est pas intentionnel, peut-être qu'ils n'y pensent simplement pas ».

La sœur, quant à elle, est perçue comme un véritable point de référence. Ayant fréquenté la même école que son frère, elle réexplique régulièrement à Luca les concepts mal compris (Luca, mère). L'élève confirme : « Ma sœur m'aide énormément ; lorsque qu'elle est disponible, je l'appelle et elle m'explique de nouveau les choses que je n'ai pas comprises ». Globalement, la famille encourage Luca à maintenir une attitude positive face aux défis scolaires (Luca, mère). De plus, la mère insiste sur l'importance des soutiens éducatifs apportés par l'école et par les intervenant-e-s extérieur-e-s, qui viennent compléter ce que la famille seule ne pourrait assumer.

5.1.3.6 Spécialistes externes

L'audioprothésiste a joué un rôle déterminant dans le parcours éducatif et personnel de Luca dès l'âge de ses six ans jusqu'à juin 2024 (mère). Bien qu'elle ait récemment pris sa retraite, son support a profondément marqué son parcours. Grâce à cette figure, Luca a appris à utiliser ses appareils auditifs et a développé des stratégies pour surmonter ses défis (Luca, mère). Cette spécialiste l'a également aidé à maîtriser la lecture labiale qui, selon l'OPI est une compétence essentielle « pour pallier les difficultés auditives des malentendant-e-s ». Luca affirme : « Elle m'a soutenu dans mes apprentissages scolaires en me proposant diverses méthodes d'étude ». Sa mère ajoute que cette approche « lui a permis de progresser efficacement et de trouver une méthode de travail qu'il conserve encore aujourd'hui ». Au-delà de l'accompagnement scolaire, comme la mère et la DSP l'indiquent, l'audioprothésiste a également apporté un soutien précieux au niveau familial devenant une figure de référence en cas de besoin. Enfin, elle a assuré un rôle d'intermédiaire entre Luca, ses parents et l'école, en facilitant la communication entre les différent-e-s acteur-ric-e-s éducatif-ve-s (DSP, DdC, mère).

5.1.3.7 Synthèse des rôles des acteur-ric-e-s éducatif-ve-s

Dans l'ensemble, les idées des différent-e-s acteur-ric-e-s convergent sur l'importance des rôles complémentaires joués par la DSP (enseignante de soutien pédagogique), l'OPI (opératrice pédagogique pour l'intégration), la DdC (enseignante de classe), les enseignant-e-s de discipline,

les parents (dans le cas de Luca, sa mère) et les spécialistes externes (audioprothésiste) dans le parcours de l'élève. La DSP est perçue comme la coordinatrice du réseau éducatif, facilitant la communication entre professionnel-le-s et parents ; ce rôle de « pivot » est unanimement reconnu, même si son intervention est devenue moins directe sur l'élève. L'OPI, reconnue pour son expertise en déficience auditive, fournit un accompagnement en classe et en individuel en adaptant les supports pédagogiques. Toutefois, une divergence subsiste : alors que les professionnel-le-s considèrent que son rôle soit encore en construction, Luca et sa mère estiment que son action est déjà effective. La DdC apparaît comme une figure de référence pour la cohésion de la classe et la sensibilisation des pairs ; en collaboration avec la DSP, elle met en place le conseil de coopération. Les enseignant-e-s de discipline assurent un soutien discret mais attentif (en ralentissant le rythme de parole, en reformulant les notions scolaires, en gérant le bruit). Néanmoins, une différence de perception subsiste entre la DdC, qui souligne l'absence d'aménagements spécifiques, et la DSP ainsi que la mère, qui reconnaissent l'existence de tels ajustements, mais mis en œuvre de manière subtile. Du côté familial, un consensus existe sur l'importance du soutien émotionnel et motivationnel apporté par la mère. Cependant, les avis divergent : alors que la mère affirme de soutenir directement Luca dans ses révisions, la DdC et la DSP estiment que cette tâche est surtout assurée par la sœur. Enfin, le rôle de l'audioprothésiste fait l'objet d'un accord unanime : son accompagnement, à la fois technique et pédagogique, a constitué un appui essentiel pour Luca et un véritable pont entre les parents et l'école.

5.1.4 Collaboration entre acteur·rice-s éducatif·ve-s

Le parcours scolaire de Luca repose sur une collaboration étroite et dynamique entre l'enseignante de soutien pédagogique (DSP), l'enseignante de classe (DdC), les enseignant-e-s de discipline, la mère de l'élève, l'audioprothésiste (présente durant la première année) et l'opératrice pédagogique pour l'intégration (à partir de la deuxième année). Comme le soulignent la DSP et la DdC, bien que chaque acteur·rice remplisse un rôle spécifique, c'est leur interaction et leur coordination qui permettent de soutenir et de répondre efficacement aux besoins de Luca. Si la mère, la DSP et la DdC révèlent que cette collaboration est déjà bien consolidée entre elles, l'OPI précise que cela est encore en cours de consolidation entre elle et l'équipe éducative, en raison de son arrivée récente dans l'équipe.

5.1.4.1 Déroutement de la collaboration

Dans ce sous-chapitre, le croisement des regards de la mère et de l'OPI n'apparaît qu'à la fin. Lors des entretiens, les participant-e-s ont affirmé qu'avant le début de la première année au Secondaire I, la mise en place d'une approche collaborative entre les acteur·rice-s éducatif·ve-s était une priorité pour assurer une transition fluide entre les deux niveaux scolaires (école Primaire et Secondaire I). En amont, avant le début de la scolarisation de l'élève, la DSP du Secondaire I a contacté l'audioprothésiste de Luca, afin de mieux comprendre sa situation et identifier les

adaptations pédagogiques nécessaires à mettre en place (DSP). Elle explique que ce travail préparatoire a influencé la constitution de la classe et le choix de la DdC. À ce propos, la DSP révèle que :

L'enseignante de classe choisie pour Luca est expérimentée : elle enseigne depuis de nombreuses années et elle a déjà accompagné un-e élève avec un déficit auditif. Elle semblait donc le meilleur choix. Par ailleurs, une attention particulière a été portée à l'insertion d'une personne faisant preuve d'une certaine sensibilité (DSP).

Concernant la composition de la classe, la DSP a également été impliquée. Avec le soutien de l'audioprothésiste de l'époque, qui a suggéré des camarades avec lesquels Luca se sentait à l'aise, il a été possible de composer un groupe adapté. Par ailleurs, « du moment que le nombre d'élèves inscrit-e-s à la première année au Secondaire I le permettait, nous avons formé une classe à effectif réduit de 17 élèves » (DSP). D'après la DSP et la DdC, ce choix permettrait à Luca d'être mieux suivi et d'exprimer son plein potentiel.

La DSP et la DdC indiquent ensuite que le conseil de classe a été créé, réunissant les enseignant-e-s des différentes disciplines. Sa composition n'a pas été créée spécifiquement pour Luca, mais elles expliquent avoir porté une attention particulière à la sélection des enseignant-e-s de matière en ajoutant que certain-e-s enseignant-e-s avaient déjà enseigné à des élèves sourd-e-s ou malentendant-e-s. Malgré les propos de la DSP selon lesquels « rien de spécial n'a été fait », ces décisions ont contribué à la mise en place d'une approche adaptée aux besoins de Luca (DSP, DdC, OPI). La DSP rapporte ensuite avoir organisé une réunion du conseil de classe avant l'entrée scolaire. Lors de cette réunion, tous-tes les enseignant-e-s impliqué-e-s ont été informé-e-s de la présence de Luca et de son déficit auditif. L'objectif de cette rencontre visait à « sensibiliser l'équipe éducative » (DdC) et à « assurer une prise en charge optimale dès le début de l'année » (DSP).

Au début de la première année de scolarisation, comme mentionné précédemment (chapitre 5.1.2.4), la collaboration étroite entre la DSP, la DdC et l'audioprothésiste a permis d'organiser, avec le soutien de « l'association des sourds », une intervention de sensibilisation auprès de la classe (DSP, DdC, mère, Luca). Cette initiative a été perçue positivement tant par les élèves (DdC, DSP) que par Luca et sa mère. Selon les participant-e-s interviewé-e-s, aucune autre mesure de sensibilisation n'a été mise en place par la suite. Entre la fin de la première année et le début de la deuxième, la mère déclare : « Ils m'ont proposé d'activer la figure de l'OPI, afin de garantir à Luca une continuité du suivi, vu que l'audioprothésiste est partie à la retraite ». Grâce aux échanges entre la DSP, la DdC et l'audioprothésiste, et après avoir fait le point de la situation, la DSP a sollicité la section de pédagogie spécialisée pour officialiser ce soutien.

En début de deuxième année, la DdC et la DSP ont communiqué aux enseignant-e-s la présence de la nouvelle figure de l'OPI, puis l'a présenté à Luca lors de la rentrée scolaire et ils ont décidé

dans quels cours la présence de celle-ci était nécessaire (Luca, OPI, DSP, mère). Néanmoins, comme le souligne la mère, lors de la collecte, l'OPI n'avait pas encore été présentée aux parents car la DSP considérait qu'« à ce stade ce n'était pas urgent ».

5.1.4.2 Outils, espaces, temporalité et force de collaboration

Les moyens de communication entre les acteur·rice·s éducatif·ve·s varient selon les besoins et la nature des échanges (DSP, OPI, DdC). Dans le cas de Luca, les courriels constituent le principal canal de communication pour le partage des informations (OPI, DSP, DdC, mère, Luca). Cependant, en fonction du degré d'urgence, la DSP et la DdC privilégient les appels téléphoniques pour contacter les parents. Les lieux d'échange sont multiples et dépendent de la nature et de l'objectif de l'information à partager. La DSP et la DdC précisent que les interactions informelles se déroulent généralement pendant les pauses dans la salle des professeurs ou dans les couloirs de l'école ; selon la DSP, l'OPI et la DdC, cela permet d'avoir des échanges rapides en tête-à-tête. En revanche, les interactions formelles se réalisent dans des lieux spécifiques, comme la salle de l'enseignante de classe, celle de la DSP ou la salle réunion (DSP, DdC, OPI). Les réunions formelles se caractérisent par les conseils de classe et les réunions avec les parents ou entre l'équipe éducative ; celles-ci se déroulent dans une salle de classe dédiée et/ou disponible (OPI, DSP, DdC, mère, Luca). Ces moments permettent d'évaluer et de monitorer régulièrement la situation de Luca, d'ajuster les stratégies pédagogiques et de coordonner les différentes actions éducatives (OPI, DSP, DdC). Ces échanges ont lieu pendant ou en dehors des heures scolaires (comme les conseils de classe), en fonction des disponibilités de chacun·e (DdC, DSP).

La fréquence des réunions pour Luca est structurée autour des conseils de classe organisés pendant l'année scolaire. Ceux-ci se déroulent en août-septembre, en novembre, en janvier, en avril et en mai (DSP, DdC). Comme le souligne la DdC : « Certains conseils de classe sont facultatifs car dépendent de la situation [...] le premier conseil de classe de Luca n'est pas jugé nécessaire cette année, car l'équipe éducative connaît déjà bien la classe ». Entre un conseil de classe et l'autre, les acteur·rice·s peuvent – si nécessaire – organiser des réunions d'équipe ou des rencontres avec les parents (OPI, DSP, DdC). Globalement la force de la collaboration de l'équipe éducative de l'élève repose sur un échange structuré mais adaptable. La DdC affirme travailler plus étroitement avec la DSP car « elle s'occupe de plusieurs élèves de ma classe [...] De plus, nous nous connaissons depuis longtemps et nous avons déjà travaillé ensemble » (DdC). De son côté, la DSP indique collaborer avec la même intensité avec tous·tes les acteur·rice·s éducatif·ve·s impliqué·e·s. En revanche, l'OPI collabore plus régulièrement avec les enseignant·e·s de matières et la DSP ; la force de la pratique collaborative dépend donc de la situation. Concernant les échanges avec les parents, Luca et la mère précisent qu'elle rencontre la DdC et la DSP en début et en fin d'année ; entre ces périodes, les échanges ont surtout eu lieu par courriel.

5.1.4.3 Facteurs favorisant la collaboration

Selon les interviewé-e-s, la collaboration autour de Luca est favorisée par plusieurs facteurs interdépendants tels que la connaissance entre les acteur-rice-s impliqué-e-s, la compréhension de la problématique, les échanges réguliers, la disponibilité de chacun-e et la participation active des intervenant-e-s éducatif-ve-s. Ces éléments contribuent à une communication fluide et une coordination efficace entre les différent-e-s acteur-rice-s impliqué-e-s. Selon la DSP, « le fait de bien connaître l'école, le corps enseignant-e et les élèves, facilite la collaboration ». La DSP et la DdC de Luca se connaissaient déjà car, les années précédentes, elles ont travaillé ensemble. Un autre facteur facilitant la collaboration est l'expérience préalable de plusieurs enseignant-e-s avec les élèves malentendant-e-s, à ce propos la DSP souligne que : « Certain-e-s d'entre eux-elles étaient déjà préparé-e-s ». De plus, l'instauration d'un dialogue régulier entre les enseignant-e-s, la DdC, la DSP et l'OPI permet d'ajuster les stratégies pédagogiques. Comme l'explique la DSP : « Il y a une communication continue entre les différent-e-s acteur-rice-s éducatif-ve-s [...]. Si les enseignant-e-s remarquent que Luca ne suit pas les cours ou rencontre des difficultés, ils-elles me le signalent immédiatement ». Cette approche proactive favorise l'individuation des besoins, évitant que des éventuelles difficultés passent inaperçues (DSP, DdC, OPI).

Un autre facteur qui favorise la pratique collaborative est la disponibilité des professionnel-le-s (mère, Luca, OPI, DSP). Comme l'affirment Luca et sa mère, bien qu'il ne voie l'enseignante de soutien seulement lors des heures de classe – car « elle consacre le reste de son temps à d'autres élèves » (Luca) – elle reste un point de référence pour lui (Luca, mère). En outre, la participation active des professionnel-le-s (DSP, DdC) constitue un levier crucial. Selon les participant-e-s, leur implication et leur disponibilité permet la mise en place d'une médiation efficace entre la famille et l'école (DSP, DdC, OPI). Toutefois, la participation des parents semble sous-estimée par les professionnel-le-s, même si la mère et Luca insistent sur le rôle actif de la mère pour faire face aux situations problématiques du fils. Elle témoigne ainsi : « Avant chaque sortie, je discute avec l'enseignante de soutien ou celle de classe pour leur expliquer comment réagir face aux imprévus. Par exemple, en cas d'incendie pendant la nuit, il faut se rappeler que Luca n'entend rien quand il dort » (mère).

5.1.4.4 Bénéfices de la collaboration

La collaboration autour de Luca présente de nombreux bénéfices, tant pour lui que pour les acteur-rice-s impliqué-e-s. Du point de vue de Luca, avis partagé également par la mère, « savoir que l'OPI, la DSP, la DdC et ma mère communiquent entre elles me fait sentir soutenu [...] j'ai beaucoup confiance en elles » (Luca). Du point de vue des professionnel-le-s, la collaboration entre les collègues, les professionnel-le-s et les parents est bénéfique à plusieurs niveaux (DdC). À ce propos, la DdC et la DSP affirment que la collaboration permet d'avoir une communication immédiate ; de plus, cette pratique renforce leurs compétences à travailler en équipe. La DSP révèle

que « la collaboration facilite les échanges entre collègues et professionnel-le-s, permettant un ajustement plus efficace des stratégies pédagogiques ». Enfin, elle offre « une compréhension plus fine des difficultés des élèves comme Luca [...] elle élargit les horizons au-delà du cadre strictement scolaire » (DdC).

5.1.4.5 Défis et limites de la collaboration

Bien que la pratique collaborative soit jugée solide, certains aspects en limitent l'efficacité. Un premier défi, concerne la transmission tardive des informations (DSP, DdC). À ce propos, la DSP déclare que « le manque de transmission immédiate des informations peut nuire à la mise en place rapide des soutiens nécessaires » (DSP). Les deux enseignantes (DSP, DdC) estiment qu'une meilleure transmission des informations de la part des parents vers les acteur-ric-e-s éducatif-ve-s scolaires – en particulier sur les aspects techniques tels que le dysfonctionnement du microphone ou le signalement des difficultés – permettrait d'optimiser les interventions. Toutefois, « cette situation n'est pas due à un manque d'intérêt des parents, mais plutôt à un manque de réflexion ou d'habitude » (DSP). Pour cette raison les parents doivent « être guidés » (DdC).

Un autre obstacle à la collaboration souligné par l'OPI concerne :

La résistance de certain-e-s acteur-ric-e-s impliqué-e-s dans la scolarisation des élèves à adapter leurs pratiques pédagogiques aux besoins des élèves malentendant-e-s [...]. Cette difficulté repose sur une perception erronée selon laquelle incombe à l'élève de s'adapter au cadre scolaire standard, plutôt qu'à l'environnement de s'ajuster à ses besoins spécifiques (OPI).

À ce propos, la mère et Luca affirment que, bien que son parcours au Secondaire I se soit bien déroulé, son expérience à l'école primaire a été marquée par des situations où c'était à Luca de s'adapter au contexte scolaire. Enfin, le dernier défi est mis en lumière par la DSP et il réside dans l'absence (pendant toute la première année au Secondaire I) d'une figure qui pourrait jouer le rôle de conseiller dans le champ du déficit auditif. Elle explique : « Ni moi ni les enseignant-e-s présent-e-s à l'école nous sommes expert-e-s » (DSP). L'OPI pourrait remplir ce rôle, mais elle-même reconnaît que le temps au sein de l'école est limité. Elle travaille dans l'école de Luca seulement que quatre unités didactiques (UD) par semaine (Luca, OPI, DSP), ce qui restreint les possibilités d'interactions avec certain-e-s enseignant-e-s et élèves de la classe de Luca (OPI).

5.1.4.6 Co-enseignement et co-intervention

La DdC souligne que le co-enseignement, bien que porteur de nombreux bénéfices pédagogiques, n'est pas encore considéré comme une norme dans l'établissement. Cependant, cette approche est partiellement mise en œuvre. Comme le rapportent Luca, la DdC et la DSP, les deux professionnelles ont structuré conjointement et animé plusieurs activités durant la première année et le début de la deuxième année de Luca au Secondaire I. Ces interventions ont eu lieu pendant

les heures de classe et s'adressaient à l'ensemble des élèves. Concrètement, elles organisent des activités telles que des ateliers pour apprendre à créer des résumés (DSP, DdC, Luca), des séances pour expliquer certains concepts (Luca, mère) et des moments destinés à l'auto-évaluation (DSP, DdC). Par ailleurs, comme évoqué précédemment, la DSP et la DdC ont instauré un « conseil coopératif » au sein de la classe. Globalement, ces activités visent à renforcer l'autonomie des élèves, à les encourager à réfléchir sur leurs progrès et à favoriser un climat de classe positif (DdC). La DSP déclare apprécier ces interventions en classe, car elles lui permettent d'observer les élèves dans leur interaction collective et de proposer, aux élèves comme aux enseignant-e-s, des ajustements pédagogiques adaptés à leurs besoins. De plus, « ces moments offrent des opportunités pour aborder des thématiques spécifiques, parmi lesquelles la sensibilisation aux déficiences auditives » (DSP). Cependant, les contraintes organisationnelles futures (comme l'incompatibilité des horaires) pourraient limiter le déploiement du co-enseignement (DSP, DdC). La DSP souligne que, pour que cette pratique soit plus largement adoptée entre professionnel-le-s de l'institution scolaire, une meilleure connaissance mutuelle ainsi qu'une synchronisation des méthodes de travail seraient nécessaires. Malgré ces obstacles, la DdC se montre ouverte à son actualisation, reconnaissant son potentiel en matière d'enrichissement tant pour les élèves que pour les enseignant-e-s.

Concernant la co-intervention, celle-ci est pratiquée entre l'OPI - enseignant-e-s de discipline, ainsi qu'entre la DSP - enseignant-e-s de discipline. Plus précisément, l'OPI accompagne Luca de manière individuelle, dans la classe (3 UD) et en dehors (1 UD), dans le but d'adapter les contenus pédagogiques à ses besoins spécifiques sans les modifier (Luca, OPI, mère). Quant à la DSP, elle est intervenue ponctuellement auprès de Luca – soit en individuel soit en petits groupes – dans sa classe (DSP, Luca, mère). Toutefois, vu que Luca bénéficie déjà du soutien régulier de l'OPI, la DSP consacre davantage de temps aux autres élèves BEP de sa classe (DSP, Luca, mère).

5.1.4.7 Synthèse de la collaboration entre acteur-ric-e-s éducatif-ve-s

Dans l'ensemble, les acteur-ric-e-s convergent sur l'importance d'une collaboration structurée, perçue comme un levier central pour l'inclusion de Luca. La pratique collaborative repose sur des outils diversifiés (réunions, échanges formels et informels, conseils de classe), favorisant une circulation fluide des informations. L'enseignante de soutien pédagogique (DSP) et l'enseignante de classe (DdC), grâce à leur expérience et à leur rôle pivot, constituent le noyau stable du dispositif, unanimement reconnu comme facilitateur. La participation des parents, l'expérience préalable de plusieurs enseignant-e-s auprès d'élèves présentant une déficience auditive et la connaissance mutuelle entre professionnel-le-s, renforcent la pratique collaborative et la prise en charge de l'élève. Grâce à cette collaboration, Luca et sa mère expriment un sentiment de soutien, tandis que les professionnel-le-s soulignent un enrichissement de leurs connaissances et de leurs pratiques liées aux élèves malentendant-e-s.

Cependant, certaines divergences émergent. L'opératrice pédagogique pour l'intégration (OPI), arrivée seulement en deuxième année du Secondaire I, doit encore s'intégrer dans le réseau qui est déjà consolidé. De plus, si les parents se sentent impliqués dans le parcours scolaire de Luca, les professionnel-le-s regrettent parfois une transmission tardive d'informations et tendent à sous-estimer leur présence. Par ailleurs, la disponibilité limitée de l'OPI dans l'établissement (quatre unités didactiques par semaine) peut limiter l'efficacité de la collaboration. Enfin, le co-enseignement (entre DSP et DdC) et la co-intervention (entre DSP et enseignant-e-s ou OPI et enseignant-e-s) sont jugés bénéfiques mais peuvent être freinés par des contraintes organisationnelles des intervenant-e-s scolaires.

5.2 Inclusion de Francesca : résultats de l'analyse intra-cas

5.2.1 Profil scolaire et personnel de Francesca

Francesca, âgée de 16 ans, est d'origine éthiopienne et elle a été adoptée à l'âge de quatre mois. Lors de son arrivée en Suisse, ses parents ignoraient qu'elle était malentendante (mère). Sa mère affirme : « Pendant ses premières années, Francesca développait des stratégies pour compenser le déficit auditif, telles que l'utilisation accrue de la vue et des vibrations ; ces stratégies contribuaient à masquer son trouble ». Cependant, à l'âge de trois ans, les médecins lui ont diagnostiqué une surdité bilatérale profonde ; pour cette raison, aujourd'hui, elle porte un implant cochléaire bilatéral (mère, DSP). Selon la mère et l'opératrice pédagogique pour l'intégration (OPI), le retard dans le diagnostic et l'implantation tardive peuvent avoir eu un impact significatif sur ses capacités de communication au cours de ses premières années de vie. Toutefois, « grâce à l'implant cochléaire, utilisé quotidiennement, Francesca a récupéré une bonne partie de son audition » (mère) ; de plus, pour compenser ce trouble, elle a appris à lire les lèvres (Francesca, mère).

La mère, le DdC et le DSP décrivent Francesca comme une jeune fille introvertie, sensible, timide, mais très déterminée à atteindre ses objectifs. En ce qui concerne sa scolarité, Francesca a fréquenté le Secondaire I entre 2020 et 2024 dans le canton du Tessin, et a été placée dans une classe composée de 21 élèves (DdC, Francesca, DSP). Sa première année s'est déroulée après la période du COVID-19. Selon l'enseignant de classe (DdC), « cette période a été difficile à cause des masques, même si ceux des enseignant-e-s étaient transparents pour lui permettre de lire les lèvres. Cette stratégie s'est révélée peu utile car, grâce à son implant, elle perçoit déjà les sons ». Cela dit, son parcours scolaire est marqué par plusieurs défis (OPI, DSP, DdC, Francesca, mère) qui seront approfondis dans le sous-chapitre suivant.

5.2.2 Défis à l'inclusion et mesures de soutien pour la prise en charge

Selon la mère de Francesca, l'un des principaux obstacles rencontrés au début de sa scolarité, avant le Secondaire I, a été la difficulté des acteur-ric-e-s éducatif-ve-s à comprendre pleinement sa situation et à identifier ses besoins spécifiques. D'après elle, cette incompréhension les a conduits

à sous-estimer les difficultés de sa fille. À ce propos, la mère révèle également que « le manque de compréhension, combiné aux divers défis auxquels Francesca est confrontée, ont rendu son parcours scolaire particulièrement ardu ». Un autre obstacle significatif, révélé par les acteur·rice·s interviewé·e·s ainsi que par Francesca elle-même, est sa difficulté à demander de l'aide ou des clarifications en cas de besoin et à exprimer ses insécurités et ses émotions. Cette réticence s'est particulièrement manifestée au cours de ses deux premières années au Secondaire I (Francesca). Les acteur·rice·s interrogé·e·s interprètent une telle attitude comme le reflet de la forte volonté de Francesca de réussir par ses propres moyens. Selon la mère, « ses réticences peuvent s'expliquer par une peur sous-jacente de paraître différente par rapport aux autres, [...] une difficulté à accepter ses fragilités et à faire confiance aux autres [...] ou par une appréhension face à l'idée de recevoir des soutiens ». Cette tendance, combinée à une fragilité émotionnelle liée à son vécu personnel, représente parfois un défi supplémentaire dans son parcours scolaire (OPI, mère). Cette hésitation a un impact sur sa compréhension (DdC), accentue ses lacunes (DSP, DdC) et souligne l'importance d'un soutien constant (OPI, mère).

Francesca indique avoir toujours perçu l'école comme un parcours « en montée » qui – selon sa mère – exige un double effort par rapport à ses camarades. Durant son enfance et le début de l'adolescence, elle se comparait fréquemment à ses camarades (mère), se posant des questions telles que : « Pourquoi dois-je porter ces appareils ? Pourquoi n'entends-je pas bien ? » (Francesca). Selon la mère, ces comparaisons accentuent son sentiment de décalage et rendent l'acceptation de l'aide particulièrement « difficile et épuisante ». En effet, la mère affirme que « ayant toujours eu une personne à ses côtés, je pense qu'elle se sent différente, et ce n'est pas agréable de dépendre des autres ».

5.2.2.1 Défis et mesures de soutien dans le domaine de la communication et de la compréhension

L'OPI explique que « bien que Francesca ait une réception phonétique suffisante, elle éprouve des difficultés à distinguer et à reconnaître correctement certains sons ». Selon les acteur·rice·s interviewé·e·s, ces difficultés sont aggravées par la présence de bruits de fond, car ils perturbent sa capacité à capter et traiter les informations (OPI, DSP, DdC). Le DdC précise : « Si un·e camarade derrière elle prononce un mot, Francesca a tendance à mélanger ce qu'il·elle dit avec les explications de l'enseignant·e. Cette confusion peut l'amener à mal comprendre certaines notions ou à ne pas les comprendre du tout ». Les bruits présents dans la classe réduisent sa compréhension à des fragments d'informations, influençant l'exécution des tâches scolaires demandées (DSP). Ces obstacles sont amplifiés par d'autres facteurs, tels que des moments d'inattention probablement liés à la fatigue (DdC) et des difficultés d'apprentissage (OPI). D'après plusieurs participant·e·s, cette réalité limite sa compréhension, et l'amène ainsi à commettre des erreurs d'interprétation dans les consignes orales (OPI, DSP, DdC). En effet, bien que Francesca croie souvent avoir compris les

consignes (Francesca), elle exécute parfois les tâches de manière incorrecte (DSP, OPI, DdC). Pour faire face à ces défis, Francesca peut utiliser le microphone (Francesca, mère, DSP, DdC). Bien que cet outil soit considéré comme un soutien précieux pour pallier ses difficultés (DSP, DdC, OPI, mère), Francesca explique qu'« il amplifie non seulement la voix de l'enseignant·e, mais aussi les bruits environnants ». Cette hypersensibilité sonore accroît son inconfort. Pour cette raison, Francesca préfère ne pas l'utiliser en classe (Francesca, mère).

Sur le plan de la communication, « bien que Francesca dispose d'une expression orale correcte » (OPI), son vocabulaire restreint limite sa capacité à s'exprimer avec précision (OPI, DSP). Cette lacune entraîne des répercussions tant sur les productions orales et écrites que sur la compréhension des tâches complexes ou celle contenant un vocabulaire élaboré (DdC, OPI).

L'OPI révèle : « Pour renforcer ses compétences en grammaire et en orthographe, je corrige ses travaux écrits et je l'accompagne dans la structuration de ses phrases en cherchant à enrichir son vocabulaire ». Selon le DSP – avis partagé aussi par la mère – « malgré ses difficultés, Francesca parvient à se faire comprendre par les autres [...] ; bien que sa prononciation soit parfois imparfaite, elle reste suffisamment claire pour permettre des échanges efficaces ». Cependant, le DdC précise que « ces limitations sont compréhensibles compte tenu de l'utilisation de l'implant cochléaire et du fait qu'elle n'a jamais bénéficié d'une audition complète ».

Les enseignant·e-s ont mis en place plusieurs stratégies pour faciliter sa compréhension ainsi que sa communication en classe (OPI, DdC, DSP). Tout d'abord, son positionnement est un élément clé (DSP, DdC) : elle s'assoit aux premiers rangs, ce qui – selon Francesca – lui permet d'avoir un meilleur contact visuel avec le tableau. Les enseignant·e-s veillent également à écrire les informations essentielles au tableau, afin de renforcer la compréhension des contenus abordés (DdC, Francesca). En outre, ils-elles se placent systématiquement face à elle lors des explications, ce qui lui permet de lire sur leurs lèvres et de mieux percevoir les sons des mots (Francesca, mère). De plus, les enseignant·e-s adaptent leur langage – autant que possible – en simplifiant leur discours (OPI, DdC) et proposent à Francesca des explications supplémentaires (OPI, DdC, Francesca, mère). Le DSP ajoute que les consignes sont fréquemment répétées ou reformulées pour éviter tout malentendu. Enfin, le DdC indique que les enseignant·e-s vérifient régulièrement la compréhension de Francesca et interviennent au besoin pour l'aider à mieux assimiler les consignes.

5.2.2.2 Défis et mesures de soutien dans le domaine de la performance scolaire

L'OPI nous informe que « Francesca a abordé et terminé son parcours scolaire en obtenant des résultats situés entre le suffisant et le discret ». Les acteur·rice-s éducatif·ve-s impliqué·e-s dans sa scolarisation (OPI, DSP, DdC) – ainsi que sa mère – soulignent que, bien que ses notes ne soient pas très élevées, Francesca progresse dans ses apprentissages. Plusieurs défis affectent néanmoins son parcours, tels que la programmation des évaluations (Francesca, mère), la

discontinuité de l'accompagnement donné par l'OPI (DdC, DSP, mère) et les difficultés spécifiques rencontrées dans certaines matières (mère, Francesca, DdC, OPI). À propos des évaluations, Francesca et sa mère expriment le besoin d'une meilleure planification et d'une communication plus anticipée des épreuves ; Francesca indique : « Un préavis important me permet d'organiser et préparer mes révisions de manière plus efficace ». La discontinuité dans l'accompagnement de l'OPI a un impact significatif (DdC, DSP, mère). Selon l'OPI, « la continuité et la relation entre l'élève et l'OPI sont des éléments essentiels pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ». Le DSP ajoute : « Francesca a changé quatre fois d'OPI, dont deux au cours de la troisième année. Le changement de référent, avec l'arrivée d'un-e professionnel-le moins expérimenté-e, peut altérer la qualité du suivi ». Cette instabilité a des répercussions sur sa réussite scolaire (Francesca, mère). En effet, pendant ces périodes de transitions, Francesca a dû se préparer aux évaluations sans bénéficier d'un accompagnement régulier (mère), ce qui – selon Francesca – a rendu cette année particulièrement complexe. Elle a cependant pu compter sur l'enseignant de soutien pédagogique (DSP). Sa mère souligne que ces interruptions mettent en évidence l'importance de la continuité dans le soutien.

Concernant les apprentissages, les matières linguistiques représentent un défi majeur pour Francesca (OPI, DdC, DSP). L'introduction de l'anglais en troisième année exacerbe ces difficultés, entraînant une interférence entre les différentes langues et compliquant davantage ses apprentissages. En effet, Francesca admet : « J'ai tendance à mélanger les mots et les structures grammaticales des trois langues ». Ces difficultés sont liées à ses difficultés à mémoriser le vocabulaire, assimiler les règles de grammaire et construire correctement les phrases (Francesca, OPI). En français, Francesca n'a pas suivi ce cours durant l'école primaire et ses quatre années au Secondaire I. Sa mère explique que « l'exemption du cours de français dès l'école primaire, suggéré par les spécialistes de l'époque, permettait à Francesca de se concentrer sur les autres disciplines, qui sont prioritaires ». En revanche, lorsqu'une exemption du cours d'allemand a été envisagée, sa mère s'y est fermement opposée (OPI, DSP). Selon elle : « L'apprentissage de cette langue est indispensable pour permettre à Francesca d'accéder aux formations post-obligatoires ou de poursuivre une carrière professionnelle, quel que soit le domaine envisagé » (mère). Francesca a ainsi suivi les niveaux B (base) en allemand au cours de sa troisième et quatrième année (DdC). En ce qui concerne les autres matières, Francesca souligne avoir une relation fluctuante avec les mathématiques. Au cours des deux premières années, elle appréciait cette discipline (DdC, Francesca). Cependant, des difficultés émergent suite au changement d'enseignant-e et de méthode pédagogique, dès l'arrivée de nouveaux-elles camarades et au changement d'OPI (DdC, Francesca, mère). Cela l'a conduite à suivre aussi les niveaux B en mathématiques, dès la troisième et quatrième année. Par ailleurs, bien que l'élève montre un engagement pour les sciences, la géographie et l'histoire (Francesca), elle éprouve de la fatigue dans ces disciplines (OPI). D'après l'OPI et le DSP, ses difficultés ne s'expliquent pas uniquement par un manque d'intérêt, comme

suggéré par l'élève, mais plutôt par une difficulté à comprendre les concepts et à utiliser une terminologie appropriée.

Les acteur·rice·s scolaires rapportent que les évaluations des apprentissages sont « différenciées » (DSP, DdC, OPI). Francesca a ainsi la possibilité de « réaliser des évaluations avec des exercices plus simples au début, afin de la sécuriser dans ses apprentissages, suivies par des exercices plus complexes » (DdC). Elle bénéficie aussi d'outils compensatoires tels que la calculatrice, la table de Pythagore et les schémas préalablement préparés avec l'OPI, qu'elle utilise sur ordinateur ou tablette (OPI, DSP). Par ailleurs, des temps supplémentaires lui sont accordés lors des épreuves, pour lui permettre de gérer ses difficultés plus sereinement (OPI, DdC, DSP). Enfin, le DdC déclare que « lorsque ses écrits n'étaient pas clairs, les enseignant·e·s proposaient des évaluations orales, dans le but d'évaluer ses connaissances et ses compétences ».

5.2.2.3 Défis et mesures de soutien au niveau de l'environnement scolaire

Le contexte environnemental joue un rôle déterminant dans le parcours scolaire de Francesca. Au cours des deux premières années au Secondaire I, le DdC et le DSP révèlent que Francesca a été placée « dans une classe relativement calme » (DdC). Cependant, en troisième, l'arrivée d'un·e nouveau·nouvelle élève « perturbateur·rice » a profondément modifié la dynamique de classe (Francesca, mère, DSP, DdC). Selon les participant·e·s et Francesca elle-même, bien qu'elle soit soutenue par les acteur·rice·s éducatif·ve·s et quelques ami·e·s, cette nouvelle atmosphère a impacté sa concentration et ses apprentissages. Francesca précise : « Je peine à suivre les cours lorsque le bruit de fond et les conversations des camarades interfèrent avec les explications des enseignant·e·s ». Les acteur·rice·s éducatif·ve·s soulignent en effet qu'elle se fatigue rapidement lorsqu'elle doit travailler dans un environnement bruyant (DSP, DdC, OPI, mère, Francesca). Pour faire face à cette situation, des efforts sont déployés par les acteur·rice·s scolaires afin de réduire les nuisances acoustiques en classe et d'améliorer la concentration de Francesca ainsi que celle de la classe (DSP, DdC, OPI). En complément, lorsque cela est possible, l'OPI organise des heures de travail individuel ou en petit groupe, dans une salle plus calme, afin que Francesca « puisse se concentrer » (OPI).

5.2.2.4 Défis et mesures de soutien au niveau des relations sociales

Sur le plan social, Francesca éprouve des difficultés à se sentir intégrée à l'ensemble de la classe. Cet avis est corroboré par les autres participant·e·s. Cette attitude peut s'expliquer par le fait qu'elle préfère travailler de manière individuelle (Francesca, DSP, DdC). Selon l'OPI « la classe se divise en plusieurs petits groupes et elle manque de cohésion ». Toutefois, Francesca a noué des liens d'amitié limités mais significatives tout au long de son parcours scolaire, avec deux camarades de classe et un·e élève d'une autre classe. Celles-ci reposent sur « une compréhension mutuelle et le

soutien réciproque » (DdC). Selon les intervenant-e-s, grâce à ces relations, Francesca a pu créer un réseau de soutien restreint mais stable.

L'isolement progressif de Francesca au Secondaire I, s'explique non seulement par des traits de personnalité de l'élève, mais aussi par les moqueries – par rapport à sa couleur de peau et sa manière de parler – de la part de certain-e-s camarades (mère, Francesca). Selon l'élève :

Certain-e-s camarades me provoquent délibérément dans l'espoir de susciter en moi une réaction, ce qui leur donne ensuite l'occasion de me ridiculiser encore davantage [...]. J'ai souvent la sensation d'être jugée par mes camarades car ils-elles me trouvent un peu étrange, parfois à cause de l'implant cochléaire [...]. J'ai l'impression qu'il y a quelque chose qui ne va pas chez moi, ce qui me pousse à prendre mes distances (Francesca).

Selon les participant-e-s, ces expériences influencent son parcours scolaire, le rendant démotivant et moins positif (DSP, DdC, mère). Cette situation peut expliquer, au moins en partie, son manque d'envie d'aller à l'école (mère) et sa tendance à se replier sur elle-même (DdC) ; de plus, ces événements renforcent son sentiment de se sentir différente (mère, DdC). Ces situations sont restées ignorées et méconnues de tous-tes les acteur-ric-e-s éducatif-ve-s impliqué-e-s dans sa scolarité jusqu'à la fin de son parcours au Secondaire I (DSP, DdC, mère). Pour cette raison « aucune mesure spécifique n'est mise en place pour Francesca au cours des quatre années de sa scolarité, contrairement à d'autres élèves BEP » (DSP).

5.2.2.5 Synthèse des défis et mesures de soutien

Concernant les défis, au niveau de la communication Francesca présente un vocabulaire restreint, ce qui limite ses productions orales et écrites. Elle rencontre également des difficultés d'apprentissage et de compréhension, surtout dans les contextes bruyants. Toutefois, un décalage apparaît entre sa perception et la réalité : alors qu'elle affirme souvent avoir compris, les intervenant-e-s observent des erreurs d'exécution des tâches. Sur le plan scolaire, les participant-e-s reconnaissent ses progrès constants, bien que ses résultats demeurent discrets. Francesca attribue ses difficultés principalement à la communication tardive des programmations d'évaluations et à des difficultés spécifiques dans certaines matières. Un consensus émerge cependant sur l'instabilité liée aux changements des opérateur-ric-e-s pédagogique pour l'intégration (OPI), perçus comme un frein à son parcours et à ses performances scolaires. Son inclusion sociale demeure fragile : si elle a construit quelques amitiés solides, celles-ci restent limitées. Son sentiment d'isolement, renforcé par des moqueries souvent ignorées de la part des adultes, accentue sa perception de différence.

Les mesures mises en place reflètent un consensus sur la nécessité d'adaptations pédagogiques ; celles-ci concernent le positionnement en classe, les explications simplifiées, les répétitions, la vérification de la compréhension, ainsi que le recours à des évaluations différenciées (exercices de

difficulté progressive ou simplifiés, temps supplémentaire, épreuves orales). Une divergence apparaît autour de l'usage du microphone : bien qu'il soit considéré comme essentiel par les acteur·rice·s éducatif·ve·s, Francesca le refuse, en le jugeant inconfortable. Enfin, sur le plan social, l'absence de mesures spécifiques pour contrer les moqueries contraste avec les besoins identifiés a posteriori, révélant une faiblesse dans l'accompagnement.

5.2.3 Rôles des acteur·rice·s éducatif·ve·s

L'inclusion scolaire de Francesca repose sur l'intervention de divers·e·s professionnel·le·s dont les rôles évoluent en fonction de ses besoins spécifiques. Le soutien de l'élève mobilise plusieurs figures éducatives, telles que l'enseignant de soutien pédagogique (DSP), l'opératrice pédagogique pour l'intégration (OPI), l'enseignant de classe (DdC), les enseignant·e·s de discipline, les parents et les spécialistes externes.

5.2.3.1 Enseignant·e du soutien pédagogique (DSP)

Le rôle de l'enseignant de soutien pédagogique (DSP) auprès de Francesca s'est distingué par une flexibilité constante et une capacité d'adaptation aux besoins de la situation. Durant la première année, son intervention a été directe : il a suivi de près le processus d'accueil (Francesca, DSP, mère) et a accompagné Francesca dans certains cours (Francesca, DSP). Cette proximité semble contribuer à l'instauration d'un climat de confiance entre les enseignant·e·s et Francesca, tout en sécurisant la transition vers le Secondaire I (DSP, Francesca, mère). Par la suite, une évolution se dessine. Dès que l'OPI assume pleinement sa fonction, le DSP adopte progressivement une posture plus indirecte, centrée sur la coordination et l'articulation des différent·e·s acteur·rice·s (DSP, DdC).

La réorganisation des rôles place l'OPI comme figure de référence quotidienne (DSP, Francesca, mère), tandis que le DSP se focalise sur le travail de réseau (DSP, DdC, mère). Toutefois, la souplesse de son rôle reste essentielle : en cas d'absence de l'OPI – notamment en troisième année – le DSP reprend une posture directe (mère, DSP, DdC, Francesca) afin « de ne pas laisser l'élève seule » (DSP). Cette capacité de relais souligne l'importance accordée par les acteur·rice·s à la continuité du soutien, perçue comme essentielle pour Francesca (Francesca, mère, DSP, DdC).

Sur le plan organisationnel, le DSP assure une fonction de coordination du réseau éducatif tout au long des quatre années du Secondaire I (DdC, DSP). Il veille à maintenir un lien fonctionnel entre les enseignant·e·s de discipline, le DdC, l'OPI, Francesca, les parents et – durant la première année – les spécialistes externes. Le DSP insiste sur la valeur de ce rôle, qu'il qualifie comme « important dans un réseau aussi vaste ». Enfin, ce professionnel organise les réunions d'équipe (DSP, DdC, OPI) et les rencontres avec les parents (DSP, mère, DdC, Francesca, OPI), tout en assurant la circulation des informations entre les différent·e·s intervenant·e·s. Cette fonction semble être indispensable afin de garantir la continuité dans l'accompagnement. Cependant, dans certains

contextes, elle peut être assumée par d'autres professionnel-le-s, tels que « l'OPI ou le pédiatre » (DSP).

5.2.3.2 Opérateur-riche pédagogique de l'intégration (OPI)

Le rôle de l'opératrice pour l'intégration (OPI) occupe une place centrale dans le parcours scolaire de Francesca (DSP, OPI, DdC, mère, Francesca). Comme le rappelle l'OPI, « pour un-e élève malentendant-e, ce type de soutien est indispensable pour favoriser son épanouissement scolaire ». Au début de la scolarité au Secondaire I, l'OPI de Francesca s'est occupé de sensibiliser les camarades de classe et les enseignant-e-s, par exemple à travers l'organisation d'une journée de sensibilisation consacrée à la problématique de Francesca (DSP, DdC, mère, Francesca), afin de mieux comprendre les difficultés et les besoins spécifiques de l'élève et pour créer un climat scolaire plus accueillant et bienveillant (DSP, DdC, mère, OPI, Francesca).

Si cet objectif est globalement atteint lors des premières années, les deux dernières années du Secondaire sont marquées par une baisse de l'accueil de la part des camarades (OPI, Francesca, mère). Face à cette évolution, le rôle de l'OPI s'est adapté. Alors que les premières années privilégiaient l'intervention et la présence de l'OPI en classe, au fil du temps l'accompagnement est devenu progressivement plus individualisé, en réponse aux besoins spécifiques de Francesca. Cette évolution, perçue positivement par l'élève et sa mère, favorise un suivi plus personnalisé (Francesca, mère). Lors des séances individuelles, Francesca avec l'aide de l'OPI élabore des résumés, revoit les concepts incompris, se prépare aux évaluations et travaille dans un cadre calme et sécurisant (Francesca, mère, DSP). En classe, l'OPI ajuste les supports pédagogiques et assure un rôle de médiation entre Francesca, ses camarades et les enseignant-e-s (OPI, Francesca).

En outre, au-delà du soutien scolaire, l'OPI participe aux heures de classe, aux conseils de classe et, en collaboration avec le DSP et le DdC, informe régulièrement l'équipe éducative de l'évolution de Francesca (DSP, OPI, DdC). Enfin, selon le DdC, « la présence de l'OPI pendant ces quatre années (à l'exception de la troisième) a eu un impact émotionnel significatif sur Francesca », favorisant sa confiance en elle et consolidant le lien de confiance avec ses enseignant-e-s.

5.2.3.3 Enseignant-e de classe (DdC)

L'enseignant de classe (DdC) est décrit comme « une figure de référence pour la classe » (DdC). Il est responsable à la fois de la gestion des communications avec les parents (mère, Francesca, DdC) et de l'organisation des activités collectives (DdC, DSP) ; de plus, il joue un rôle clé dans le processus de socialisation des élèves (DdC). À ce propos, les participant-e-s, dont le DdC et le DSP, soulignent que dans la classe de Francesca, il planifie des projets éducatifs autour de thèmes transversaux, tels que « l'écologie (en première année), les émotions (en deuxième année), les technologies (en troisième année) et l'orientation (en quatrième année) » (DdC). Le DdC précise que son objectif est celui de créer un climat positif entre les élèves, en favorisant – selon le DSP et

le DdC – la coopération et la connaissance mutuelle. Les activités organisées visent à encourager les interactions (DdC, Francesca) et à résoudre les dynamiques problématiques au sein du groupe (DdC, DSP, OPI), afin de promouvoir un environnement où chaque élève – y compris Francesca – puisse participer activement (DdC, DSP, OPI). Toutefois, dans la classe de Francesca, le DdC jongle entre les besoins spécifiques des élèves nécessitant une attention plus directe et ceux de Francesca (DdC, Francesca, mère). Étant donné que le temps dont il dispose est limité (DdC) et du moment que Francesca peut compter sur d'autres figures du soutien (OPI, Francesca, mère), il consacre ses énergies davantage aux autres élèves (Francesca, mère, DdC, OPI).

5.2.3.4 Enseignant-e-s de discipline

Comme le soulignent Francesca et sa mère lors des entretiens, les enseignant-e-s sont toujours disponibles pour l'écouter, répondre à ses questions et – selon l'OPI – adapter leur matériel pédagogique lorsque cela s'avère nécessaire. En outre, ils-elles ont pris un rôle plus ciblé dans le soutien de Francesca lorsque le soutien de l'OPI était discontinu (DdC, DSP). Comme mentionné dans le sous-chapitre 5.2.2, plusieurs stratégies sont mises en place par les enseignant-e-s pour faciliter la compréhension, la communication et la progression scolaire de Francesca. Plus précisément, ils-elles prêtent attention à son positionnement dans la classe, utilisent des supports visuels, adaptent leur langage, formulent des explications supplémentaires et vérifient régulièrement son niveau de compréhension (DSP, DdC, OPI, Francesca, mère). Par ailleurs, ils-elles recourent à des évaluations différenciées (DSP, DdC, OPI, Francesca, mère). Lors des épreuves, ils-elles lui permettent d'utiliser des schémas préparés en amont avec l'OPI, accordent du temps supplémentaire lors des épreuves (si nécessaire) et proposent des évaluations orales (OPI, Francesca, mère). De plus, Francesca révèle que : « Certain-e-s enseignant-e-s prennent le temps de discuter directement avec moi pour m'aider ; de plus, ils-elles sollicitent mon avis ou m'incitent à réfléchir sur certains aspects de mes apprentissages ». Selon les interviewé-e-s, cette approche encourage une démarche réflexive de l'élève (DSP, mère).

5.2.3.5 Parents

L'engagement des parents, en particulier celui de la mère, constitue un élément déterminant dans le parcours scolaire de Francesca. La mère explique qu'elle s'implique pour obtenir les soutiens nécessaires pour sa fille dans le but de lui assurer un suivi adapté. Son soutien reste constant et précieux (DdC, DSP, OPI, mère). En particulier, selon le DdC, « l'engagement de ses parents a été crucial lors de la dernière année au Secondaire I, car ils l'ont soutenue dans son orientation professionnelle et dans le choix de son avenir ». Toutefois, selon les interviewé-e-s, leur implication dans le domaine scolaire reste plus limitée, car Francesca préfère étudier de manière autonome ou avec l'aide de l'OPI (Francesca, mère). Par ailleurs, le petit frère de Francesca a également une influence positive dans son parcours scolaire : fréquentant la même école que Francesca, il est disponible pour partager des moments de détente avec elle (mère, Francesca, DSP), contribuant

ainsi à réduire son sentiment d'isolement (DdC, DSP, OPI). Selon les acteur·rice·s interviewé·e·s, le soutien familial global constitue un pilier essentiel dans le parcours de Francesca, lui permettant de surmonter les difficultés avec un solide réseau à ses côtés.

5.2.3.6 Spécialistes externes

Au-delà des acteur·rice·s mentionné·e·s ci-dessus, Francesca a bénéficié du soutien de spécialistes externes – malgré plusieurs changements au fil des années – tels que l'orthophoniste et le-la « spécialiste en lecture du labial » (mère, Francesca, DSP). Selon la mère et Francesca, l'intervention de l'orthophoniste l'a aidée à renforcer ses compétences orales et ses stratégies mnésiques. Cependant, à la fin de sa première année au Secondaire I, ayant atteint tous les objectifs fixés, Francesca a cessé ce suivi (mère, Francesca). Par ailleurs, le soutien apporté par le-la « spécialiste en lecture labiale » a débuté durant sa dernière année de l'école primaire et s'est poursuivi jusqu'à la fin de sa deuxième année au Secondaire I. Là encore, les objectifs ayant été atteints, le suivi a été interrompu (mère, Francesca). Enfin, Francesca – comme tous·tes les élèves – bénéficie de l'aide du·de la conseiller·ère scolaire. Bien que moins impliqué·e par rapport aux autres acteur·rice·s, il·elle joue un rôle clé dans l'avenir de Francesca (mère, Francesca). Plus précisément, selon différent·e·s acteur·rice·s, il·elle la guide dans ses choix professionnels, en lui conseillant de réaliser des stages pendant sa troisième et quatrième année (Francesca, mère, DdC). Francesca révèle que ces expériences la motivent à poursuivre et à terminer son parcours scolaire.

Grâce aux soutiens reçus, en septembre 2024, Francesca a commencé une école professionnelle post-obligatoire pour devenir jardinière. Afin de la soutenir au mieux, l'accompagnement de l'OPI s'est poursuivi après l'école obligatoire (Francesca, mère, DSP).

5.2.3.7 Synthèse des rôles des acteur·rice·s éducatif·ve·s

Dans l'ensemble, les acteur·rice·s s'accordent sur l'importance de la complémentarité des rôles du DSP, de l'OPI, du DdC, des enseignant·e·s de discipline, des parents et des spécialistes externes. Le DSP alterne entre un soutien direct auprès de l'élève, notamment lors des absences de l'OPI, et une fonction plus indirecte de coordination du réseau éducatif. L'OPI est décrite comme une figure centrale et indispensable dans le suivi de Francesca. Son rôle évolue au fil du temps : d'abord centré sur la sensibilisation de la classe et des enseignant·e·s, il s'oriente progressivement vers un suivi individualisé. Cependant, l'accompagnement de Francesca est fragilisé par les changements de plusieurs OPI, en particulier durant la troisième année, où elle en a changé à deux reprises. Le DdC est identifié comme un repère favorisant la cohésion de classe, bien que son attention se porte davantage sur d'autres élèves nécessitant un suivi direct. Les enseignant·e·s de discipline adoptent des ajustements pédagogiques souples (supports visuels, explications supplémentaires, évaluations différenciées). Du côté familial, la mère est décrite comme un pilier essentiel. Bien qu'elle soit fortement impliquée dans le soutien de la fille, tant sur le plan émotionnel que dans

l'accompagnement à l'orientation professionnelle, sur le plan scolaire Francesca préfère travailler en autonomie ou avec l'OPI. Le soutien du petit frère est reconnu comme une ressource face au sentiment d'isolement progressif de Francesca. Enfin, les spécialistes externes (orthophoniste, spécialiste en lecture labiale, conseiller-ère scolaire) sont perçu-e-s comme des appuis ponctuels mais efficaces. Bien que leurs interventions soient limitées dans le temps, elles favorisent l'inclusion scolaire et sociale de Francesca. L'accompagnement du-de la conseiller-ère scolaire en matière d'orientation professionnelle est jugé décisif pour la poursuite de son parcours.

5.2.4 Collaboration entre acteur-ric-e-s éducatif-ve-s

L'accompagnement de Francesca au Secondaire I nécessite une collaboration entre divers-e-s acteur-ric-e-s éducatif-ve-s. Les intervenant-e-s interviewé-e-s soulignent que cette collaboration repose sur une interaction et une coordination étroite et continue entre l'enseignant de classe (DdC), les enseignant-e-s de discipline, l'enseignant de soutien pédagogique (DSP), l'opératrice pédagogique pour l'intégration (OPI), les spécialistes externes (orthophoniste et « spécialiste en lecture du labial ») et les parents de Francesca. Dès le début de la scolarisation de l'élève, la collaboration s'appuie sur un réseau structuré (DSP, DdC) fondé « sur une répartition claire des rôles et des responsabilités entre les différent-e-s acteur-ric-e-s » (DSP). Ce processus, selon ces intervenant-e-s, ne se limite pas à des simples échanges ; mais il s'inscrit dans une démarche globale et continue. Enfin, le dialogue constant favorise l'intégration des ajustements pédagogiques nécessaires visant à répondre de manière ponctuelle aux besoins spécifiques de Francesca.

5.2.4.1 Déroulement de la collaboration

La collaboration entre les acteur-ric-e-s éducatif-ve-s entourant Francesca débute dès la fin de son parcours à l'école primaire. L'échange d'informations entre l'école Primaire et le Secondaire I, appelé « passage institutionnel », a eu lieu au printemps 2020 (DSP). Pour le DSP, il s'agit d'une étape clé dans la transition scolaire de Francesca, car ce processus – réunissant les responsables des équipes pédagogiques des deux institutions puis les deux enseignant-e-s du soutien pédagogique des deux établissements – lui a permis d'identifier les stratégies de soutien pédagogique à conserver et celles à adapter au nouveau contexte scolaire. Une fois l'enseignant-e de classe désigné-e, le DSP lui a présenté la situation de Francesca (DdC, DSP). En août 2020, lors du premier conseil de classe, le DdC, le DSP et l'OPI ont exposé aux nouveaux-nouvelles enseignant-e-s de discipline les besoins spécifiques de Francesca. L'OPI de l'époque, avec l'aide du DSP, a détaillé les mesures pédagogiques à adopter tout au long de l'année (DSP, DdC, mère).

Au cours de la première année, le DSP a travaillé en étroite collaboration avec l'OPI et le DdC, en mettant l'accent sur la sensibilisation de la classe face à la situation particulière de Francesca (DSP, DdC, Francesca, mère). Cependant, comme mentionné auparavant, selon certain-e-s participant-e-s le rôle du DSP évolue avec le temps vers une position plus indirecte en assumant la responsabilité

de coordinateur (DSP, DdC, Francesca, mère). Cette centralisation permet « d'optimiser les interventions pour faciliter l'échange d'informations entre les acteur·rice·s concerné·e·s » (OPI). Avant chaque réunion, y compris les conseils de classe, le DSP et le DdC recueillent les retours des autres enseignant·e·s de Francesca. Ces retours s'avèrent utiles pour arriver préparés aux réunions, proposer d'éventuelles pistes d'amélioration et, si nécessaire, transmettre un retour aux parents. De plus, l'enseignant de soutien pédagogique partage régulièrement les évolutions des élèves BEP – Francesca comprise – avec le·la chef·fe d'équipe, lors des réunions générales. Globalement, la tenue régulière des réunions facilite la coordination entre les professionnel·le·s (OPI, DSP).

5.2.4.2 Outils, espaces, temporalité et force de la collaboration

La collaboration entre les acteur·rice·s éducatif·ve·s scolaires se matérialise à travers plusieurs outils organisationnels, notamment les courriels et les échanges directs en présentiel à l'école (OPI, DSP, DdC). Le DSP affirme : « L'objectif principal de ces échanges est de maintenir tous·tes les acteur·rice·s informé·e·s de la situation de Francesca ». En ce qui concerne les échanges entre la mère et les acteur·rice·s éducatif·ve·s – tels que le DdC, le DSP et les autres enseignant·e·s – les e-mails constituent le mode de communication privilégié (DSP, DdC, mère, Francesca). Cependant, les modalités de communication entre la mère et l'OPI varient en fonction du·de la professionnel·le : avec certain·e·s, elle utilise les e-mails, tandis qu'avec d'autres, elle privilégie les messages ou les appels téléphoniques (mère, Francesca). Ces variations dépendent du type de collaboration entretenue avec l'opérateur·rice et de l'importance des informations à transmettre (mère, Francesca).

L'échange d'informations entre l'OPI, le DSP et le DdC se déroule dans des cadres formels et informels. Les discussions informelles ont souvent lieu pendant les pauses et dans la salle des enseignant·e·s, ce qui permet d'obtenir des réponses ponctuelles et rapides (DSP, DdC). Pour l'OPI, selon son témoignage, les échanges en présentiel – bien que jugés essentiels – sont parfois limités par ses contraintes organisationnelles. Les réunions formelles, comme les conseils de classe ou les rencontres avec les parents, offrent en revanche des échanges plus approfondis (DSP, DdC). Celles-ci sont organisées en dehors des heures de cours, généralement dans des salles de classe.

Concernant les conseils de classe de Francesca, l'OPI, le DdC et le DSP précisent qu'ils ont lieu cinq fois par an, planifiés tout au long de l'année scolaire : en août, novembre, janvier, avril et fin mai/début juin. Ces rencontres réunissent divers·e·s professionnel·le·s, dont les enseignant·e·s de discipline, le DSP, l'OPI et le DdC. À côté de ces réunions, des réunions spécifiques regroupant le DSP, le DdC l'OPI, les spécialistes externes, la mère et dans certains cas Francesca elle-même, sont organisées en début, en milieu et en fin d'année scolaire. La mère précise que « lorsque des difficultés spécifiques dans certaines matières apparaissent, je demande des échanges directs avec les enseignant·e·s concerné·e·s ». Comme l'affirme le DdC « dans le cas de Francesca, les conseils

de classe et les réunions permettent de suivre régulièrement sa situation, [...] d'évaluer ses progrès et d'identifier ses besoins ; de plus ces rencontres aident à maintenir la collaboration ». Quant à leur fréquence, ces rencontres s'ajustent en fonction des besoins spécifiques de l'élève (DdC, DSP, OPI, mère).

Enfin, concernant la force de la pratique collaborative, le DSP souligne qu'il travaille de manière équitable avec tous-tes les acteur-ric-e-s impliqué-e-s dans le parcours de Francesca, en les considérant sur un pied d'égalité. Toutefois, le DdC collabore davantage avec le DSP et l'OPI ; et il s'adresse, dans un deuxième temps, aux enseignant-e-s des différentes disciplines pour proposer la mise en œuvre des mesures de soutien. De son côté, l'OPI se tourne en priorité vers le DSP, puis vers le DdC et en dernier lieu vers les enseignant-e-s des différentes matières. Quant aux parents, ils s'adressent d'abord à l'OPI, puis, selon la situation, au DSP ou au DdC (mère, Francesca).

5.2.4.3 Facteurs favorisant la collaboration

Selon ce qui émerge des entretiens, plusieurs facteurs contribuent à l'efficacité de cette collaboration. Selon le DSP, l'un des éléments déterminants est l'intervention de la part des professionnel-le-s compétent-e-s (comme l'OPI). Leur expertise et leur formation permettent de développer et d'élaborer des interventions efficaces et des stratégies adaptées aux besoins de Francesca (DdC, mère, DSP). De plus, ces professionnel-le-s soutiennent les acteur-ric-e-s scolaires et orientent les décisions pédagogiques afin de les rendre plus efficaces (DSP, DdC, OPI). D'après les participant-e-s interviewé-e-s, un autre élément clé qui favorise la collaboration, est la disponibilité et la flexibilité des enseignant-e-s et des professionnel-le-s (Francesca, mère, DdC, OPI). La mère déclare : « Je peux les contacter à tout moment et ils-elles répondent toujours présents [...]. Cette réactivité me rassure énormément ».

5.2.4.4 Bénéfices de la collaboration

L'approche collaborative apporte de nombreux bénéfices. L'enseignant de classe (DdC) souligne que « grâce à cette collaboration et aux mesures mises en place, Francesca ne doit pas s'adapter à des approches divergentes ». L'alignement des pratiques pédagogiques entre les intervenant-e-s garantit une prise en charge homogène, cohérente et bénéfique pour Francesca (DSP, DdC, mère). L'OPI précise que « cette approche simplifie l'apprentissage de Francesca en lui offrant un cadre structuré ». Cette dynamique encourage également un dialogue constructif et une communication ouverte entre les enseignant-e-s et les autres acteur-ric-e-s impliqué-e-s dans le soutien de Francesca (DSP, DdC, OPI). Comme le rappellent le DSP et le DdC, elle permet d'apporter en temps réel des ajustements pédagogiques, organisationnels ou structurels, en assurant une continuité dans l'accompagnement de l'élève.

Selon les intervenant-e-s, l'échange régulier entre les parents et les professionnel-le-s (DSP, DdC, Francesca, mère) renforce le sentiment de confiance et d'implication des acteur-ric-e-s impliqué-e-s

(DdC, mère). Comme mentionné précédemment, la pratique collaborative est source de sérénité pour la mère, car elle lui permet de se sentir soutenue. À ce sujet, Francesca confie : « Bien que je ne connaisse pas toujours les détails des discussions entre les acteur·rice·s éducatif·ve·s et ma mère, je suis consciente que ces échanges visent à identifier les meilleures stratégies pour m'offrir un soutien adapté [...] cela me rassure ».

L'approche collaborative contribue à faciliter la gestion des responsabilités et améliore la qualité du travail entre chaque acteur·rice (OPI, DdC). Elle favorise également un enrichissement en termes de développement de compétences et une meilleure compréhension des besoins de l'élève (DSP, DdC, mère). À ce propos, le DSP rapporte que : « Cette expérience représente pour moi l'opportunité d'approfondir ma compréhension des besoins et des possibilités d'apprentissage des élèves malentendant·e·s, tout en consolidant mes compétences ».

5.2.4.5 Défis et limites de la collaboration

Malgré les nombreux bénéfices, plusieurs obstacles limitent l'efficacité de l'approche collaborative, et risquent de nuire à la prise en charge optimale de l'élève. L'un des obstacles concerne « la qualité de l'intervention de la part des spécialistes compétent·e·s » (DSP). Le DSP souligne que « pendant la troisième année au Secondaire I Francesca a été suivie par un·une professionnel·le peu compétent·e dans le domaine de la déficience auditive [...] cela a empêché d'assurer à l'élève un suivi objectif et clair ».

Un autre frein identifié par les participant·e·s réside dans « les changements fréquents de personnel » (DdC). Comme mentionné auparavant par les acteur·rice·s éducatif·ve·s, Francesca a changé quatre OPI au cours de sa scolarité au Secondaire I. Bien que, selon l'élève, ces changements n'affectent pas directement sa scolarisation, sa mère et le DdC confirment que les périodes d'absence ou de transition entre un·e OPI à l'autre coïncident souvent avec une baisse de ses performances scolaires. Cette instabilité conduit les intervenant·e·s et Francesca à un effort d'adaptation constant (DdC, DSP, mère, Francesca, OPI). Les contraintes organisationnelles et le manque de temps de l'OPI constituent également un frein à la collaboration. À ce propos, elle explique : « Intervenant dans plusieurs établissements scolaires, je dispose d'un temps limité [...] je dois souvent limiter mes interactions à des e-mails ou à des rapides échanges pendant les pauses [...] cette organisation restreinte peut influencer la qualité des échanges » (OPI). Pour conclure, la mère souligne que le rôle de l'OPI peut parfois être perçu comme « envahissant ». Ce ressenti apparaît surtout à l'école primaire, période durant laquelle l'implication de l'OPI, jugée excessive, a parfois généré des tensions (OPI, Francesca).

5.2.4.6 Co-intervention et co-enseignement

En ce qui concerne le co-enseignement, cette méthode est pratiquée dans les premières années, surtout dans les heures de classe ou pendant les moments d'exercices (DSP, DdC, Francesca,

mère), afin d'aider les élèves (y compris Francesca) à mieux progresser (DSP, DdC). Le DdC indique apprécier cette approche, car elle lui permet d'observer plus finement les élèves et d'élargir ses connaissances sur l'enseignement ordinaire grâce à la collaboration étroite avec le DSP.

Selon le DSP : « Au cours de ces séances, au-delà de soutenir plusieurs élèves dans un même moment en leur donnant des conseils tant pour améliorer leurs apprentissages que pour réussir dans les exercices ; j'ai l'occasion d'observer les dynamiques entre les élèves ». Ces observations lui permettent de formuler diverses recommandations à donner aux enseignant·e·s, notamment en ce qui concerne la structuration des exercices (DSP), les stratégies pédagogiques pour accompagner les élèves (DdC) et les adaptations par rapport aux évaluations (DSP, DdC). Il propose également des ajustements concernant l'aménagement des espaces en classe, comme la disposition des élèves par bancs (DSP, Francesca).

Le DdC indique avoir pratiqué la co-intervention avec l'OPI durant les premières années de scolarisation de l'élève, lors des cours de mathématiques. Tout au long de ses quatre années au Secondaire I, l'OPI intervient également à côté de Francesca pendant les leçons et lors des activités en petits groupes (Francesca, mère, OPI). Cependant, elle précise qu'au cours de sa dernière année, elle a consacré cinq des six unités didactiques disponibles à l'accompagnement individuel.

5.2.4.7 Synthèse de la collaboration entre acteur·rice·s éducatif·ve·s

La collaboration autour de Francesca repose sur un consensus quant à la nécessité d'un accompagnement coordonné, souple et réactif. Son suivi au Secondaire I s'appuie sur une collaboration structurée et multidimensionnelle, où la pratique collaborative se matérialise à travers les réunions, les conseils de classe, les échanges informels ou par e-mail. Cette dynamique est renforcée par une répartition claire des rôles, la disponibilité des professionnel·le·s impliqué·e·s, leur flexibilité organisationnelle et leur expertise. Toutefois, le DSP révèle que la présence de certain·e·s intervenant·e·s, jugé·e·s peu compétent·e·s dans le domaine de la déficience auditive, a limité à la fois l'efficacité de la collaboration que la qualité du soutien apporté à Francesca. De son côté, l'OPI met en évidence que ses contraintes organisationnelles (temps restreint dans l'établissement et échanges parfois réduits aux e-mails) restreignent la qualité des interactions.

Enfin, l'instabilité du suivi – marquée par de fréquents changements d'OPI – fragilise la continuité de l'accompagnement, entraînant des baisses de performance chez Francesca et obligeant l'équipe éducative à des ajustements constants. Malgré ces limites, la collaboration favorise un climat de confiance avec les parents et enrichit la compréhension collective des besoins liés à la déficience auditive. Le co-enseignement (DSP – DdC) et la co-intervention (enseignant·e·s – OPI) sont unanimement perçus comme bénéfiques, tant pour Francesca que pour l'ensemble de la classe, car elles permettent de partager les responsabilités et de renforcer la cohérence des interventions.

5.3 Réponses aux questions de recherche sur la base de l'analyse inter-cas

- (1) Comment l'inclusion scolaire des élèves malentendant·e·s est-elle vécue par les intéressé·e·s et les acteur·rice·s qui les entourent ?

L'inclusion scolaire des deux élèves malentendants analysés dans cette recherche révèle une expérience à la fois similaire dans ses enjeux et divergente dans ses effets vécus. Tant Francesca que Luca rencontrent des défis scolaires liés à la compréhension, à la communication, aux performances, à l'environnement et aux relations sociales. Cependant, ces difficultés semblent être surmontées grâce à un soutien adapté et continu des acteur·rice·s impliqué·e·s, ainsi qu'à leurs propres ressources, comme leur motivation. Luca, élève de 12 ans en deuxième année au Secondaire I, décrit par son entourage comme un garçon sociable et adaptable, rapporte une expérience scolaire globalement positive. Il affirme se sentir épanoui à l'école, motivé, bien soutenu et bénéficier d'un environnement social favorable qu'il qualifie de « bienveillant et de qualité » ; de plus, ses relations avec ses camarades sont décrites comme « bonnes ». Ce ressenti paraît étayé par plusieurs éléments : un diagnostic précoce malgré l'apparition du trouble vers l'âge de six ans, la mise en place rapide d'outils techniques (appareils auditifs) et d'aménagements pédagogiques, une intégration dans une classe à « effectif réduit », ainsi que la présence de professionnel·le·s préparé·e·s et engagé·e·s. Par ailleurs, l'organisation d'une journée de sensibilisation au handicap auditif semble également avoir renforcé son inclusion au sein du groupe-classe.

Francesca, élève introvertie ayant achevé son parcours Secondaire I en juin 2024, évoque une expérience plus nuancée. Son vécu est marqué par des obstacles sociaux, ainsi que par des défis d'apprentissage. Elle rapporte une certaine difficulté à s'intégrer au sein du groupe-classe et mentionne avoir été victime de moqueries, restées inaperçues par les acteur·rice·s éducatif·ve·s jusqu'à la fin de sa scolarité. Son inclusion est aussi fragilisée par la présence d'un·une camarade perturbateur·rice qui altère le climat de sa classe. Par ailleurs, ses difficultés d'apprentissage – notamment dans les matières linguistiques et abstraites comme les mathématiques, aggravées par des changements fréquents d'OPI et une planification peu anticipée des évaluations – accentuent sa fatigue et freinent sa progression.

De côté des acteur·rice·s éducatif·ve·s, les données recueillies révèlent un engagement significatif auprès des deux élèves. Ils-elles déclarent avoir mis en œuvre des mesures pédagogiques adaptées, organisé des actions de sensibilisation, créé des activités pour favoriser la participation active de tous·tes les élèves, maintenu une posture attentive et construit un cadre de collaboration structuré. Les perceptions des professionnel·le·s apparaissent cohérentes avec les témoignages des élèves.

Cependant, bien que Luca et Francesca aient la possibilité d'utiliser le microphone, considéré par les acteur·rice·s interviewé·e·s comme outil essentiel pour pallier leur déficit auditif et faciliter l'accès

aux apprentissages, celui-ci reste peu utilisé. Pour Luca, il amplifie de manière excessive la voix des interlocuteur·rice·s, tandis que pour Francesca il accentue les bruits de fond. Selon les mères et les autres professionnel·le·s, cette réticence pourrait s'expliquer, dans les deux cas, par un sentiment de gêne et la peur d'être perçus comme différents. Qu'il s'agisse de raisons techniques ou de motifs liés à l'image de soi, ce refus semble traduire un désir de « normalité ». Par ailleurs, si Francesca recourt à l'ensemble des aménagements mis à disposition par les acteur·rice·s éducatif·ve·s, Luca choisit d'en utiliser seulement une partie, ce qui pourrait affecter l'efficacité du suivi. Dans le cas de Luca, bien que l'enseignante de classe affirme que rien de particulier a été fait en termes de mesures exceptionnelles, les données recueillies semblent témoigner d'une inclusion scolaire bien établie. En revanche, pour Francesca, malgré leur investissement, les acteur·rice·s éducatif·ve·s reconnaissent certaines limites et contraintes : un isolement progressif de l'élève, des changements fréquents de personnel (en particulier ceux des OPI) et des moqueries non détectées. Face à ces difficultés, ils-elles expriment un sentiment d'impuissance et une certaine frustration de ne pas avoir identifié plus tôt ces signaux.

(2) Quel rôle jouent les enseignant·e·s, les professionnel·le·s et les parents dans l'inclusion des élèves malentendant·e·s ?

L'inclusion des élèves malentendants sélectionnés dans cette étude repose sur un travail coordonné, qui mobilise divers acteur·rice·s éducatif·ve·s : le·la DSP (enseignant·e de soutien pédagogique), l'OPI (opérateur·rice pédagogique pour l'intégration), le·la DdC (enseignant·e de classe), les enseignant·e·s de discipline, les parents et les spécialistes externes. Si les profils de ces professionnel·le·s se ressemblent, leur degré d'implication et la nature de leurs interventions varient selon les deux situations.

Les DSP occupent une place centrale dans la coordination de l'équipe éducative. Perçu·e·s comme des repères stables tant pour les élèves que pour les enseignant·e·s, ils-elles interviennent en classe ou dans les petits groupes d'élèves, organisent des réunions, proposent des adaptations pédagogiques et assurent le relais avec les parents et les professionnel·le·s internes et externes à l'établissement scolaire. Si leur rôle semble devenir plus indirect au fil du temps, centré davantage sur la coordination de l'équipe éducative que sur le suivi direct de l'élève, leur contribution reste essentielle à l'accompagnement global. Les OPI, de leur côté, assurent un accompagnement direct, individualisé et – dans le cas de Francesca – personnalisé. Elles mettent en œuvre des stratégies éducatives, adaptent les supports pédagogiques et jouent un rôle de médiatrices entre les enseignant·e·s, les élèves et, dans le cas de Francesca, les parents. Pour Francesca, bien que son parcours ait été marqué par une instabilité (quatre changements d'OPI), cette figure joue un rôle déterminant, notamment dans la préparation des évaluations. Chez Luca, l'OPI n'intervient qu'à

partir de la deuxième année au Secondaire I ; son rôle semble être encore en cours de consolidation même si son action est déjà perceptible aux yeux de l'élève et de la mère.

Les DdC cherchent à favoriser l'inclusion des élèves à travers des activités collectives visant à renforcer la cohésion du groupe-classe. Le DdC de Francesca met en place des projets autour de l'écologie, des émotions, des technologies et de l'orientation professionnelle. Celle de Luca adopte le dispositif de « conseil de coopération » ainsi que des séances sur les méthodes de travail. Globalement, ces activités sont appréciées par les deux élèves : Francesca a découvert un intérêt pour l'écologie, qui a influencé son orientation professionnelle ; de plus, elles représentent des moments de soulagement face à la fatigue auditive. Luca, de son côté, a eu l'occasion de renforcer ses relations avec ses pairs. Concernant les enseignant·e·s de discipline, ils-elles adaptent leur pratique pédagogique en mettant en œuvre différentes mesures et stratégies, telles que le positionnement réfléchi des élèves en classe pour faciliter la lecture labiale, la simplification des discours, l'adaptation du rythme de parole, la vérification de la compréhension des élèves, l'utilisation du microphone (lorsque les élèves l'acceptent), la concession de temps supplémentaire lors des évaluations, l'adaptation du matériel pédagogique et la réduction du bruit ambiant. Dans le cas de Francesca, un soin particulier est apporté à l'usage de supports visuels, technologiques et à la mise en place d'évaluations différenciées.

Du côté des parents, les mères jouent un rôle particulièrement actif, offrant un soutien tant scolaire (mère de Luca) qu'émotionnel (mères de Luca et de Francesca). Toutefois, si le rôle de la mère de Francesca est pleinement reconnu par les professionnel·le·s scolaires, celui de la mère de Luca, notamment en ce qui concerne le soutien scolaire, reste moins visible aux yeux des intervenant·e·s éducatif·ve·s. Ces dernier·ère·s estiment que l'aide provient surtout de sa sœur. La mère de Luca le soutient également dans ses études et l'accompagne lors de ses révisions. Luca accepte cette aide de manière positive, tandis que Francesca se montre plus réticente à l'implication parentale. Par ailleurs, pour encourager les relations sociales et ses performances scolaires, la mère de Luca lui propose d'inviter ses camarades de classe ou ami·e·s à la maison pour réviser les cours. Ce choix lui permet de renforcer ces liens amicaux et d'améliorer ses résultats. Les frères et sœurs des élèves contribuent également au soutien des élèves : le frère de Francesca passe les pauses avec elle pour briser son isolement, tandis que la sœur de Luca l'aide dans ses révisions.

Enfin, l'intervention de spécialistes externes s'est révélée précieuse : Francesca a été accompagnée par une orthophoniste et un·e « spécialiste en lecture labiale », tandis que Luca a été suivi par un·e audioprothésiste qui l'a aidé à utiliser ses appareils auditifs, à maîtriser la lecture labiale et à assurer le passage d'informations entre l'école et la famille.

(3) Comment se déroule la prise en charge collaborative des élèves malentendant·e·s ?

La prise en charge collaborative autour de Francesca et Luca s'appuie sur une organisation anticipée, une coordination structurée et une communication régulière entre les différent·e·s acteur·rice·s éducatif·ve·s. Dès leur entrée au Secondaire I, la pratique collaborative est mise en place à travers des réunions de coordination, des partages d'informations et – au cours de la première année – l'organisation d'une journée de sensibilisation au handicap auditif. Organisée avec la participation de l'« association des sourds », cette journée est perçue positivement : Luca observe une amélioration de ses relations sociales, tandis que Francesca apprécie la reconnaissance offerte par ce moment.

Selon les participant·e·s, les échanges se déroulent, pendant ou hors temps scolaire, à travers diverses modalités : réunions formelles (conseils de classe, rencontres parents et/ou équipe éducative), échanges informels, et communications écrites par courriel. Ces pratiques permettent un suivi régulier et des ajustements progressifs des mesures et des stratégies éducatives tout au long de leur scolarité. En particulier, les conseils de classe – répartis au cours de l'année (septembre, novembre, janvier, avril, mai ou juin) – favorisent une régulation continue des aménagements pédagogiques, facilitant l'adaptation progressive des pratiques aux besoins spécifiques des élèves.

Plusieurs facteurs contribuent à l'efficacité de cette collaboration. Pour Luca, la connaissance préalable entre les acteur·rice·s et leur expérience antérieure avec des élèves malentendant·e·s constituent un atout. Du côté de Francesca, la flexibilité, la disponibilité, la réactivité des professionnel·le·s ainsi que leurs compétences sont considérées comme des éléments renforçant la qualité du travail collaboratif. Néanmoins, certaines limites freinent ce processus. Pour Luca, la transmission tardive des informations de la part de la famille, ainsi que l'absence, en première année, d'un·e spécialiste du déficit auditif, représentent des obstacles à la pratique collaborative. Dans le cas de Francesca, l'instabilité du suivi due à la rotation fréquente des OPI, ainsi qu'une formation parfois insuffisante de certain·e·s professionnel·le·s affectent ponctuellement l'efficacité collaborative. En outre, les OPI soulignent que leur répartition sur plusieurs établissements peut parfois limiter leur présence au sein des écoles et réduire le temps disponible pour échanger avec les collègues, ce qui pourrait nuire à la collaboration. En ce qui concerne la co-intervention, elle est mise en place aussi bien dans la classe de Luca que dans celle de Francesca, principalement par les OPI et les DSP. En revanche, le co-enseignement semble être mis en place principalement par les DSP et les DdC pendant les heures de classe. Bien que les professionnel·le·s se soient déclaré·e·s favorables à cette pratique, des contraintes de temps peuvent freiner la mise en œuvre.

6 DISCUSSION

6.1 Le vécu scolaire des élèves malentendant·e·s et les facteurs déterminants leur inclusion scolaire

6.1.1 Impact du diagnostic sur le développement scolaire

Comme le souligne la littérature, les différences mises en lumière entre Luca et Francesca peuvent être attribuées à plusieurs facteurs, notamment l'âge d'apparition de la déficience auditive, la précocité de sa détection, ainsi que la rapidité de l'intervention mise en place (Baroni et al., 2015; Convertino et al., 2009; Nader-Grosbois, 2015). À cet égard, les résultats de cette étude indiquent que Luca a bénéficié d'un repérage relativement précoce, suivi d'une intervention rapide. Francesca, en revanche, n'a été diagnostiquée qu'à l'âge de trois ans, ce qui, selon les participant·e·s interrogé·e·s, aurait pu compromettre l'acquisition d'un socle linguistique solide dès les premières années de vie. Plusieurs recherches montrent que l'âge auquel survient ou est repérée une déficience auditive joue un rôle déterminant dans le développement langagier et cognitif des individus malentendants (Baroni et al., 2015; Convertino et al., 2009; Nader-Grosbois, 2015). En ce sens, Yoshinaga-Itano (2002) révèle que les enfants diagnostiqués dans les premières années de vie et bénéficiant d'un accompagnement précoce présentent des compétences langagières et cognitives significativement plus élevées que ceux·celles identifié·e·s tardivement. Cependant, comme le rappellent Nader-Grosbois (2015) et Baroni et al. (2015), la déficience auditive peut passer inaperçue durant les premières années, comme c'était le cas de Francesca. Cette absence de détection précoce peut freiner l'accès à des interventions ciblées. À ce sujet, l'OPI de Luca insiste sur le fait que, plus le trouble est détecté tôt, plus l'intervention peut être efficace. Ce constat rejoint l'étude de Yoshinaga-Itano (2002) qui rapporte que l'absence, ou même le simple retard de diagnostic, constitue un obstacle à la mise en place d'un accompagnement approprié, avec pour conséquence possible des retards dans les apprentissages.

6.1.2 Accès aux apprentissages et conditions favorables

Comme le révèlent les résultats, Francesca et Luca rencontrent des défis similaires liés à leur déficience auditive, bien que leurs expériences scolaires et les stratégies mises en place diffèrent. Ces difficultés s'inscrivent dans un cadre plus large, documenté par la recherche, qui montre que les élèves malentendant·e·s sont confronté·e·s à de multiples obstacles dans les environnements d'apprentissage ordinaires (Convertino et al., 2009; Ebersold, 2008; Victory, 2022).

Le cas de Luca et Francesca montre que la compréhension des contenus enseignés est fortement perturbée dans un environnement bruyant. Plusieurs recherches confirment cette réalité et documentent que les élèves malentendant·e·s peuvent rencontrer des difficultés à discriminer les sons en présence du bruit de fond (Galle, 2017; Victory, 2022). Cependant, pour faire face à ce défi,

les acteur·rice·s éducatif·ve·s interrogé·e·s ont tenté de réduire les bruits ambiants en fermant les portes et les fenêtres. Comme mentionné dans le cadre théorique, d'autres aménagements peuvent également être mis en place, tels que l'utilisation de cuisinettes, de tapis (Tagger, 2001), ou encore la possibilité pour l'élève de se retirer dans un espace plus calme (Sanford, 2022; Tagger, 2001). Ce dernier aspect a été mis en œuvre plus particulièrement pour Francesca, laquelle en a retiré un bénéfice considérable. Une autre difficulté ressortie de nos données concerne la posture des interlocuteur·rice·s : lorsqu'ils-elles ne regardent pas directement l'élève, la compréhension devient plus difficile. Luca précise ainsi que les échanges sont compromis quand les enseignant·e·s ou les camarades parlent en tournant le dos, car cela complique à la fois la lecture labiale et l'interprétation des sons. Cette observation rejoint les conclusions des études qui précisent que la compréhension peut être entravée si les interlocuteur·rice·s ne sont pas face à la classe lorsqu'ils-elles parlent ou s'ils-elles effectuent des mouvements excessifs dans la salle (Galle, 2017; Sanford, 2022; Victory, 2022). D'après plusieurs chercheur·euse·s, ces obstacles exigent des efforts et un engagement accru, ce qui peut générer une fatigue auditive importante, susceptible d'affecter l'attention (Galle, 2017; Marschark et al., 2013; Tagger, 2001; Victory, 2021). Ce dernier élément ressort des récits des deux élèves, qui indiquent que, dans certains cours, ils ont tendance à se déconcentrer et à voir leur attention diminuer. Par ailleurs, les défis de communication rencontrés entre les deux élèves varient. Francesca présente une phonétique suffisante, qui, parfois, peut affecter sa production orale ; en revanche, Luca ne semble pas présenter ce type de difficulté. Tous deux semblent disposer d'un vocabulaire plus restreint que celui de leurs pairs ; cette limitation semble être plus marquée chez Francesca. Ces observations rejoignent les constats soulevés par Lauwerier et al. (2003), selon lesquels les élèves malentendant·e·s peuvent présenter une moindre richesse lexicale. En effet, selon Marschark (2007) les enfants malentendant·e·s organisent différemment « leurs connaissances sémantiques et conceptuelles » (p. 275).

Pour faire face à ces défis, les deux élèves utilisent des dispositifs d'aide : Francesca est équipée d'un implant cochléaire, tandis que Luca utilise des appareils auditifs. L'adoption précoce de ce type d'équipement contribue de manière significative au développement du langage, permettant aux enfants malentendants d'obtenir des résultats comparables à ceux de leurs pairs (Victory, 2022). Concernant les aménagements pédagogiques utilisés en classe, la majorité des enseignant·e·s semblent s'appuyer sur les recommandations issues de publications scientifiques en matière d'éducation inclusive. Parmi les pratiques relevées figurent l'ajustement du rythme de parole (Maragna et al., 2013), l'articulation claire des apprentissages (Tagger, 2001; Victory, 2022), la reformulation des consignes en cas de besoin (Maragna et al., 2013; Tagger, 2001), la maximisation de supports visuels (Tagger, 2001) et la réduction du bruit ambiant (Fitzpatrick & Doucet, 2013). En outre, l'OPI de Francesca a mis en place plusieurs mesures d'aide technologique, comme l'utilisation d'un ordinateur et l'adaptation des supports pédagogiques. À la maison, Luca utilise une tablette pour réviser ses cours et pour se préparer aux évaluations. Maragna et al. (2013) ainsi que

Sanford (2022) montrent que ce type d'outils peut s'avérer particulièrement bénéfique pour le soutien des élèves malentendant·e·s.

Les deux élèves ont également la possibilité d'utiliser des microphones pendant les cours. Bien que cet outil soit reconnu pour son efficacité dans l'amélioration de la compréhension (Maragna et al., 2013; Tagger, 2001), Luca et Francesca préfèrent ne pas l'utiliser. Ils demandent plutôt que leurs interlocuteur·rice·s parlent à un niveau sonore approprié, ce qui leur permet de ne pas recourir à des dispositifs techniques supplémentaires. Les acteur·rice·s éducatif·ve·s attribuent cette réticence à une gêne et une peur de se sentir différent. Au cours de leur scolarité les deux élèves se sont posé la question : « Pourquoi devrais-je utiliser un dispositif supplémentaire alors que mes camarades n'en ont pas besoin ? » (Luca).

Galle (2017) révèle que l'adolescence, période que traversent Luca et Francesca, peut être marquée par une « dialectique de similitude/différence » (p. 80). Bien que les dispositifs d'aide soient conçus pour favoriser l'inclusion, certain·e·s élèves peuvent hésiter à les utiliser. L'auteur rappelle que la déficience auditive influence l'identité des élèves malentendant·e·s. Durant cette étape de construction personnelle, ils·elles peuvent souhaiter ne pas être distingué·e·s de leurs pairs entendant·e·s. Cette volonté de discrétion face aux adaptations proposées explique pourquoi certains dispositifs d'aide peuvent être rejetés (Galle, 2017).

En complément de ces aménagements, les deux élèves bénéficient du soutien individualisé donné par l'OPI, qui joue un rôle clé dans la compréhension, l'analyse et la prise en charge de leurs besoins spécifiques. Grâce au soutien apporté par cette figure, les enseignant·e·s peuvent mettre en place les mesures d'accompagnement mentionnées précédemment. Cette démarche s'inscrit dans ce que Connac (2021) désigne par le terme d'individuation, une approche visant à adapter les activités d'enseignement et d'apprentissage aux besoins des élèves dans le contexte de la classe. Dans le cas de Francesca, l'individuation a été complétée par une différenciation pédagogique, formalisée à travers un projet éducatif personnalisé (PEP). Ce document, défini par le DECS (2018) comme outil de communication et de planification entre les acteur·rice·s éducatif·ve·s, permet la mise en place de mesures individualisées et personnalisées ; de plus, il soutient l'inclusion des élèves.

6.1.3 Relations sociales et climat scolaire : catalyseurs ou freins

Le climat scolaire et les relations sociales jouent un rôle déterminant dans l'expérience d'inclusion des élèves malentendant·e·s interviewé·e·s. Comme le rappellent Cohen et al. (2009), un climat scolaire positif favorise le bien-être, l'engagement et les performances scolaires de tous·tes les élèves, y compris celles et ceux présentant des besoins éducatifs particuliers. À ce sujet, ces auteur·rice·s précisent que « le climat scolaire repose sur les expériences des personnes au sein de l'école et reflète les normes, les objectifs, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques

d'enseignement et les structures organisationnelles »¹¹ (Cohen et al., 2009, p. 182). L'analyse des parcours de Luca et Francesca met en évidence l'impact de la qualité du climat de classe sur leur inclusion et leur vécu scolaire. Dans le cas de Luca, plusieurs éléments témoignent d'un environnement scolaire favorable. Intégré dans une classe à « effectif réduit », décrite comme bienveillante, il bénéficie d'un environnement structuré ; en outre, la présence d'enseignant-e-s préparé-e-s et disponibles ainsi que l'attention particulière portée à ses relations interpersonnelles représentent un atout majeur. La journée de sensibilisation organisée à son arrivée au Secondaire I, a permis une prise de conscience progressive de ses difficultés par ses enseignant-e-s et ses camarades, qui ont ajusté leur comportement en conséquence. Ce cadre facilite l'émergence de relations positives avec les pairs, réduisant ainsi les risques de stigmatisation et contribuant à renforcer son inclusion scolaire. Clanet (2008) note que les classes à effectif réduit peuvent avoir un effet bénéfique sur les relations, les apprentissages et les performances scolaires. De plus, les activités basées sur la coopération permettent aux élèves de progresser (Connac, 2021). Ainsi, les initiatives centrées sur la coopération, comme les « conseils coopératifs », permettent à Luca de développer des compétences sociales et de renforcer son appartenance au groupe-classe.

En revanche, Francesca a vécu une expérience plus complexe. Bien qu'une journée de sensibilisation avait été organisée au début du Secondaire I et qu'elle avait d'abord été placée dans une classe calme, l'arrivée d'un-e nouvel-le élève a altéré l'équilibre du groupe. Cette arrivée semble avoir affecté le climat de classe, accentuant le sentiment d'isolement de Francesca et ses difficultés à se sentir incluse. Furrer et al. (2014) indiquent que certaines relations scolaires peuvent s'avérer hostiles, ce qui peut conduire l'élève à se sentir isolé-e, exclu-e et à éprouver des émotions négatives. Malgré l'existence de quelques liens significatifs avec certain-e-s camarades, elle a été confrontée à des moqueries, qui n'ont pas été reconnues par l'équipe éducative avant la fin de sa scolarité obligatoire. Le vécu de Francesca semble corroborer les avancées de plusieurs recherches montrant que les élèves malentendant-e-s qui ne bénéficient pas d'un soutien adapté peuvent être plus exposé-e-s à l'isolement social (Blouin et al., 2021; Nader-Grosbois, 2015; Victory, 2022). Des études rapportent que ces élèves peuvent vivre des situations de moqueries ou de harcèlement (Blouin et al., 2021; Marschark, 2007; Punch & Hyde, 2010), comme c'était le cas de Francesca au Secondaire I. À ce sujet, les jeunes en situation de déficience auditive peuvent être perçu-e-s comme « différents » par leurs pairs, ce qui peut entraîner des dynamiques d'exclusion (Blouin et al., 2021; Galle, 2017). Lorsque les élèves malentendant-e-s évoluent dans des environnements scolaires peu sensibilisés à leurs besoins, ils-elles peuvent développer un sentiment d'isolement (Marschark, 2007).

¹¹ Traduction libre faite par la chercheuse.

6.2 Des acteur·rice·s éducatif·ve·s largement investi·e·s dans leur rôle

L'accompagnement scolaire de Luca et Francesca repose sur l'intervention de multiples acteur·rice·s éducatif·ve·s dont le rôle est d'assurer un suivi optimal et de répondre à leurs besoins spécifiques. Ce constat rejoint les avancées tel que relevé par les études existantes, qui soulignent l'importance de fournir aux apprenant·e·s malentendant·e·s un soutien global (Punch & Hyde, 2010; Skopeliti, 2022; Yim, 2018). Dans les deux situations étudiées, les figures mobilisées sont le·la DSP (enseignant·e de soutien pédagogique), l'OPI (opérateur·rice pédagogique pour l'intégration), le·la DdC (enseignant·e de classe) les enseignant·e·s de discipline, les parents, et les professionnel·le·s externes. Comme l'indiquent chercheur·euse·s, l'accompagnement par des professionnel·le·s compétent·e·s est essentiel pour garantir une prise en charge efficace des élèves malentendant·e·s (Punch & Hyde, 2010; Skopeliti, 2022; Yim, 2018).

Bien que les participant·e·s impliqué·e·s diffèrent d'un cas à l'autre, plusieurs points communs dans leur approche, propres à leurs rôles, peuvent être identifiés. Dans les deux cas, le rôle des DSP se traduit par une fonction de coordination entre les différent·e·s intervenant·e·s et son rôle a conservé un caractère principalement indirect avec les deux élèves (à l'exception de la troisième année de Francesca où son DSP est intervenu de manière plus directe). Comme évoqué dans le cadre théorique, la coordination est perçue comme un travail de type administratif et elle a toujours existé dans le milieu scolaire (Marcel et al., 2007). L'existence d'une instance de coordination au sein de l'école représente un levier essentiel pour assurer la cohérence et la continuité de l'action éducative. Elle permet de relier les différent·e·s acteur·rice·s autour d'un projet commun. La coordination devient donc une condition pour garantir un accompagnement structuré, cohérent et collectif au service des élèves (Dupriez & Maroy, 2011). Comme l'indiquent également nos données, les DSP visent à assurer la liaison entre les différent·e·s professionnel·le·s, les familles et l'équipe éducative, dans le but que l'accompagnement soit cohérent et structuré. Selon le *Collegio capigruppo SSP SM* (2024), il·elle contribue à la promotion d'une école inclusive.

Les OPI de Luca et Francesca jouent un rôle central en apportant un soutien tant scolaire qu'émotionnel. Cette figure professionnelle spécialisée peut être rapprochée de ce que Le Capitaine (2020) définit comme l'« accompagnant des élèves en situation de handicap ». Comme établi dans nos constats et confirmé par des publications, cette figure vise à créer un environnement scolaire favorable pour les élèves accompagné·e·s, à travers la mise en œuvre d'adaptations pédagogiques (Lafortune et al., 2010; Le Capitaine, 2020). Cependant, des différences notables apparaissent au niveau de leur fréquence et de la modalité du soutien. Concernant la fréquence, le temps de prise en charge offert par les professionnel·le·s est limité à une partie du temps scolaire et varie en fonction des besoins de l'élève (Tremblay, 2015). Cela pourrait expliquer pourquoi Luca et Francesca bénéficient d'un nombre d'unités didactiques (UD) différent. En ce sens, chez Luca

l'accompagnement est limité à quatre UD par semaine, dont une en individuel, alors que Francesca bénéficie de six UD, dont cinq individuelles. L'augmentation progressive des séances individuelles est sollicitée par Francesca elle-même et ses parents, en raison de son besoin d'un suivi individualisé plus soutenu. À l'inverse, dans le cas de Luca, c'est l'OPI qui a proposé ces ajustements, afin de l'aider dans ses devoirs, son organisation et pour favoriser un lien entre les deux. Comme affirmé par Meyer (2017), ces séances individuelles permettent aux élèves de consolider leurs compétences et de compenser certaines difficultés. Dans le cas de Francesca, l'équipe éducative (OPI, DSP, DdC mère) relève les effets positifs de cet accompagnement individualisé, tant en termes de progression scolaire que de bien-être global. Ce constat fait écho aux travaux de Giangreco (2013) et Meyer (2017), qui montrent que les séances individuelles permettent aux élèves de consolider certaines compétences et de compenser également certaines difficultés (Giangreco, 2013; Meyer, 2017). Cependant, selon Giangreco (2013), les interventions trop individualisées peuvent entraîner une dépendance vis-à-vis du soutien et accentuer le risque de marginalisation de l'élève. Il apparaît donc essentiel de trouver un équilibre entre la présence du·de la professionnel·le en classe et l'accompagnement individualisé.

D'un point de vue général, le rôle de l'enseignant·e est considéré comme une pratique « holistique » et il occupe une place centrale pour garantir l'accès équitable aux apprentissages des élèves (Baroni et al., 2015; Maragna et al., 2013). Dans ce sens, les enseignant·e-s de classe (DdC) de Luca et Francesca cherchent à favoriser la dynamique de classe en soutenant à la fois les élèves et les enseignant·e-s. De plus, ils mettent en œuvre des projets de classe et sensibilisent leurs collègues aux besoins spécifiques des élèves malentendant·e-s. Punch et Hyde (2010) rappellent d'ailleurs que la sensibilisation du personnel enseignant constitue un levier essentiel pour développer des pratiques éducatives adaptées aux besoins des élèves. Quant aux enseignant·e-s de discipline, ils-elles apportent un soutien plutôt au niveau didactique. Ils-elles cherchent à adapter leur posture et leurs pratiques pédagogiques en veillant, comme le suggèrent les publications académiques, à formuler des consignes claires (Tagger, 2001; Victory, 2022), à parler plus lentement (Galle, 2017; Maragna et al., 2013), à reformuler le message lorsque nécessaire (Tagger, 2001), et à éviter les déplacements inutiles afin de favoriser la lecture labiale (Sanford, 2022). Ces pratiques s'inscrivent dans la logique d'une école inclusive, soucieuse d'adapter ses modalités d'enseignement aux besoins spécifiques des élèves (Lafortune et al., 2010).

Les parents de Luca et Francesca, en particulier les mères, jouent un rôle déterminant dans les parcours des élèves, en leur offrant un soutien scolaire et émotionnel. Leur écoute et leur accompagnement permettent aux deux élèves de mieux gérer leurs difficultés et de retrouver un équilibre, malgré les obstacles rencontrés. À ce propos, Lauwerier et al. (2003) soulignent que le soutien parental peut favoriser la réussite scolaire des élèves malentendant·e-s. Ainsi, Galle (2017) et Paccaud et al. (2020) affirment que l'implication parentale proactive peut avoir des effets

bénéfiques sur l'inclusion scolaire des élèves. Il est toutefois nécessaire que cette implication soit reconnue par les professionnel-le-s de l'école (Horin, 2022). La relation école-famille peut être marquée par une asymétrie, où les intervenant-e-s se positionnent comme « expert-e-s » et les parents comme des « soutiens » (Conus, 2015). Dans ce contexte, l'engagement parental risque d'être réduit à une simple mise en conformité avec les prescriptions scolaires (Conus, 2015; Horin, 2022), plutôt que de le considérer comme une ressource à part entière (Sellenet, 2008). La reconnaissance du rôle et des compétences des familles apparaît dès lors comme une condition essentielle pour établir une véritable relation de partenariat (Horin, 2022) ce qui favorise une plus grande implication parentale dans le suivi de l'élève (Sellenet, 2008).

6.3 Une collaboration propice à l'inclusion scolaire

Dans le contexte exploré, la collaboration entre professionnel-le-s occupe une place centrale. La collaboration entre les différent-e-s acteur-ric-e-s impliqué-e-s dans l'accompagnement de Luca et Francesca s'est structurée de manière globalement similaire, bien que certaines différences dans leur mise en œuvre aient émergé. Dans les deux cas, l'échange d'informations entre les professionnel-le-s a débuté en amont de l'entrée au Secondaire I. Marcel et al. (2007) soulignent la nécessité d'informations qui circulent au sein du groupe professionnel et la mise en place d'une régulation mutuelle des activités.. De plus, selon plusieurs auteur-ric-e-s, une transition scolaire bien préparée et fondée sur une collaboration étroite entre les acteur-ric-e-s impliqué-e-s, permet de mieux anticiper les difficultés des élèves (Friend & Cook, 2013; Marcel et al., 2007). À ce titre, le DSP de Francesca a rencontré son homologue de l'école primaire, tandis que celui de Luca a eu un échange d'informations avec l'audioprothésiste. Ces rencontres, selon les deux DSP, ont permis d'obtenir une vision d'ensemble des besoins des élèves, favorisant une transition scolaire plus fluide. Ce constat rejoint les recommandations de Tagger (2001) sur l'importance d'une collaboration étroite entre les différent-e-s acteur-ric-e-s éducatif-ve-s.

Des conseils de classe réguliers sont mis en place dans les deux établissements, afin de suivre l'évolution des élèves et d'ajuster les modalités d'accompagnement. Les échanges lors des réunions semblent être déterminants pour sensibiliser les enseignant-e-s aux besoins spécifiques des élèves, afin d'améliorer leur prise en charge. Barrère (2013) ajoute que la régularité des échanges entre professionnel-le-s favorise une meilleure adaptation des stratégies pédagogiques aux besoins des élèves. La collaboration école-famille se révèle également cruciale pour le bon déroulement des parcours éducatifs. Cela rejoint les propos de Epstein (2011) qui souligne l'importance du partenariat entre l'école et la famille dans le succès scolaire des élèves. De même, Paccaud et al. (2020) insistent sur l'importance d'une synergie entre école, famille et professionnel-le-s pour assurer aux élèves un parcours scolaire de réussite. Ainsi, Galle (2017) affirme que la scolarisation des élèves malentendant-e-s repose sur une collaboration étroite entre l'école et les familles. Ces dernières

jouent un rôle déterminant, tant dans le soutien quotidien de l'élève que dans la communication avec les enseignant·e·s, par exemple en les informant sur la déficience auditive ou en leur donnant des conseils sur la pédagogie adaptée à un·e élève malentendant·e. À ce propos, la mère de Luca rapporte qu'elle rappelle régulièrement aux enseignant·e·s les besoins spécifiques de son fils lors des sorties scolaires, et leur explique les gestes à adopter en situation de danger.

L'analyse transversale des données recueillies permet d'identifier plusieurs facteurs de l'efficacité de la collaboration, en cohérence avec la littérature. Tout d'abord, l'importance de la confiance mutuelle (Beaumont et al., 2010; Friend & Cook, 2013) est mise en avant par les participant·e·s, car ils se sentent libres d'exprimer leurs points de vue. Ensuite, la valorisation du modèle de la collaboration (Beaumont et al., 2010) ressort de manière nette puisque tous·tes les acteur·rice·s éducatif·ve·s interviewé·e·s soulignent le caractère indispensable de cette approche. La parité et l'égalité entre parties (Beaumont et al., 2010; Lessard & Barrère, 2005) se sont manifestées à travers un respect mutuel et une volonté partagée de contribuer aux décisions collectives. En ce qui concerne le partage des responsabilités, la collaboration s'appuie sur un travail conjoint entre les différent·e·s acteur·rice·s et celle-ci implique une répartition des tâches. Comme le soulignent Friend et Cook (2013) et Allenbach et al. (2016), chacun·e doit apporter ses connaissances en fonction de son rôle. De plus, nos analyses montrent qu'une communication régulière entre les intervenant·e·s et la disponibilité des enseignant·e·s à adapter leurs pratiques aux besoins des élèves sont des facteurs facilitateurs. Selon Marcel et al. (2007), la pratique collaborative peut entraîner de nombreux bénéfices. Ceux mis en lumière par les participant·e·s sont une amélioration du bien-être des élèves, une sérénité parentale et l'enrichissement concernant la thématique de la déficience auditive. Cependant, des obstacles ont parfois entravé la collaboration : un manque de clarté dans la transmission des informations, des délais trop longs dans la communication par rapport aux ajustements nécessaires et la faible disponibilité du temps de l'OPI au sein de l'établissement. Ces défis sont également mis en lumière par Borgés et Lessard (2007), lesquels ajoutent que le manque de temps peut nuire à la collaboration. De plus, la littérature révèle que le non-respect des engagements de la part des membres de l'équipe éducative peut provoquer de l'insatisfaction (Beaumont et al., 2010). À ce sujet, les données recueillies indiquent que des lacunes dans la communication entre famille et professionnel·le·s peuvent engendrer des malentendus et limiter l'efficacité des ajustements pédagogiques.

Comme évoqué dans le cadre théorique et confirmé par nos analyses, les interventions éducatives peuvent se concrétiser à travers deux modalités de collaboration : le co-enseignement et la co-intervention (Allenbach et al., 2016). Concernant le co-enseignement, il s'agit d'une pratique recommandée pour la mise en place d'une école inclusive (Allenbach et al., 2016; Tremblay 2015). Les acteur·rice·s éducatif·ve·s interviewé·e·s se montrent favorables à cette approche, tout en soulignant la nécessité d'une préparation rigoureuse en amont. En effet, Cook et Friend (2004)

rappellent que le co-enseignement exige une préparation minutieuse de la part de ceux-celles qui l'adoptent. Cette pratique est principalement mise en place entre les deux DdC et les DSP des élèves lors des heures de classe. Pendant ces moments, ils participaient activement à la gestion du groupe, non seulement pour répondre aux besoins spécifiques de Luca et Francesca, mais aussi pour soutenir l'ensemble des élèves. Le DSP de Francesca mobilise certaines modalités de co-enseignement décrites par Cook et Friend (2004) ainsi que Friend et Cook (2013), telles que « *One teaches, one assists* » (l'un-e enseigne, l'autre soutient) et « *One teaches, one observes* » (l'un-e enseigne, l'autre observe). Son implication lui permet de soutenir plusieurs élèves simultanément, d'observer les dynamiques de groupe et de formuler des recommandations à destination des enseignant-e-s. Du côté de Luca, la DSP co-anime les cours avec l'enseignante de classe en adoptant une approche de type « *Team Teaching* » (enseignement partagé) et « Enseignement en ateliers » (Cook & Friend, 2004; Friend & Cook, 2013). Ce dispositif permet d'accompagner simultanément plusieurs élèves et d'ajuster les contenus aux besoins repérés. Néanmoins, les contraintes de temps peuvent parfois limiter le déploiement régulier de ces pratiques (DSP de Luca).

En parallèle, la co-intervention est mise en œuvre entre l'OPI et les enseignant-e-s de Francesca et entre l'OPI, le DSP et les enseignant-e-s de Luca. Cette modalité permet d'adapter les contenus pédagogiques aux besoins spécifiques des élèves sans les modifier. Comme le montre Tremblay (2015, 2017), l'intervenant-e concentre son action sur les élèves BEP, à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe (comme c'est le cas de l'OPI et de la DSP de Luca et de l'OPI de Francesca). Parmi les bénéfices mis en évidence, grâce à la co-intervention, les enseignant-e-s diversifient les styles d'enseignement, ce qui rejoint les avancées de Lescouarch (2021). De plus, cette approche encourage les enseignant-e-s à réfléchir à leurs postures, grâce aux retours donnés par les intervenant-e-s (Tremblay, 2015). Dans cette perspective, cette dynamique facilite le partage de méthodes pédagogiques et constitue un levier pour l'amélioration continue des pratiques (Pédron, 2019). Enfin, Tremblay (2015) met également en avant l'apprentissage mutuel qu'elle favorise entre les professionnel-le-s impliqué-e-s. À ce sujet, les participant-e-s indiquent avoir tiré de nombreux bénéfices. Par exemple, le DSP de Francesca souligne avoir acquis de nouvelles connaissances et compétences concernant les élèves BEP, et plus spécifiquement les élèves malentendant-e-s.

CONCLUSION

Ce mémoire de Master s'inscrit dans une volonté de mieux comprendre l'inclusion des élèves malentendant-e-s au niveau du Secondaire I dans le canton du Tessin. L'étude poursuivait plusieurs objectifs : comprendre comment le processus d'inclusion scolaire est vécu par les élèves et les acteur·rice·s éducatif·ve·s ; explorer comment le système éducatif tessinois prend en charge ces élèves et quelles sont les mesures et les pratiques utilisées afin de faciliter leur inclusion ; et enfin, comprendre comment se déroule la collaboration entre les acteur·rice·s impliqué·e·s dans l'éducation des élèves malentendant-e-s. Pour ce faire, une méthodologie qualitative a été adoptée, reposant sur l'étude de deux cas – ceux de Luca et Francesca – à travers des entretiens semi-directifs menés avec les élèves, leurs parents (mères), et les professionnel·le·s qui les accompagnent. L'analyse intra-cas menée dans ce mémoire a contribué à mettre en lumière les obstacles et les leviers de l'inclusion propres à chaque élève, tandis que l'analyse inter-cas a permis de dégager et d'analyser les similitudes et les différences dans leurs parcours et nous a permis de répondre aux questions de recherche. Les résultats révèlent que, bien que Luca et Francesca soient confrontés à des enjeux communs rejoignant pour partie des constats faits dans la littérature – enjeux de compréhension et de communication (Pelgrims & Zuccone, 2011; Punch & Hyde, 2010), de performances scolaires (Lauwerier et al., 2003; Victory, 2022), de relations sociales (Pelgrims & Zuccone, 2011; Punch & Hyde, 2010; Tagger, 2001) – leurs vécus scolaires divergent significativement.

Les défis repérés ne découlent pas uniquement du déficit auditif des élèves concerné·e·s, mais s'inscrivent dans un écosystème scolaire où interagissent plusieurs facteurs : la précocité du diagnostic (Yoshinaga-Itano, 2002), la qualité des aménagements pédagogiques (Fitzpatrick & Doucet, 2013 ; Maragna et al., 2013; Tagger, 2001; Victory, 2022), le climat scolaire (Cohen et al., 2009), la prise en charge de la part des acteur·rice·s impliqué·e·s (Punch & Hyde, 2010; Skopeliti, 2022; Yim, 2018), la stabilité du suivi (Blouin et al., 2021; Nader-Grosbois, 2015; Victory, 2022) et la collaboration entre acteur·rice·s éducatif·ve·s (lanes, 2013; Marcel et al., 2007; Tagger, 2001). Du côté de Luca, l'inclusion semble globalement positive. Son parcours a été soutenu par un diagnostic précoce, la mise en place efficace d'aménagements techniques et pédagogiques, un environnement de classe bienveillant et à effectif réduit, et une équipe éducative préparée. Par ailleurs, il bénéficie d'un entourage social soutenant et d'une collaboration entre intervenant·e·s stable et efficace. De l'autre côté, malgré les efforts déployés par les acteur·rice·s éducatif·ve·s, Francesca semble avoir connu un parcours plus fragmenté, marqué par un diagnostic tardif par rapport l'âge d'apparition du trouble auditif, un climat de classe moins favorable, des relations sociales fragiles et des ruptures de continuité dans l'accompagnement (en raison des rotations fréquentes de l'opératrice pédagogique pour l'intégration). Toutefois, Francesca a toujours bénéficié de soutiens techniques et pédagogiques de qualité, ce qui lui a permis de ne pas faire face seule à ses défis. Francesca a ainsi vécu une marginalisation progressive. Comme le souligne la littérature, les élèves

malentendant·e·s peuvent éprouver ce type de sentiment (Marschark, 2007; Nader-Grosbois, 2015; Victory, 2022). De plus, Furrer et al. (2014) ajoutent que les relations hostiles peuvent conduire les élèves à se sentir isolé·e·s.

Le rôle des acteur·rice·s éducatif·ve·s dans le processus d'inclusion scolaire de Luca et Francesca apparaît central, en cohérence avec les apports de la littérature (Allenbach et al., 2016; Beaumont et al., 2010; Friend & Cook, 2013; UNESCO, 2009). Les DSP (enseignant·e·s de soutien pédagogique) ont assuré la coordination de l'équipe éducative, l'organisation des réunions et l'élaboration du projet éducatif personnalisé (pour Francesca). Les OPI (opérateur·rice·s pour l'intégration) ont offert un accompagnement individualisé, adapté les supports pédagogiques et sensibilisé l'environnement scolaire ; de plus, pour les deux élèves, elles ont élaboré des projets éducatifs individualisés. Les DdC (enseignant·e·s de classe) ont veillé à favoriser l'inclusion à travers la gestion de la dynamique de la classe et la mise en place d'activités collectives et de soutien (comme le conseil de coopération pour la classe de Luca). Les enseignant·e·s de discipline ont adapté leurs pratiques pour répondre aux besoins spécifiques des élèves. Par ailleurs, notre étude souligne le rôle fondamental joué par les parents dans l'accompagnement de la scolarité des élèves, aspect également souligné par Galle (2017), Lauwerier et al. (2003) et Paccaud et al. (2020). En particulier, l'engagement des mères a contribué à maintenir un lien entre la sphère familiale et scolaire et à garantir, surtout dans le cas de Luca, un suivi dans ses apprentissages. Cependant, le rôle des parents n'a pas toujours été reconnu par les professionnel·le·s, comme le montre le cas de Luca. Or, la littérature souligne que cette reconnaissance constitue une condition essentielle pour établir une véritable relation de partenariat et qu'elle favorise une plus grande implication parentale dans le suivi de l'élève (Horin, 2022 ; Sellenet, 2008). Enfin, les professionnel·le·s externes – l'audioprothésiste pour Luca et l'orthophoniste, le·la spécialiste de la lecture labiale et le·la conseiller·ère d'orientation pour Francesca – ont soutenu l'accompagnement global des élèves par leurs compétences spécifiques.

Notre étude met également en évidence une collaboration étroite entre les acteur·rice·s susmentionné·e·s. Dans les deux situations, un cadre structuré a été instauré : la transmission d'informations avant l'entrée au Secondaire I entre professionnel·le·s (la DSP et l'audioprothésiste pour Luca et les DSP des deux établissements pour Francesca) ainsi que l'organisation de réunions régulières entre acteur·rice·s scolaires, comme les conseils de classe tenus en août/septembre, novembre, janvier, avril, et mai/juin. À cela s'ajoutent des échanges formels – tels que les rencontres entre professionnel·le·s et/ou avec les parents – mais aussi informels. L'efficacité de cette collaboration repose sur plusieurs conditions : la stabilité des intervenant·e·s, le niveau de préparation des professionnel·le·s et la fluidité des échanges d'informations. À ce sujet, Marcel et al. (2007) soulignent l'importance de la circulation des informations au sein des acteur·rice·s impliqué·e·s, afin de favoriser une régulation mutuelle des pratiques. Malgré certaines limites, telles

que l'instabilité du suivi due à la rotation de certain·e·s professionnel·le·s ou à la répartition de ces dernier·ère·s sur plusieurs établissements, la pratique collaborative a apporté de nombreux bénéfices. Notamment, elle a permis d'assurer une continuité pédagogique pour les élèves, d'offrir un accompagnement personnalisé et individualisé et d'enrichir les connaissances des intervenant·e·s par rapport à la thématique de la déficience auditive. De plus, elle a procuré un sentiment de sérénité et de soulagement à certain·e·s participant·e·s.

Un regard rétrospectif sur le présent mémoire permet d'identifier des limites. La première concerne le fait que les résultats obtenus dans cette recherche reposent sur dix entretiens menés avec les participant·e·s, et deux cas. Pour saisir la complexité du processus d'inclusion de Francesca et Luca, il aurait également été pertinent d'élargir l'échantillon à d'autres participant·e·s (voir pistes d'approfondissement mentionnées ci-dessous). Ce choix aurait permis d'enrichir davantage l'analyse, en apportant un éclairage plus nuancé sur les dynamiques inclusives en jeu. Dans la mesure où cela n'a pas été effectué, il est essentiel de souligner que les données recueillies reposent uniquement sur les perspectives de l'échantillon sélectionné (Francesca et Luca, leurs parents, ainsi que de certain·e·s professionnel·le·s tels que les DSP, les DdC et les OPI). Une seconde limite de cette recherche concerne la non-représentativité des résultats obtenus. Même si l'échantillon avait inclus l'ensemble des acteur·rice·s impliqué·e·s autour du processus d'inclusion scolaire de Luca et Francesca, les données resteraient contextuelles, puisque la représentativité n'est pas recherchée dans la démarche qualitative adoptée. Les résultats doivent donc être interprétés comme spécifiques à la situation étudiée, sans prétention à la généralisation. Enfin, une troisième limite réside dans le fait que certains éléments, apparus de manière transversale au cours des entretiens et des analyses des données, n'ont pas été analysés en profondeur. L'étude s'est en effet centrée sur les aspects les plus directement liés à la problématique initiale, ce qui a conduit à laisser de côté certaines thématiques pourtant significatives. Parmi celles-ci figurent les compétences intra-personnelles développées par les élèves malentendant·e·s, telles que l'autonomie, la résilience, la motivation ou encore l'autodétermination et l'auto-efficacité. Ces éléments contribuent également à mieux comprendre ce qui influence le parcours scolaire des élèves malentendant·e·s, éléments pourtant significatifs pour une inclusion réussie.

Les résultats obtenus dans le cadre de cette étude permettent de clarifier plusieurs éléments soulevés dans la littérature relative à l'inclusion des élèves malentendant·e·s. Pour poursuivre l'exploration des mécanismes constitutifs de l'inclusion de ces élèves dans le canton du Tessin, plusieurs pistes d'approfondissement peuvent être envisagées. Tout d'abord, en lien avec les deux premières limites identifiées – à savoir la taille de l'échantillon (dix participant·e·s et deux cas) et la non-représentativité des résultats obtenus – il serait intéressant élargir le champ des participant·e·s interviewé·e·s. Une telle démarche permettrait d'enrichir les résultats de la recherche, d'approfondir la compréhension de l'inclusion des élèves malentendant·e·s au Secondaire I et de tendre vers une

meilleure saturation empirique. À ce propos, De Ketele (2020) souligne l'importance d'inclure toutes les parties prenantes qui peuvent apporter des contributions significatives. Une telle démarche favoriserait un changement de regard sur l'inclusion, en intégrant la pluralité des expériences et des avis. Dans cette perspective, il serait pertinent d'intégrer les points de vue d'autres acteur·rice·s qui n'ont pas été inclus·e·s dans la présente recherche, tels que les camarades de classe des élèves, les enseignant·e·s des différentes disciplines, les directions d'établissement, les anciennes OPI du Secondaire I ayant suivi Francesca, ou encore les professionnel·le·s externes comme l'audioprothésiste de Luca et l'orthophoniste, la spécialiste en lecture labiale et le·la conseiller·ère d'orientation de Francesca.

Pour dépasser la troisième limite identifiée – à savoir l'analyse peu approfondie de thématiques transversales comme les compétences intra-personnelles développées par les élèves – plusieurs pistes de recherche se dessinent. Une étude qualitative ciblée pourrait être menée afin d'explorer l'importance de facteurs comme l'autonomie, la motivation, la résilience ou encore l'autodétermination et l'auto-efficacité des élèves. L'approfondissement de ces aspects pourrait être envisagé à travers une enquête qualitative plus large, incluant des entretiens semi-directifs avec les élèves eux-mêmes, leurs parents, les professionnel·le·s internes et externes à l'école, les enseignant·e·s de discipline ainsi que leurs camarades de classe. Par ailleurs, une approche longitudinale sur une année scolaire permettrait de mieux saisir les compétences intrinsèques des élèves concerné·e·s, l'évolution de leur identité scolaire et de leur sentiment d'appartenance. En complément, des séances de sensibilisation et de renforcement de ces compétences – mises en place par le·la chercheur·euse après avoir analysé les situations – pourraient être mises en œuvre, afin d'améliorer la qualité de l'inclusion vécue. En effet, lors des entretiens plusieurs participant·e·s ont mentionné que la journée de sensibilisation – mise en place seulement lors de la première année au Secondaire I – a été bénéfique ; il serait donc intéressant d'examiner de quelle manière ces actions peuvent être renforcées et étendues. Un autre axe d'exploration, apparu de manière transversale, concerne l'impact de la pandémie du COVID-19. Cette période a profondément bouleversé les dynamiques éducatives, affectant les modalités d'enseignement, les formes de soutien et les relations sociales. Pour enrichir les résultats de cette étude, il serait intéressant d'analyser l'inclusion des élèves malentendant·e·s sur la période 2019-2022, en menant des études de cas multiples. Une étude diachronique (analysant la période avant, pendant, et après la crise sanitaire), réalisée au moyen de questionnaires et/ou des entretiens semi-dirigés avec les élèves, les parents, les professionnel·le·s et les directions des écoles, permettrait de mieux comprendre les continuités, les ajustements et les ruptures dans les dispositifs de soutien, les pratiques pédagogiques et les dynamiques relationnelles. Enfin, prolonger cette étude au Secondaire II, permettrait de mieux cerner les éventuels écarts ou continuités entre les deux niveaux d'enseignement. Cette démarche mettrait en lumière les facteurs facilitant ou limitant l'inclusion

durable de ces élèves. En d'autres termes, suivre les élèves, comme Luca et Francesca, dans leur passage vers le Secondaire II, permettrait d'analyser la continuité (ou non) de l'accompagnement et des pratiques inclusives. Une telle extension offrirait une meilleure compréhension de la manière dont l'inclusion se prolonge au-delà de la scolarité obligatoire et des obstacles éventuels qui peuvent émerger.

En conclusion, malgré certaines limites, ce mémoire a permis de mettre en évidence l'importance cruciale d'un engagement réel et structuré en faveur de l'inclusion des élèves malentendant-e-s au Secondaire I. Il ne suffit pas d'en reconnaître la nécessité sur le plan théorique : cet engagement doit se traduire dans les pratiques quotidiennes de l'ensemble des acteur-ric-e-s éducatif-ve-s impliqué-e-s. Comme nous l'avons approfondi dans ce mémoire, l'inclusion repose sur une écologie relationnelle et sur la mise en place d'aménagements pédagogiques. Ceux-ci impliquent une attention constante aux parcours individuels, à la qualité des interactions et à la capacité du système à soutenir de manière continue les ressources internes et externes opérant pour et avec les élèves malentendant-e-s. Les résultats de cette étude montrent que certaines pratiques inclusives efficaces existent déjà, mais aussi qu'elles demeurent parfois dépendantes de la sensibilité individuelle des intervenant-e-s, d'un contexte favorable et d'un cadre systémique solide. Comme le montrent les réflexions exposées dans cette conclusion, ce mémoire débouche sur de nombreuses pistes d'investigation pour poursuivre, approfondir et enrichir la recherche dans ce domaine. Nous espérons qu'il puisse plus largement encourager les acteur-ric-e-s éducatif-ve-s à promouvoir l'inclusion, au bénéfice de tous-tes les élèves à besoins éducatifs particuliers.

LISTE DE RÉFÉRENCES

- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). Editorial : The Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 671-676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Albarelo, L. (2012). *Apprendre à chercher : L'acteur social et la recherche scientifique*. De Boeck Supérieur.
- Albarelo, L. (2022). L'étude de cas : pertinence et validité. In B. Albero & J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (Vol. 3, pp. 27–36). Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.03.0027>
- Albrecht, G. L., Ravaut, J., & Stiker, H. (2001). L'émergence des disability studies : état des lieux et perspectives. *Sciences Sociales Et Santé*, 19(4), 43-73. <https://doi.org/10.3406/sosan.2001.1535>
- Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L., & Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : Croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 86-121. <https://doi.org/10.7202/1036895ar>
- Anadón, M., & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherche qualitative*, 5, 26-37.
- Anadón, M., & Savoie-Zajc, L. (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1–7. <https://doi.org/10.7202/1085318ar>
- Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. *Revue française de pédagogie*, 134(1), 87-96. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2774>
- Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A.-M., Imbert, P., & Letrilliart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer*, 84, 142–148.
- Austin, V. (2001). Teachers' Beliefs About Co-Teaching. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245-255. <https://doi.org/10.1177/074193250102200408>
- Banks, B. (2021). Una formula vincente ? Il finanziamento dell'inclusione scolastica in Irlanda. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(1), 3–19. <https://doi.org/10.14605/ISS2012101>

- Barbillon, E., & Le Roy, J. (2012). *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche : De la problématique à l'analyse*. Enrick B. Editions.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>
- Baribeau, C., & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : Usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Baroni, F., Bartoli, R., Caldin, R., Fogarolo, F., Frigerio, C., Petrucci, G., ... & Von Prondzinski, S. (2015). *Disabilità sensoriale a scuola: Strategie efficaci per gli insegnanti*. Edizioni Erickson.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0095>
- Bauwens, J., Hourcade, J.-J., & Friend, M. (1989). Cooperative Teaching : A Model for General and Special Education Integration. *Remedial and Special Education*, 10(2), 17-22. <https://doi.org/10.1177/074193258901000205>
- Beaumont, C., Lavoie, J., & Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : Cadre de référence pour soutenir la formation*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). https://www.versunecoleinclusive.fr/wp-content/uploads/2018/11/guide_pratiques_collaboratives.pdf
- Becker, C. (2013). *La via verso il bilinguismo : Lingua dei segni e lingua parlata* [Brochure] (pp. 22–23). Fédération suisse des sourds (SGB-FSS). <https://www.sgb-fss.ch/content/uploads/2023/05/opuscolo-la-via-verso-il-bilinguismo.pdf>
- Becker, H. S. (2020). *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales*. La Découverte.
- Benoit, V., & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et francophonie*, 39(2), 105-121. <https://doi.org/10.7202/1007730ar>
- Blouin, C., Colombel, L., & Conan, L. (2021, 10 février). Les enfants malentendants à l'école. *Blog-espe-bretagne* [Billet de blog]. <http://blog.espe-bretagne.fr/prodm1vannes/les-enfants-malentendants-a-lecole/>

- Borgès, C., & Lessard, C. (2007). Coordonner, collaborer, coopérer. In J.F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud et M. Tardif (dir.), *Perspectives en éducation et formation* (pp. 61–74). De Boeck <https://doi.org/10.3917/dbu.marce.2007.01.0061>
- CAST. (2011). *Lignes directrices sur la conception universelle de l'apprentissage (Universal Design for Learning—UDL) : Texte intégral Version (2.0)*. [https://pcua.ca/fichiers/documents/pdf/1.3%20Texte%20int%C3%A9gral%20sur%20les%20lignes%20directrices%20de%20la%20Conception%20Universelle%20de%20l'apprentissage%20\(UDL\)%20Version%202.0%201er%20f%C3%A9vrier%202011.pdf](https://pcua.ca/fichiers/documents/pdf/1.3%20Texte%20int%C3%A9gral%20sur%20les%20lignes%20directrices%20de%20la%20Conception%20Universelle%20de%20l'apprentissage%20(UDL)%20Version%202.0%201er%20f%C3%A9vrier%202011.pdf)
- Cawthon, S. W. (2001). Teaching Strategies in Inclusive Classrooms With Deaf Students. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(3), 212-225. <https://doi.org/10.1093/deafed/6.3.212>
- CDIP. (s.d.-a). *Pédagogie spécialisée*. EDK- CDIP - CDPE - CDEP. <https://www.edk.ch/fr/themes/pedagogie-specialisee>
- CDIP. (s.d.-b). *Pédagogie spécialisée et mesures particulières*. EDK- CDIP - CDPE - CDEP. <https://www.edk.ch/fr/systeme-educatif/organisation/enquete-aupres-des-cantons/A5-pedagogie-specialisee-et-mesures-speciales>
- CDIP. (2020). *Educazione e scuola in Svizzera*. EDK- CDIP - CDPE - CDEP. <https://www.cdpe.ch/it/sistema-educativo/info>
- Clanet, J. (2008). Liens entre pratiques d'enseignement et performances scolaires au cours préparatoire. Étude comparative entre des classes à effectif réduit et des classes à effectif habituel. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 19(1), 103-117. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2008.1133>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Collegio capigruppo SSP SM. (2024). *Servizio di sostegno pedagogico della scuola medie linee guida*. Centro di risorse didattiche e digitali.

https://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/SIM/Cosa_facciamo/Diversi/2024_LINEE_GUIDA_SSPS_M_DEF.pdf

Colum, M., & McIntyre, K. (2019). Exploring social inclusion as a factor for the academic achievement of students presenting with special educational needs (SEN) in schools: A literature review. *REACH: Journal of inclusive Education in Ireland*, 32(1), 21-32.
<https://www.reachjournal.ie/index.php/reach/article/view/14>

Cook, L., & Friend, M. (2004, April 29). *Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics*. [Conference presentation] New Mexico Public Education Department Quarterly Special Education Meeting Albuquerque, NM. United States.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486454.pdf>

Connac, S. (2021). Pour différencier : Individualiser ou personnaliser ? *Éducation et socialisation*, 59, 1-17. <https://doi.org/10.4000/edso.13683>

Consiglio di Stato della Repubblica e Cantone Ticino. (1996, 3 juillet). *Regolamento delle scuole cantionali*. <https://m3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/raccolta-leggi/legge/num/227>

Conus, X. (2015). *Devenir parent d'élève : Scolarisation des pratiques éducatives parentales et enjeux de reconnaissance* [Article de recherche]. HAL Open Science.
<https://hal.science/PETITE-ENFANCE/hal-01257976>

Convertino, C. M., Marschark, M., Sapere, P., Sarchet, T., & Zupan, M. (2009). Predicting academic success among deaf college students. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(3), 324–343. <https://doi.org/10.1093/deafed/enp005>

Crawford, D. (2014). *Financement de l'éducation inclusive* [PDF]. UNICEF.
https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/LIVRET%208%20-%20FINAL_0.pdf

DECS. (2014). *Scuola ticinese: Verso l'inclusione*. Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS).
https://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/Rivista_scuola_ticinese/ST_n.320/Numero_ST_320_2014-2.pdf

- DECS. (2016). *La scuola che verrà — Proposte per una riforma tra continuità e innovazione*.
[https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/La scuola che verra/sfogliabile/2016 La scuola che verra/files/assets/basic-html/../../../../index.html](https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/La_scuola_che_verra/sfogliabile/2016_La_scuola_che_verra/files/assets/basic-html/../../../../index.html)
- DECS. (2018). *Linee guida e direttive per gli allievi con bisogni educativi speciali (BES) e per l'inclusione scolastica*.
[https://scuolalab.edu.ti.ch/temieprogetti/servizio di sostegno pedagogico/sm/Documents/Documenti/Psicopedagogico/2018/Linee guida allievi BES 2018.pdf](https://scuolalab.edu.ti.ch/temieprogetti/servizio_di_sostegno_pedagogico/sm/Documents/Documenti/Psicopedagogico/2018/Linee_guida_allievi_BES_2018.pdf)
- DECS. (s. d.-a). *La scuola che verrà (DECS) – Progetto*. <https://www4.ti.ch/decs/ds/la-scuola-che-verra/progetto/progetto>
- DECS. (s. d.-b). *Logopedia — SPS*. <https://www4.ti.ch/decs/ds/sps/chi-siamo/logopedia>
- DECS. (s. d.-c). *Servizio pedagogico per l'integrazione – d SPS*.
<https://www4.ti.ch/decs/ds/sps/chi-siamo/servizio-pedagogico-per-lintegrazione>
- DECS. (s. d.-d). *Sostegno pedagogico – SIM*. <https://www4.ti.ch/decs/ds/sim/cosa-facciamo/difficolta-di-apprendimento/sostegno-pedagogico>
- De Ketele, J. (2020). Réformer l'éducation : travailler ensemble au bien commun en développant une intelligence collective. *Revue Internationale D'Éducation De Sèvres*, (83), 205–233.
<https://doi.org/10.4000/ries.9463>
- De Ketele, J.-M., & Maroy, C. (2010). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? In L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité* (2^e éd., p. 219-249). De Boeck.
- Demoncy, A. (2016). La recherche qualitative : introduction à la méthodologie de l'entretien. *Kinésithérapie, la Revue*, 16(180), 32-37. <https://doi.org/10.1016/j.kine.2016.07.004>
- Dietrich, C. (2021). *Articulation entre pratiques de coenseignement et activité d'élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers : Étude réalisée au fil d'une séquence en mathématiques dans un dispositif d'intégration et d'apprentissage mixtes (DIAMS)* [Mémoire de Master, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:155692>

- Dozio, E. (s. d.). Il docente di classe nella scuola media. *Rivista Scuola Ticinese*, 292. [https://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/Rivista scuola ticinese/ST n.292/ST 292 Dozio Il docente di classe nella scuola media .pdf](https://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/Rivista_scuola_ticinese/ST_n.292/ST_292_Dozio_Il_docente_di_classe_nella_scuola_media.pdf)
- Divisione della scuola (DS). (2011). *Il profilo del docente* [PDF]. [https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/SIMS/documenti/Profilo del docente SMS.pdf](https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/SIMS/documenti/Profilo_del_docente_SMS.pdf)
- Dupriez, V., & Maroy, C. (1999). *Politiques scolaires et coordination de l'action*. Les Cahiers de Recherche du Girsef, 4.
- Duthoit, E., Mailles-Viard Metz, S., & Pelissier, C. (2012). Processus d'aide en contexte d'apprentissage: Une adaptation pour individualiser et personnaliser. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 19(1), 389-406. <https://doi.org/10.3406/stice.2012.1051>
- Ebersold, S. (2008). L'adaptation de l'enseignement supérieur au handicap : évolution, enjeux et perspectives. In OCDE (dir.), *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030* (Vol. 1, pp. 241–261). OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264040687-fr>
- Ebersold, S., Schmitt, M. J., & Priestley, M. (2011). Inclusive education for young disabled people in Europe : Trends, issues and challenges. *ANED*, 1-86. <https://www.disability-europe.net/downloads/72-Ebersold-2010-task-5-education-final-report-final-2-0>
- Epstein, J.L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (2^e ed.). Routledge.
- Federazione svizzera dei Sordi | SGB-FSS. (2025). SGB-FSS. <https://www.sgb-fss.ch/it/>
- Fitzpatrick, É. M., & Doucet, S. P. (2013). *Apprendre à écouter et à parler : La déficience auditive chez l'enfant*. University of Ottawa Press. <https://muse.jhu.edu/pub/192/monograph/book/25289>
- Fondazione Sant'Angelo. (s.d.). *Terapie*. Consulté le 28 août 2024, de <https://loverciano.ch/prestazioni/terapie/>
- Fougeyrollas, P. (2021). Classification internationale 'Modèle de développement humain-Processus de production du handicap' (MDH-PPH, 2018). *Kinésithérapie, la revue*, 21(235), 15-19. <https://doi.org/10.1016/j.kine.2021.04.003>

- Fortin, M. F., & Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2e éd.). Chenelière Éducation.
- Friend, M., & Cook, L. (2013). *Interactions : Collaboration Skills for School Professionals* (7e éd.). Pearson Education.
- Furrer, C., Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday resilience. *National Society for the Study of Education*, 116(13), 101–123. <https://doi.org/10.1177/016146811411601319>
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Gagnon, B., Charron, A., & Raby, C. (2015). Collaborer et coopérer pour la mise en œuvre de projets de recherche-action : Un partenariat gagnant pour le développement professionnel des enseignants. *HAL open science*. <https://hal.science/hal-01203408/document>
- Galle, P. (2017). Ce que disent des collégiens sourds ou malentendants et leurs parents sur le déroulement de la scolarité. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 1, 79-91. <https://doi.org/10.3917/spir.hs1.0079>
- Giangreco, M. F. (2013). Teacher assistant supports in inclusive Schools: research, practices and alternatives. *Australasian Journal of Special Education*, 37(2), 93–106. <https://doi.org/10.1017/jse.2013.1>
- Giesteira, A., Roth, A., Asani, M., Reymond, S., Gasparis, V. R., & Lorde, A. (2024). Inclusion des enfants : les défis des professionnels face à la diversité. *Chercher & travailler*, 145. https://www.esede.ch/wp-content/uploads/2024/11/145_chercher.pdf
- Gilles, É. (2013). L'inclusion, enjeu majeur dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et levier de l'évolution des pratiques pédagogiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63(3), 311-323 <https://doi.org/10.3917/nras.063.0311>
- Gran Consiglio della Repubblica e Cantone Ticino. (1990, 1 février). *Legge della scuola* [LSc]. <https://www.lexfind.ch/tolv/206700/it>
- Gruntz-Stoll, J. (2011). *Écoles spéciales*. Dictionnaire historique de la Suisse DHS. <https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/010411/2011-10-26/>

- Guidetti, M. & Tourrette, C. (2018). *Handicaps et développement psychologique de l'enfant*. (4^e éd.). Dunod.
- Guignon, S., & Morrisette, J. (2006). Quand les acteurs mettent en mots leur expérience. *Recherches qualitatives*, 26(2), 19-36. <https://doi.org/10.7202/1085370ar>
- Guyotot, P. (2008). *L'enseignant spécialisé*. Chronique Sociale.
- Hanhart, S. (2019). *L'éducation en vaut-elle le coût ? Introduction à l'analyse économique des systèmes de formation*. Academia L'Harmattan.
- Horin, G. (2022). *Les relations écoles-familles dès l'entrée à l'école maternelle. Transition vers le monde de la maternelle du point de vue des familles*. [Mémoire de Master, Université de Liège].
https://matheo.uliege.be/bitstream/2268.2/16210/6/HORIN_Guillaume_S194141_MEMOIRE.pdf
- lanes, D. (2013). Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica degli alunni con BES sulla base della DM 27/12/2012 e del CM 6/3/2013. *L'integrazione scolastica e sociale*, 12(4), 297-315. <https://hdl.handle.net/10863/9768>
- Janett, A. (s.d.). *Réponse 2*. Fondation Centre Suisse De Pédagogie Spécialisée. <https://www.csps.ch/themes/ecole-et-integration/integration-scolaire/reponse-2>
- Jost-Hurni, M., Ayer, G., & Schnyder, S. (2024). *Déficiences auditives à l'école régulière : informations à l'intention du corps enseignant sur la déficience, les mesures de différenciation pédagogique et la compensation des désavantages*. Schweizerischer Dokumentenserver Bildung. <https://edudoc.ch/record/130160>
- Kronenberg, B. (2021). *Pédagogie spécialisée en Suisse*. Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation SEFRI et Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique CDIP. <https://edudoc.ch/record/221118>
- Lafortune, L., Doudin, P., & Curchod-Ruedi, D. (2010). Inclusion et intégration vers une équité sociopédagogique. *Éducation Et Socialisation*, 27–28, 187–205. <https://doi.org/10.4000/edso.16253>

- Lauwerier, L., De Chouly De Lenclave, M., & Bailly, D. (2003). Déficience auditive et développement cognitif. *Archives De Pédiatrie*, 10(2), 140–146. [https://doi.org/10.1016/s0929-693x\(03\)00312-9](https://doi.org/10.1016/s0929-693x(03)00312-9)
- Leblanc, M. (2011). *Les relations de collaboration vécues entre l'enseignant-ressource et l'enseignant de classe ordinaire dans le contexte de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone*. [Mémoire de Master, Université de Moncton].
- Le Capitaine, J.-Y. (2013). L'inclusion n'est pas un plus d'intégration : L'exemple des jeunes sourds. *Empan*, 89(1), 125-131. <https://doi.org/10.3917/empa.089.0125>
- Le Capitaine, J.-Y. (2020). Recomposition des territoires de l'enseignement spécialisé. *Empan*, 117(1), 117-122. <https://doi.org/10.3917/empa.117.0117>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Lescouarch, L. (2021). Un peu de pragmatisme. *Cahiers pédagogiques*, 566(1). <https://doi.org/10.3917/cape.566.0045>
- Lessard, C., & Barrère, A. (2005). Quand les enseignants travaillent ensemble.... *Recherche & Formation*, 49(1), 125-134. <https://doi.org/10.3406/refor.2005.2084>
- Leybold-Johnson, I. (2018, 12 septembre). All'ascolto dei bisogni dei bambini sordi. *SWI swissinfo.ch*. https://www.swissinfo.ch/ita/business/educazione_all-ascolto-dei-bisogni-dei-bambini-sordi/44391888
- Louis, J.-M., & Ramond, F. (2013). Comprendre le contexte du handicap. In C. Gardou & D. Poizat (dir.), *Scolariser l'élève handicapé* (pp. 5–26). Dunod. <https://shs.cairn.info/scolariser-l-eleve-handicape--9782100702299-page-5?lang=fr>
- Mainardi, M. (2011). Dall'integrazione all'inclusione : Argomenti per una riflessione sulla scolarità dell'allievo con disabilità. *Scuola Ticinese*, 305, 2-5.
- Maragna, S. (2008). *La sordità. Educazione, scuola, lavoro e integrazione sociale* (2^e éd.). Hoepli.
- Maragna, S., Roccaforte, M., & Tomasuolo, E. (2013). *Una didattica innovativa per l'apprendente sordo. Con esempi di lezioni multimediali e tradizionali : Con esempi di lezioni multimediali e tradizionali*. Franco Angeli.

- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : De nouvelles pratiques enseignantes*. De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.marce.2007.01>
- Marschark, M. (2007). Comprendre et utiliser les bases cognitives de l'apprentissage chez les enfants sourds. *Enfance*, 59(3), 271-281. <https://doi.org/10.3917/enf.593.0271>
- Marschark, M., Morrison, C., Lukomski, J., Borgna, G., & Convertino, C. (2013). Are Deaf Students Visual Learners? *Learning and individual differences*, 25, 156-162.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.02.006>
- Meyer, J.-C. (2017). *Le travail collaboratif des enseignants: pourquoi? Comment? Travailler en équipe au collège et au lycée*. ESF.
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. La Découverte.
<https://doi.org/10.3917/dec.merle.2012.01>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Nader-Grosbois, N. (2015). Déficience auditive. In *Psychologie du handicap* (pp. 441-443). De Boeck.
- OCDE. (2008). *Élèves Présentant Des Déficiences, Des Difficultés Et Des Désavantages Sociaux Politiques, Statistiques Et Indicateurs Édition 2007*. Organisation for Economic Cooperation and Development (OCDE).
- OMS. (2024). *Surdité et déficience auditive*. Organisation Mondiale de la Santé.
<https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>
- ONU. (1982). *Programme d'action mondial concernant les personnes handicapées*. Assemblée générale des Nations Unies.
https://www.un.org/french/esa/social/disabled/PDF/Programme_action_mondial.pdf
- Paccaud, A., Keller, R., Luder, R., & Pastore, G. (2020). *Le point de vue des parents au sujet de la collaboration école-famille*.
https://www.radix.ch/media/t2mll3cy/collaboration_famille_ecole.pdf
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3^e éd.). Sage publications.

- Pédron, A. (2019). *La co-intervention, un modèle de cohésion de classe*. Réseau Canopé.
<https://www.reseau-canope.fr/nouveaux-programmes/magazine/interdisciplinarite/la-co-intervention-un-modele-de-cohesion-de-classe.html>
- Pelgrims, G. (2012). Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive : De quoi parle-t-on ? *Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissement secondaire (CROTCEs)*. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:91197>
- Pelgrims, G. (2016). De l'intégration scolaire à l'école inclusive : accès aux structures scolaires ou au rôle d'élève et aux savoirs?. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (3), 20-29.
<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:91017>
- Pelgrims, G., & Zuccone, C. (2011). Activité socio-affective d'élèves malvoyants et malentendants en classe ordinaire. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 8-9. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:91139>
- Pelletier, A., & Delaporte, Y. (2002). *Moi, Armand, né sourd et muet...* Plon.
- Plaisance, É., Belmont, B., Vérillon, A. & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37(1), 159-164. <https://doi.org/10.3917/nras.037.0159>
- Punch, R., & Hyde, M. (2010). Children With Cochlear Implants in Australia : Educational Settings, Supports, and Outcomes. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(4), 405-421.
<https://doi.org/10.1093/deafed/enq019>
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational research review*, 4(2), 67-79.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Sanford, C. (2022, février 2). *How to Accommodate Hard-of-Hearing Students in the Classroom*. Rev. <https://www.rev.com/blog/speech-to-text-accessibility/how-to-accommodate-hard-of-hearing-students-in-the-classroom>
- Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.sauva.2013.01>

- Savia, G. (2016). *Universal Design for Learning: La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Savoie-Zajc, L. (2008). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (pp. 337-360). Presses de l'Université du Québec.
<https://doi.org/10.1515/9782760520080-014>
- Schuelka, D. M. J. (2018). Implementing inclusive education. *K4D Helpdesk Report*, 1-13.
<https://k4d.ids.ac.uk/resource/implementing-inclusive-education/>
- Sellenet, C. (2008). Coopération, coéducation entre parents et professionnels de la protection de l'enfance. *Vie Sociale*, (2), 15–30. <https://doi.org/10.3917/vsoc.082.0015>
- Sermier Dessemontet, R., Benoit, V., & Bless, G. (2014). Synthèse des résultats d'un projet de recherche sur l'intégration scolaire d'élèves ayant une déficience intellectuelle. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 6-12. <https://sonar.ch/global/documents/304254>
- Skopeliti, C. (2022, février 20). Deaf children falling behind as specialist teacher numbers fall. *The Observer*. <https://www.theguardian.com/society/2022/feb/20/deaf-children-england-specialist-teacher-numbers-fall>
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. Guilford Press.
- Tagger, N. (2001, novembre). *Guide pour les enseignants qui accueillent un élève présentant une déficience auditive*. Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'enseignement scolaire (DESCO).
https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/MEFrancia_Guia_maestros_2001.pdf
- Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, 177(2), 11-17. <https://doi.org/10.3917/lfa.177.0011>
- Toullec-Théry, M., & Marlot, C. (2015). Quelles incidences sur les apprentissages ont les formats d'intervention des enseignants quand ils travaillent à deux ? In *Rapport du comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes »* (pp. 41–55). Ministère de l'Éducation nationale.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : Dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck.

- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement et l'inclusion scolaire : Pertinence et pratiques enseignantes. Communication présentée au colloque *CNAM 2015 – Coopérer*.
- Tremblay, P. (2017). *L'organisation du soutien à l'éducation inclusive : pistes d'action pour améliorer la réussite de tous les élèves*. Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco). https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170313_5_Tremblay.pdf
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre
- UNESCO. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre
- USI. (s.d.). *Sistema scolastico in Ticino*. <https://www.desk.usi.ch/it/sistema-scolastico-ticino>
- Victory, J. (2021). *How hearing aids help kids learn better*. Healthy Hearing. <https://www.healthyhearing.com/report/52160-Hearing-aids-help-language-development-in-kids-with-hearing-loss>
- Victory, J. (2022). *Hearing loss can mimic learning disorder in kids, leading to school problems*. Healthy Hearing. <https://www.healthyhearing.com/report/52433-How-hearing-loss-affects-school-performance>
- Viole, B. (2006). *Psychologie de la surdité*. (3^e éd.). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.virol.2006.01>
- Vonen, A. M. (2007). Bilingualism : A future asset in the education of socially deaf children. In M. Hyde & G. Hoie (Éds.), *Constructing educational discourses on deafness*. Skadalen Resource Centre.
- Warnock, M., Norwich, B., & Terzi, L. (2010). *Special educational needs: A new look*. A&C Black.
- Wolter, S., Cattaneo, M., & Denzler, S. (2018). *Rapporto sul sistema educativo svizzero*. Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa.
- Woollven, M. (2021). La genèse de la notion de besoin éducatif particulier. *Circulations transnationales et reconfiguration de la norme scolaire. Agora débats/jeunesses*, 87(1), 51-64. <https://doi.org/10.3917/agora.087.0051>

- Yim, T. (2018). Quelle école pour les enfants sourds ? *Relations*, (797), 26–28.
<https://www.erudit.org/fr/revues/rel/2018-n797-rel03827/88427ac.pdf>
- Yoshinaga-Itano, C. (2002). From screening to early identification and intervention: discovering predictors to successful outcomes for children with significant hearing loss. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8 (1), 11–30. <https://doi.org/10.1093/deafed/8.1.11>

ANNEXES

Annexe I : Consentement éclairé destinée aux participant.e.s

INFORMAZIONI PER I PARTECIPANTI – CONSENSO INFORMATO

Buongiorno,

Innanzitutto grazie per aver accettato di partecipare a questa intervista. Il tuo contributo sarà fondamentale per la mia ricerca. Mi chiamo Sarah Clericetti, sono una studentessa universitaria di Scienze dell'educazione dell'Università di Friburgo e un'operatrice pedagogica per l'integrazione (OPI). La ricerca che sto svolgendo si inserisce nel percorso della mia tesi di Master.

Questa ricerca tratta il tema dell'inclusione scolastica degli allievi con deficit uditivo (ipoacusici) nelle scuole ordinarie (scuole medie). Gli obbiettivi dello studio sono: comprendere come l'inclusione scolastica viene vissuta dagli allievi, dalle loro famiglie e dagli attori coinvolti nella loro educazione (insegnanti, docenti di sostegno pedagogico e operatori-trici per l'integrazione) ; esplorare il modo in cui il sistema educativo si prende a carico di questi allievi e le misure e pratiche adottate per favorirne l'inclusione; ed infine, analizzare la collaborazione tra i diversi attori coinvolti nel percorso educativo. Per questo motivo ho bisogno del tuo contributo : la tua esperienza mi aiuterà a raggiungere gli obiettivi prefissati.

L'intervista avrà una durata di circa 45 minuti. Il luogo, la data e l'orario saranno concordati con il partecipante. Durante l'incontro, ciascun partecipante sarà libero di decidere quali informazioni condividere, potrà astenersi dal rispondere a determinate domande, prendersi delle pause o interrompere l'intervista in qualsiasi momento. L'obiettivo è quello di instaurare un dialogo aperto sul tema sopracitato, senza alcun giudizio sugli elementi condivisi. L'obiettivo è quello di instaurare un dialogo aperto sulla la tematica sopracitata, senza alcun giudizio sugli elementi condivisi.

Per garantire una trascrizione accurata e fedele delle informazioni e per facilitare l'analisi dei dati raccolti, l'intervista verrà registrata tramite telefono cellulare. Le registrazioni saranno accessibili esclusivamente alla ricercatrice e al supervisore. Tutti i dati raccolti saranno trattati in forma anonima e confidenziale. Verranno utilizzati pseudonimi per garantire che nessuna informazione permetta di risalire all'identità dei partecipanti. Inoltre, i dati saranno utilizzati unicamente a fini scientifici. Su richiesta, il partecipante potrà ricevere un riscontro al termine della ricerca, sotto forma di scambio orale (telefonata).

Dando il consenso orale il partecipante dichiara:

- Di accettare di essere registrato dalla sottoscritta.
- Di acconsentire al trattamento delle informazioni e all'analisi dei dati al fine di ottenere dei risultati.

****Inizio della registrazione ****

GUIDA DELL'INTERVISTA I – PROFESSIONISTA

INFORMAZIONI GENERALI DELL'INTERVISTATO-A			
Partecipante			
Sesso	M F		
Ruolo			
Anni di esperienza			
Data	Ora di inizio	Ora di fine	Durata
Eventuali osservazioni			

PARTE INTRODUTTIVA

- **Come stai?**
- **Qual è il tuo ruolo?**
 - Quali sono state le tue esperienze lavorative?
 - Da quanto tempo svolgi questo lavoro?
 - Quali sono le tue funzioni e i tuoi compiti?
- **Qual è il tuo percorso di studi?**
 - Come si è svolta la tua formazione?
- **L'allievo-a in questione indossa l'apparecchio acustico?**
 - Qual è il grado di sordità dell'allievo-a?

PARTE I

- **In che modo il sistema educativo gestisce e affronta l'inclusione degli allievi con deficit uditivo?**
 - Come avviene la loro presa a carico nel contesto educativo?
 - Quali sono i limiti e i vantaggi dei programmi educativi per gli allievi con deficit uditivo?
 - Quali sono gli strumenti, le strategie, le misure educative, le pratiche professionali e i piani di intervento proposti dal sistema educativo?

- I finanziamenti sono sufficienti per garantire loro un'inclusione? è necessario investire in risorse aggiuntive? Se sì, quali?
- **Quali sono le difficoltà dell'allievo-a ipoacusico in questione nella scuola ordinaria?**
 - Comunicazione e comprensione
 - Riuscita scolastica
 - Contesto ambientale
 - Relazioni sociali
- **Quale ruolo svolgono gli insegnanti, i professionisti e la famiglia per sostenere l'allievo-a con deficit uditivo e per favorire la sua inclusione in una classe ordinaria?**
 - Quali sono le competenze che hai sviluppato per favorire tale inclusione?
 - Quali sono i vantaggi della tua pratica professionale?
 - Come è vissuta questa inclusione dalle persone implicate?
- **Come si svolge la presa a carico dell'allievo-a con deficit uditivo?**
 - Quali sono le risorse e le forme di aiuto (strumenti, strategie, misure pedagogiche, pratiche professionali e tecnologie) che adotti per favorire l'inclusione?
 - Quali sono le sfide e le difficoltà nella presa a carico?
 - Cosa fai concretamente per aiutarlo-a?
 - Ci sono pratiche che ritieni efficaci o inefficaci?
- **In che modo l'inclusione scolastica influenza il benessere emotivo e sociale dell'allievo-a?**
 - Quali possono essere le conseguenze del deficit uditivo nell'inclusione scolastica?

PARTE II

- **Come avviene la collaborazione tra gli attori implicati?**
 - Quale ruolo svolgono gli insegnanti nella collaborazione?
 - Quale ruolo svolgono i professionisti nella collaborazione?
 - Quale ruolo svolge la famiglia nella collaborazione?
 - C'è una procedura da seguire? Se sì, quale?
 - Come tale collaborazione contribuisce all'inclusione dell'allievo-a?
- **Quali strumenti vengono utilizzati nella pratica collaborativa?**
 - Email, momenti di incontro, comunicazioni, ecc.
- **Con quale frequenza collabori con la rete scolastica e con la famiglia?**
 - Durante l'orario scolastico, al di fuori dell'orario scolastico, durante le pause, ecc.
- **Come vivi questa collaborazione?**
 - Qual è la tua opinione riguardo la pratica collaborativa? Perché?

- Hai incontrato delle difficoltà nella messa in atto della pratica collaborativa? Quali? Come le hai affrontate? Hai esempi?
- Collabori con la rete scolastica nello stesso modo?
- **Quali sono i vantaggi e gli inconvenienti della pratica collaborativa che hai vissuto?**
 - In generale
 - Per l'allievo-a in questione
 - Hai degli esempi?
- **Ritieni che la collaborazione con i colleghi ti abbia apportato dei benefici?**
- **Pratici il co-intervento o il co-insegnamento? In altri termini, come gli insegnanti di materia e quello-a di classe lavorano con l'insegnante di sostegno o l'operatrice pedagogica per l'integrazione?**
 - Ritieni che questa modalità di collaborazione sia efficace? Hai l'impressione che gli attori coinvolti (insegnanti, docente di sostegno, operatore pedagogico per l'integrazione, ecc) lavorano nella stessa direzione?
 - Sei favorevole o contrario a questa pratica? Perché?

PARTE III

Adesso immaginiamo che tu sia un allievo-a con deficit uditivo in una scuola ordinaria.

- Quali misure vorresti che siano messe in atto per facilitare la tua inclusione?

In caso di assenza di risposte

Mi hai detto che gli elementi XXX (discussi poco fa) hanno rappresentato delle difficoltà per te. Quali misure vorresti che venissero messe in atto per favorire la tua inclusione?

CONCLUSIONE

- Qual' è la soddisfazione più grande rispetto il ruolo che ricopri?
- C'è qualcosa che vorresti migliorare o cambiare?
- Vuoi aggiungere altro?

****Fine della registrazione****

Eccoci giunti alla conclusione della nostra intervista. Se hai ulteriori informazioni da aggiungere che ritieni pertinenti o che ti stanno particolarmente a cuore, sarei più che disponibile ad ascoltarle. Ti ringrazio per il tempo che hai dedicato a questa intervista e per le risposte che mi hai fornito. Come ho menzionato all'inizio, i dati raccolti saranno trattati in modo anonimo e utilizzati esclusivamente per questa ricerca.

Spero che tu abbia trovato questa esperienza positiva. Se dovessi avere ulteriori domande o desiderassi integrare o completare le tue risposte in futuro, non esitare a contattarmi.

Ti auguro una splendida giornata!

GUIDA DELL'INTERVISTA II - GENITORE

INFORMAZIONI GENERALI DELL'INTERVISTATO-A			
Partecipante			
Sesso	M F		
Ruolo			
Anni di esperienza			
Data	Ora di inizio	Ora di fine	Durata
Eventuali osservazioni			

PARTE INTRODUTTIVA

- Come stai?
- Qual è il tuo percorso di studi?
- Come descriveresti l'esperienza scolastica di tuo-a figlio-a?
- Vuoi raccontarmi quali strumenti o supporti utilizza tuo-a figlio-a per affrontare la quotidianità scolastica?
- Indossa un apparecchio acustico? Che grado di sordità ha?

PARTE I

- **Dal tuo punto di vista, come il sistema educativo gestisce e affronta l'inclusione degli allievi con deficit uditivo?**
 - Come viene seguito tuo-a figlio-a nel contesto scolastico?
 - Quali aspetti delle misure educative messe in atto (come sostegno, strategie, strumenti, adattamenti, ecc) ritieni più utili? Ci sono dei limiti?
 - Quali sono i limiti e i vantaggi degli interventi scolastici? (ovvero l'insieme di interventi, strategie didattiche, strumenti compensativi e misure organizzative) messi in atto per favorire l'apprendimento e l'inclusione degli allievi con deficit uditivo?
 - Secondo te, il sistema scolastico dispone di risorse (e finanziamenti) sufficienti per garantire loro una buona inclusione? In quali ambiti pensi sarebbe utile investire maggiormente?

- **Quali sono le difficoltà di tuo-a figlio-a nella scuola ordinaria?**
 - Comunicazione e comprensione
 - Riuscita scolastica
 - Contesto ambientale
 - Relazioni sociali
- **Quale ruolo svolgono gli attori educativi per sostenere l'allievo e per favorire la sua inclusione in una classe ordinaria?**
 1. Insegnanti
 2. Professionisti
 3. Famiglia
 - Hai adottato strategie particolari per favorire tale inclusione? Se sì, quali?
 - Come il tuo supporto aiuta tuo-a figlio-a nell'inclusione scolastica?
 - Come vivi questa situazione? E tuo-a figlio-a?
- **Come si è svolta la presa a carico di tuo-a figlio-a?**
 - Quali sono le risorse e le forme di aiuto che sono state adottate per aiutarlo? (strumenti, strategie, misure pedagogiche, pratiche professionali e tecnologie)
 - Quali sono le sfide e le difficoltà incontrate?
 - Ci sono pratiche che ritieni efficaci o inefficaci?
- **In che modo l'inclusione scolastica influenza il benessere emotivo e sociale di tuo-a figlio-a?**
 - Quali possono essere le conseguenze del deficit uditivo nell'inclusione scolastica?

PARTE II

- **Come percepisci la collaborazione tra gli attori implicati?**
 - Quale ruolo svolgono gli insegnanti nella collaborazione?
 - Quale ruolo svolgono i professionisti nella collaborazione?
 - Quale posto svolgono nella collaborazione?
 - Come questa collaborazione contribuisce all'inclusione di tuo-a figlio-a?
 - Quali strumenti vengono utilizzati per collaborare? (Email, momenti di incontro, comunicazioni, ecc)
- **Con quale frequenza collabori con la rete scolastica?**
 - Durante l'orario scolastico, al di fuori dell'orario scolastico, ecc
- **Come vivi questa collaborazione?**
 - Qual è la tua opinione riguardo la pratica collaborativa? Perché?
 - Hai incontrato delle difficoltà nella collaborazione? Quali? Come le hai affrontate?

- In caso di aiuto a chi ti rivolgi?
- Collabori con la rete scolastica nello stesso modo e con la stessa frequenza?
- **Quali sono i vantaggi e gli inconvenienti della pratica collaborativa?**
 - Hai degli esempi?
- **Ritieni che la collaborazione con la rete scolastica ti abbia apportato dei benefici?**
- **Come gli insegnanti di materia e quello-a di classe lavorano con l'insegnante di sostegno o l'operatrice pedagogica per l'integrazione?**
 - Ritieni che questa modalità di collaborazione sia efficace? Hai l'impressione che gli attori coinvolti (insegnanti, docente di sostegno, operatore pedagogico per l'integrazione, ecc) lavorino nella stessa direzione?
 - Sei favorevole o contrario a questa pratica? Perché?

PARTE III

Adesso immaginiamo che tu sia un-a allievo-a con deficit uditivo in una scuola ordinaria.

- Quali misure vorresti che siano messe in atto per facilitare la tua inclusione?

In caso di assenza di risposte

Mi hai detto che gli elementi XXX (discussi poco fa) hanno rappresentato delle difficoltà per te. Quali misure vorresti che venissero messe in atto per favorire la tua inclusione?

CONCLUSIONE

- C'è qualcosa che vorresti migliorare?
- C'è qualcosa che vorresti cambiare?
- Vuoi aggiungere altro?

****Fine della registrazione****

Eccoci giunti alla conclusione della nostra intervista. Se hai ulteriori informazioni da aggiungere che ritieni pertinenti o che ti stanno particolarmente a cuore, sarei più che disponibile ad ascoltarle. Ti ringrazio per il tempo che hai dedicato a questa intervista e per le risposte che mi hai fornito. Come ho menzionato all'inizio, i dati raccolti saranno trattati in modo anonimo e utilizzati esclusivamente per questa ricerca.

Spero che tu abbia trovato questa esperienza positiva. Se dovessi avere ulteriori domande o desiderassi integrare o completare le tue risposte in futuro, non esitare a contattarmi.

Ti auguro una splendida giornata!

GUIDA DELL'INTERVISTA III – ALLIEVO·A

INFORMAZIONI GENERALI DELL'INTERVISTATO·A			
Partecipante			
Sesso	M F		
Ruolo			
Anni di esperienza			
Data	Ora di inizio	Ora di fine	Durata
Eventuali osservazioni			

PARTE INTRODUTTIVA

- Come stai? Come ti trovi a scuola? E con i tuoi insegnanti come va?
- Da quanto tempo frequenti questa scuola? In che classe sei?
- Hai una materia preferita? Quale materie segui a scuola?
 - Se dovessi raccontare la tua esperienza scolastica, cosa diresti?
- Usi qualche supporto o strumento a scuola, come ad esempio un apparecchio acustico?

PARTE I

- **Come ti senti rispetto al modo in cui la scuola ti aiuta e ti sostiene?**
 - In che modo vieni seguito a scuola? Quali aiuti o supporti ricevi? Per esempio: vieni seguito da un insegnante di sostegno? Un'operatrice pedagogica per l'integrazione? Qualche altra figura?
 - Usi degli strumenti particolari che ti aiutano? Per esempio: il microfono, apparecchio acustico, materiali visivi, ecc.
 - Tra questi aiuti, ce ne sono stati alcuni che per te sono stati davvero utili? E altri che non hanno funzionato bene? Secondo te, cosa sarebbe da migliorare?
- **Quali sono le tue difficoltà alla scuola media (scuola ordinaria)?**
 - Nella comunicazione e comprensione?
 - Nella riuscita scolastica (per esempio: compiti, verifiche, contenuti di apprendimento)?

- Nel contesto scolastico o dell'aula (per esempio: organizzazione, rumore, spazi, ecc.)?
- Nelle relazioni sociali (per esempio con i compagni di classe o con gli insegnanti)?
- Ci sono altre difficoltà che hai incontrato nel tuo percorso alle scuole medie?
- **Quale ruolo svolgono gli insegnanti? In che modo ti aiutano?**
- **Quale ruolo svolgono i professionisti? In che modo ti aiutano?**
- **Quale ruolo svolge la tua famiglia? In che modo ti aiutano?**
- **Quale ruolo svolgono i tuoi compagni di classe? In che modo ti aiutano?**
 - Tra queste figure, da quali ti sei sentito più supportato?
 - Negli anni, la scuola o gli insegnanti hanno fatto qualcosa di particolare per aiutarti ad essere incluso meglio? Se sì, cosa?
 - Personalmente, come hai vissuto questa situazione?
- **In che modo l'inclusione scolastica influenza il tuo umore/stato d'animo?**
 - Puoi farmi degli esempi di momenti in cui ti sei sentito/a bene; o al contrario, in difficoltà?

PARTE II

- **Hai l'impressione che la tua famiglia e la scuola collaborino (lavorino insieme) per aiutarti? Se sì, come percepisci questa collaborazione con:**
 - Gli insegnanti
 - I professionisti
 - La famiglia?
 - Quando hai bisogno di aiuto, a chi ti rivolgi?
 - Sai come comunicare tra di loro (per esempio con email, telefono, riunioni/colloqui, comunicazioni, ecc)?
- **Ogni quanto i tuoi genitori contattano gli insegnanti o la scuola?**
- **Pensi che la collaborazione tra tutte queste figure ti abbia aiutato? Se sì, in quale modo?**
- **Come gli insegnanti di materia e quello-a di classe lavorano con l'insegnante di sostegno o l'operatrice pedagogica per l'integrazione?**
 - Ritieni che questo modo di lavorare sia efficace? Hai l'impressione che gli attori coinvolti (insegnanti, docente di sostegno, operatore pedagogico per l'integrazione, ecc) lavorino nella stessa direzione?

CONCLUSIONE

- C'è qualcosa che vorresti migliorare o cambiare?
- Vuoi aggiungere altro?

****Fine della registrazione****

Eccoci giunti alla conclusione della nostra intervista. Se hai ulteriori informazioni da aggiungere che ritieni pertinenti o che ti stanno particolarmente a cuore, sarei più che disponibile ad ascoltarle. Ti ringrazio per il tempo che hai dedicato a questa intervista e per le risposte che mi hai fornito. Come ho menzionato all'inizio, i dati raccolti saranno trattati in modo anonimo e utilizzati esclusivamente per questa ricerca.

Spero che tu abbia trovato questa esperienza positiva. Se dovessi avere ulteriori domande o desiderassi integrare o completare le tue risposte in futuro, non esitare a contattarmi.

Ti auguro una splendida giornata!

Annexe III : Catégories d'analyse des entretiens

Thématique	Catégorie	Description	
Élèves	Caractéristiques	Regroupement des caractéristiques relatives aux élèves (âges, type et degré de surdité, appareillage/implants cochléaires, etc).	
	Défis	Analyse des obstacles et difficultés rencontrés par les élèves malentendant-e-s. Mise en lumière des enjeux liés à la communication et compréhension, aux performances scolaires, à l'environnement scolaire et aux relations sociales.	
	Prise en charge	Mesures de soutien	Mise en lumière des mesures adoptées pour la prise en charge des défis (précédemment analysés) des élèves malentendant-e-s.
		Stratégies adoptées	Mise en lumière des stratégies adoptées pour la prise en charge des élèves concerné-e-s (différenciation, personnalisation, individualisation, plan d'intervention).
		Possibles conséquences	Analyse des effets de la prise en charge.
Acteur-ric-e-s	DSP	Analyse du rôle, des tâches et des fonctions de l'enseignant-e du soutien pédagogique (DSP).	
	OPI	Analyse du rôle, des tâches et des fonctions de l'opérateur-ric-e pédagogique de l'intégration (OPI).	
	DdC	Analyse du rôle, des tâches et des fonctions de l'enseignant-e de classe (DdC).	
	Enseignant-e-s de discipline	Analyse du rôle des enseignant-e-s de discipline.	
	Parents (mères)	Analyse du rôle des parents ; cette sous-catégorie s'appuie sur les témoignages des mères.	
	Spécialistes externes	Analyse du rôle des spécialistes externes.	
Collaboration	Déroulement de la collaboration	Comprendre le déroulement de la collaboration entre les acteur-ric-e-s éducatif-ve-s à différents moments du parcours scolaire des élèves malentendant-e-s (avant l'entrée au Secondaire I, au début de la première année, tout au long du parcours).	
	Outils, espace, temporalité et force de collaboration	Conditions de la collaboration : outils mobilisés, lieux de rencontre, moments des échanges, intensité.	
	Caractéristique de la collaboration	Mise en lumière des perceptions des participant-e-s par rapport aux caractéristiques jugées nécessaires pour collaborer efficacement.	
	Bénéfices de la collaboration	Effets positifs perçus de la collaboration.	
	Défis et limites de la collaboration	Recensement des difficultés et des limites identifiés par les participant-e-s dans la mise en œuvre d'une collaboration efficace.	
	Co-intervention	Avis des participant-e-s sur la pratique du co-intervention.	
	Co-enseignement	Avis des participant-e-s sur la pratique du co-enseignement.	

Annexe IV : Méta-matrice

	Luca	Francesca
Vécu	<u>Profil et caractéristiques des élèves</u> Luca, 12 ans, est un élève malentendant en deuxième année au Secondaire I. C'est un garçon sociable, adaptable, sensible (DdC, DSP), bien intégré dans sa classe (DdC) et motivé à bien réussir dans ses apprentissages (Luca, mère). Il parle italien et portugais (Luca, mère). Sa malentendance, qualifiée comme « peu visible » (OPI, DSP), est une surdité moyenne bilatérale et progressive, diagnostiquée à l'école primaire (mère). Elle est compensée, depuis l'âge de six ans, par des appareils auditifs et la lecture labiale (Luca, mère).	<u>Profil et caractéristiques des élèves</u> Francesca, 16 ans, a été adoptée à l'âge de quatre mois (mère) et a fréquenté le Secondaire I de 2020 à 2024 (OPI, DSP, mère, DdC, Francesca). Elle présente une surdité bilatérale profonde diagnostiquée à l'âge de 3 ans (mère). Pour compenser ce déficit, elle porte l'implant cochléaire (Francesca, DSP, DdC, mère, OPI) et a appris à lire les lèvres (Francesca, mère). Sur le plan caractériel, elle est une adolescente introvertie et sensible (mère). Elle décrit son parcours scolaire comme « en montée » (Francesca) ; cependant, selon les participant-e-s, elle a toujours fait preuve de détermination pour le mener à terme.
	<u>Compréhension et communication</u> Défis : Luca perçoit la majorité des sons (Luca) et rencontre relativement peu de défis sur le plan auditif. Des difficultés de compréhension surviennent quand l'interlocuteur-riche parle en se détournant (Luca), dans des environnements bruyants (OPI, DSP) ou lorsque les camarades parlent à voix basse (Luca). La connaissance du portugais peut, parfois, représenter un défi dans certaines situations (DdC). La communication de Luca est bonne. Il présente, parfois, un vocabulaire un peu plus limité par rapport aux pairs, mais cela ne constitue pas un réel défi à l'heure actuelle. Mesures de soutien pour la prise en charge • Positionnement adapté en classe (aux premiers rangs) pour favoriser la compréhension (DSP, DdC). • Gestion du bruit assurée par les enseignant-e-s (DSP, DdC). • Mise à disposition d'un microphone (peu utilisé selon les participant-e-s). • Recommandation de parler à haute voix pour faciliter sa compréhension. Possibles conséquences : le fait qu'il rencontre peu de difficultés peut conduire à une sous-estimation de ses besoins (DSP). Sa réticence à utiliser le microphone peut s'expliquer par des dysfonctionnements techniques (Luca, mère), un sentiment de gêne (OPI, DSP) ou la peur de se sentir différent (mère). Le fait de ne pas bien entendre peut le conduire à ressentir de la frustration (mère, Luca).	<u>Communication et compréhension</u> Défis : Francesca présente une expression orale correcte (OPI) mais éprouve des difficultés à distinguer certains sons (OPI). Son vocabulaire, plus limité que celui de ses pairs, peut affecter la précision de son expression (OPI, DSP). Elle rencontre des défis de compréhension en présence de bruit de fond (DSP, DdC), quand elle se sent fatiguée (DdC) ou en lien avec certaines difficultés d'apprentissage (OPI). Mesures de soutien pour la prise en charge • Accompagnement pour la structuration des phrases et l'enrichissement du vocabulaire (OPI). • Utilisation d'un langage adapté par les enseignant-e-s (DdC, DSP). • Positionnement stratégique dans la classe (aux premiers rangs) (DdC, DSP). • Présentation écrite des informations essentielles au tableau (DdC, Francesca). • Les enseignant-e-s se plaçant face à elle lors des explications (Francesca). • Fourniture d'explications supplémentaires en cas de besoin (OPI, DdC). • Explications répétées ou reformulées si nécessaire (OPI). • Vérification régulière de sa compréhension (DdC). Possibles conséquences : Francesca peut parfois mal interpréter les consignes, ce qui l'amène à réaliser certaines tâches de manière incorrecte (DSP, DdC, OPI). De plus, elle exprime un inconfort lié à l'utilisation du microphone (Francesca).
	<u>Performances scolaires</u> Défis : Luca présente de bonnes compétences globales (OPI, Luca, mère), malgré des difficultés ciblées en sciences, mathématiques et histoire (Luca, OPI). Il reste motivé à bien réussir (mère, Luca). Au moment de l'entretien, aucune différenciation dans les évaluations n'est mise en place (OPI, DSP, DdC) et la possibilité de maintenir ses propres notes (formulaire, schémas) pendant les évaluations est rejetée (OPI). Mesures de soutien pour la prise en charge • Adoption du travail collaboratif avec les camarades. Il est bénéfique pour ses performances et ses relations sociales (Luca, mère). • Adoption de la méthode « question-réponse » pour l'étude (Luca, OPI). • Utilisation de la tablette comme outil pour favoriser l'apprentissage (Luca, mère).	<u>Performances scolaires</u> Défis : Le niveau de performance de Francesca se situe entre le suffisant et le discret (OPI). Malgré des difficultés, elle est restée motivée à terminer son parcours scolaire. Cependant, une programmation des évaluations peu anticipée (Francesca), une discontinuité dans l'accompagnement de l'OPI (DdC, DSP), et des difficultés dans certaines matières (mère, Francesca, DdC) ont influencé ses performances scolaires. Mesures de soutien pour la prise en charge • Exemption du cours de français (mère) et suivi au niveau B (base) en mathématiques et en allemand (DdC). • Mise en place des projets éducatifs personnalisés (PEP) et individualisés (PPI). • Adoption des évaluations différenciées (DdC, OPI, DSP) et possibilité d'évaluations orales en cas de besoin (DdC). • Préparation et utilisation d'outils comme calculatrice, table de Pythagore et schémas préparés avec l'OPI (DSP, OPI).

Rôles	<u>L'environnement scolaire</u> Défis : l'environnement scolaire de Luca est perçu comme bienveillant (DdC, DSP, Luca) et sa classe est à effectif réduit (DSP). Toutefois, des problèmes liés au bruit (DdC, DSP) et à la configuration spatiale de la salle sont relevés (OPI). Mesures de soutien pour la prise en charge - Positionnement adapté en classe (aux premiers rangs) pour favoriser l'attention (OPI, DSP, DdC). - Gestion du bruit ambiant par la fermeture des fenêtres, des portes, etc. (DdC). - Constitution d'une classe à effectif réduit (DSP). Possibles conséquences : l'absence de disposition en fer à cheval peut empêcher la lecture labiale et limiter l'interaction et la qualité de la compréhension de l'élève (OPI).	<u>L'environnement scolaire</u> Défis : l'environnement de classe a parfois constitué une limite en raison du bruit ambiant. En troisième année, une dégradation de l'ambiance de classe a été observée, avec l'arrivée d'un-e nouvel-le camarade. Mesures de soutien pour la prise en charge - Positionnement adapté en classe (aux premiers rangs) pour favoriser l'attention (DSP, DdC). - Gestion du bruit ambiant et réduction des nuisances sonores (DSP, DdC). - Séances individuelles dans une salle calme et propice à l'apprentissage (Francesca, OPI).
	<u>Relations sociales</u> Défis : Luca est bien inclus dans son environnement scolaire et de classe (participant-e-s) et affirme avoir plusieurs ami-e-s (Luca). Par le passé, il a vécu des épisodes de rejet qui l'ont amené à ne vouloir plus aller à l'école (mère, Luca). Mesures de soutien pour la prise en charge - Favoriser la cohésion lors des activités de classe (DdC). - Création d'une classe à effectif réduit (DSP). - Réalisation d'une journée de sensibilisation (en première année) (Luca).	<u>Relations sociales</u> Défis : Francesca éprouve des difficultés à se sentir pleinement intégrée dans sa classe (participant-e-s). Malgré quelques amitiés, elle a vécu un sentiment d'isolement progressif. De plus, elle a été victime de moqueries liées à sa couleur de peau et à sa façon de parler (Francesca, mère). Mesures de soutien pour la prise en charge - Favoriser la cohésion lors des activités de classe (DdC). - Création d'une classe « calme » en première année au Secondaire I (DSP). - Réalisation d'une journée de sensibilisation (en première année) (DSP, Francesca). Possibles conséquences : les moqueries ont été reconnues seulement à la fin du Secondaire I, ce qui a limité des possibilités d'intervention (DSP, DdC, mère).
	<u>DSP - enseignant-e de soutien pédagogique</u> La DSP joue un rôle central dans la coordination de l'équipe éducative (participant-e-s) en organisant les réunions, en maintenant le lien avec les parents et le-la chef-fe d'équipe. Elle met en place des sessions de soutien (individuelles ou en petits groupes, en classe ou hors classe) (DSP, DdC), et propose des stratégies pour favoriser l'inclusion de Luca (DSP, DdC). Perçue comme facilitatrice des échanges entre professionnel-le-s, parents et élèves (participant-e-s), son rôle est devenu progressivement plus indirect, tout en demeurant une figure de référence pour Luca (DSP, Luca).	<u>DSP - enseignant-e de soutien pédagogique</u> Le DSP assure la coordination du soutien éducatif global tout au long du parcours de Francesca (DdC, DSP). Son rôle a été direct en première année, puis est devenu plus indirect en 2^{ème} et 4^{ème} années (DdC, DSP). Toutefois, en l'absence de l'OPI (en 3^{ème} année), il a repris un rôle plus actif (DSP, DdC). Le DSP assure l'organisation des réunions d'équipe et des rencontres avec les parents (participant-e-s).
	<u>OPI - opérateur-riche pour l'intégration</u> L'OPI de Luca, spécialisée en déficience auditive (OPI, DSP), depuis septembre 2024, assure un suivi de 4 unités didactiques par semaine : 3 en classe (italien et allemand) et 1 en individuel selon les besoins (OPI). Au moment de l'enquête, son rôle n'a pas encore été bien défini (DSP, DdC, OPI) et la relation avec l'élève était en cours de construction (OPI). Cependant, son rôle était déjà perçu par Luca et la mère. L'OPI élabore des stratégies éducatives, propose un soutien pédagogique personnalisé et individualisé, adapte les supports pour améliorer la compréhension, facilite l'accessibilité des contenus et sensibilise les enseignant-e-s aux besoins spécifiques de Luca.	<u>OPI - opérateur-riche pour l'intégration</u> L'OPI de Francesca est considérée comme un pivot de son accompagnement (DSP, DdC). Présente aux conseils de classe durant les quatre années du Secondaire I (DSP, DdC), elle assure un suivi personnalisé et individualisé tant sur le plan scolaire qu'émotionnel (DSP, DdC, OPI, mère). Elle joue un rôle de médiatrice, de référente et sensibilise l'entourage scolaire autour de la problématique de Francesca (DSP, DdC, mère). Cette démarche permet d'amener les enseignant-e-s à ajuster leurs pratiques pédagogiques (DC, OPI, DSP).
	<u>DdC- enseignant-e de classe</u> La DdC joue un rôle central dans l'encadrement de la classe et l'accompagnement des élèves, dont Luca (DdC, DSP). Elle contribue à la cohésion du groupe, en introduisant, en collaboration avec la DSP, des méthodes de travail, comme le dispositif du conseil de coopération (Luca, DdC, DSP). Par ailleurs, elle mène des actions de sensibilisation pour encourager l'inclusion de Luca.	<u>DdC- enseignant-e de classe</u> Le DdC est responsable à la fois de la gestion des communications avec les élèves et les parents, et de l'organisation d'activités collectives visant à favoriser l'inclusion de tous les élèves, y compris Francesca (DSP, DdC). Il encourage la coopération, la connaissance mutuelle, en cherchant à promouvoir la participation des élèves (DSP, DdC).
	<u>Les enseignant-e-s de discipline</u> Aucune mesure exceptionnelle n'a été mise en place (DdC), mais l'équipe éducative a adopté un soutien subtil et attentif (DSP), comme proposer à Luca d'utiliser le microphone, lui accorder un éventuel temps supplémentaire lors des évaluations, vérifier son niveau de compréhension (Luca, DSP, DdC). En complément, certain-e-s enseignant-e-s ralentissent le rythme de parole (Luca, mère, OPI), portent attention à ses expressions faciales (DSP), adaptent leur volume de voix en l'absence du microphone (DdC, DSP), évitent des contre-jours (DdC) et veillent à maintenir un environnement calme (Luca, mère).	<u>Les enseignant-e-s de discipline</u> L'équipe éducative fait preuve de disponibilité pour écouter Francesca et répondre à ses questions (Francesca, mère). De plus ils-elles adaptent le matériel pédagogique à ses besoins (OPI). Des stratégies ciblées sont mises en place, telles que l'adaptation du langage, des évaluations différenciées, et le réglage du volume de voix en fonction de la situation (participant-e-s). En outre, les enseignant-e-s encouragent une démarche réflexive de la part de l'élève.

Collaboration	<u>Parents (mère)</u> La mère de Luca l'a soutenu activement, tant dans ses révisions qu'en le soutenant au niveau émotionnel (mère, Luca). Cependant, son rôle n'est pas toujours reconnu par les professionnel-le-s éducatif-ve-s. Par ailleurs, la sœur a également contribué à son soutien, en l'aidant dans ses apprentissages. De manière générale, la famille l'encourage à adopter une attitude positive face aux défis scolaires (Luca, mère).	<u>Parents (mère)</u> Les parents de Francesca lui apportent un soutien émotionnel constant tout au long de sa scolarité (Francesca, mère) et un accompagnement dans ses choix d'orientation (DdC). Son frère contribue également à son bien-être en partageant des moments de détente pour réduire son isolement (mère, DSP).
	<u>Spécialistes externes</u> Présente auprès depuis l'âge de 6 ans jusqu'en juin 2024 (mère), l'audioprothésiste a joué un rôle central dans l'accompagnement de Luca. Elle a assuré un soutien technique lié à l'audition (Luca), contribué à l'apprentissage de la lecture labiale (Luca, mère) et dans sa réussite scolaire (Luca). Elle a fait le lien entre Luca, sa mère et l'école, facilitant la communication et la coordination entre les différent-e-s acteur-ric-e-s (DSP, mère, DdC).	<u>Spécialistes externes</u> Plusieurs spécialistes ont contribué au parcours de Francesca. L'orthophoniste l'a aidée à améliorer sa langue orale et à développer des stratégies mnésiques (mère). Un-e spécialiste en lecture labiale lui a permis d'acquérir cette compétence afin de faciliter sa compréhension (Francesca). Enfin, le-la conseiller-ère scolaire l'a accompagnée dans l'orientation professionnelle (participant-e-s).
	<u>La collaboration</u> La collaboration entre les différent-e-s acteur-ric-e-s est jugée étroite et dynamique (participant-e-s). C'est grâce à la qualité de leur interaction et de leur coordination qu'il est possible de répondre de manière efficace et cohérente aux besoins spécifiques de Luca (DSP).	<u>La collaboration</u> Les intervenant-e-s interviewé-e-s révèlent que cette collaboration s'est appuyée sur une interaction et une coordination étroite et continue entre les acteur-ric-e-s précédemment mentionné-e-s. Cette approche collaborative, fondée sur un réseau bien structuré, a permis de répondre de manière efficace aux besoins de Francesca (DSP, DdC, mère).
	<u>Déroulement de la collaboration</u> La collaboration s'est structurée autour de plusieurs étapes : • <u>Avant l'entrée au Secondaire I</u> : une transmission d'informations a été effectuée entre la DSP et l'audioprothésiste (DSP). Ensuite, on a sélectionné une enseignante de classe ayant déjà eu de l'expérience avec les élèves malentendant-e-s (DSP). La classe a ensuite été constituée, avec un effectif réduit. Enfin, le premier conseil de classe a été organisé et il réunissait les enseignant-e-s de discipline (DSP, DdC) • <u>En début de la première année</u> : une journée de sensibilisation a été organisée pour sensibiliser les camarades de classe de Luca sur sa surdité (DSP, DdC) • <u>Transitions vers la deuxième année</u> : entre la fin de la première année et le début de la deuxième, l'activation du soutien par l'OPI a été proposée aux parents. La DSP a ensuite transmis la demande à la section de pédagogie spécialisée, ce qui a permis l'entrée en fonction de l'OPI au début de la deuxième année (DSP) • <u>Tout au long du parcours</u> : la collaboration s'est poursuivie par le biais de conseils de classe, des rencontres avec la famille et/ou l'équipe éducative, ainsi que par des ajustements pédagogiques continus (DSP, DdC).	<u>Déroulement de la collaboration</u> La collaboration s'est structurée autour de plusieurs étapes : • <u>Avant l'entrée au Secondaire I</u> : la collaboration a débuté par un partage d'informations entre les chefs d'équipe et puis entre les deux DSP. L'enseignant-e de classe a ensuite été sélectionné-e. Enfin, un premier conseil de classe a été organisé, réunissant les enseignant-e-s de discipline et l'ancienne OPI (DSP). • <u>En début de la première année</u> : une journée de sensibilisation a été organisée pour sensibiliser les camarades de classe et les enseignant-e-s sur sa surdité (DSP, DdC) • <u>Tout au long du parcours</u> : la collaboration s'est poursuivie de manière étroite entre le DSP, le DdC, l'OPI, les enseignant-e-s de discipline et les parents. Avant chaque réunion (conseils de classe, rencontres parentes et/ ou équipe éducative), le DdC et le DSP collectent les retours des enseignant-e-s pour avoir une vision claire de la situation (DSP, DdC). Le DSP partage régulièrement l'évolution des élèves BEP, dont Francesca, avec le-la chef-fe d'équipe lors des réunions générales (DSP).
	<u>Outils, espace, temporalité et force de la collaboration</u> Les moyens de communication entre les acteur-ric-e-s éducatif-ve-s varient selon les besoins et la nature des échanges (DSP, OPI, DdC). Les e-mails constituent l'outil principal (DSP, DdC), complétés éventuellement par des appels téléphoniques, en fonction de l'urgence ou de la relation (DSP, OPI). Les réunions formelles (conseils de classe, rencontres avec les parents ou entre membres de l'équipe éducative) se déroulent dans les salles des enseignant-e-s. Les conseils de classe se tiennent en août/septembre, novembre, janvier, avril et mai (DSP, DdC). Des échanges informels ont lieu dans les couloirs ou en salle des enseignants, généralement pendant les pauses ou en dehors des heures de cours (DSP, DdC). La DdC indique une collaboration étroite avec la DSP, tandis que cette dernière souligne une collaboration équilibrée avec l'ensemble des acteur-ric-e-s impliqué-e-s. L'OPI mentionne des échanges plus fréquents avec les enseignant-e-s de discipline et la DSP. Du côté familial, la mère de Luca a rencontré la DSP et la DdC en début et en fin d'année scolaire précédente.	<u>Outils, espace, temporalité et force de la collaboration</u> Les outils de collaboration sont les e-mails entre professionnel-e-s (DSP, DdC), ainsi que les e-mails ou les appels téléphoniques entre l'OPI et la mère (mère, OPI). Les échanges peuvent être soit informels (ils ont lieu dans la salle enseignante et pendant les pauses) ; que sous forme de rencontres formelles (organisées dans la salle des enseignant-e-s, pendant ou en dehors du temps scolaire). Ces réunions se déroulent en août/septembre, novembre, janvier, mars, mai/juin. Le DSP collabore de manière équitable avec l'ensemble des acteur-ric-e-s, tandis que le DdC travaille plus étroitement avec le DSP et l'OPI. L'OPI, de son côté, en fonction de la nécessité, se tournait vers l'un ou l'autre.

	<u>Caractéristiques de la collaboration</u> La collaboration est favorisée par plusieurs facteurs interdépendants : une connaissance mutuelle préalable entre les intervenant-e-s (DSP, DdC), l'expérience des professionnel-le-s dans l'accompagnement (DSP) ainsi que la disponibilité et l'implication active des acteur-ric-e-s éducatif-ve-s (DdC, DSP, mère). Ces éléments contribuent à instaurer une communication efficace.	<u>Caractéristiques de la collaboration</u> La qualité de la collaboration est soutenue par l'intervention de professionnel-le-s compétent-e-s (DSP), ainsi que par leur disponibilité, leur flexibilité et leur réactivité face aux besoins de l'élève (mère).
	<u>Bénéfices de la collaboration</u> La collaboration est marquée par une communication fluide et immédiate (DSP, DdC), permettant un ajustement efficace des pratiques pédagogiques (DSP). Cette pratique renforce les compétences de travail en équipe (DSP, DdC) et constitue une source d'enrichissement par rapport à la thématique de la déficience auditive (OPI, DSP, DdC, mère). De plus, cette dynamique génère un sentiment de sécurité et de confiance chez Luca et sa mère (Luca, mère).	<u>Bénéfices de la collaboration</u> La collaboration étroite entre les acteur-ric-e-s éducatifs-ves permet d'assurer une cohérence pédagogique, évitant à Francesca de devoir s'adapter à des approches divergentes (DdC). Cette dynamique offre un cadre structuré et rassurant, facilitant ses apprentissages (DSP, OPI) et apportant un sentiment de sérénité pour elle et sa mère (Francesca, mère). Cette pratique favorise un dialogue constructif et une communication ouverte (participant-e-s), ainsi qu'une capacité à ajuster en temps réel les pratiques pédagogiques (DSP, DdC). La répartition claire des rôles et la coordination continue facilitent la gestion des responsabilités (DdC, DSP, OPI) et représentent une source d'enrichissement par rapport à la thématique de la déficience auditive (DSP, DdC, mère).
	<u>Défis et limites de la collaboration</u> La collaboration a été freinée par plusieurs obstacles tels que : la transmission tardive d'informations (de la part des parents) (DSP, DdC), l'absence d'un spécialiste en surdité-malentendance durant toute la première année (DSP) et le temps limité au sein de l'école de la part de l'OPI (OPI). De plus, une résistance de certain-e-s acteur-ric-e-s éducatif-ve-s à adapter leurs pratiques aux besoins des élèves peut également constituer un frein à la collaboration (OPI).	<u>Défis et limites de la collaboration</u> La collaboration est freinée par les changements fréquents d'OPI (DSP, DdC). De plus, le manque de compétences spécifiques de certain-e-s professionnel-le-s (DSP) et le temps limité de l'OPI au sein de l'école peuvent également limiter l'efficacité de la collaboration (OPI). Enfin, la perception intrusive du rôle de l'OPI, peut affecter la qualité de cette pratique (mère).
	<u>Co-intervention et Co-enseignement</u> Un co-enseignement partiel est mis en place entre la DSP et la DdC à travers différentes activités telles que : l'apprentissage pour la création des résumés (DSP, DdC, Luca) et les conseils de coopération (DdC, DSP, Luca). Cette approche est appréciée tant par les professionnelles (DdC) que par les élèves (Luca). Concernant la co-intervention, elle est pratiquée par l'OPI (à l'intérieur de la classe) et le DSP (à l'extérieur de la classe).	<u>Co-intervention et Co-enseignement</u> Le co-enseignement est pratiqué lors des moments d'exercices ou en petits groupes entre DSP et le DdC. La co-intervention a lieu entre l'OPI et les enseignant-e-s (à l'intérieur et extérieur de la classe).

Déclaration sur l'honneur

Par ma signature, j'atteste avoir rédigé personnellement ce travail écrit et n'avoir utilisé que les sources et moyens autorisés, et mentionnés comme telles les citations et paraphrases.

Lieu : Fribourg

Date : le 11 septembre 2025

Nom de l'étudiante : Sarah Clericetti

Signature :