

DEPARTEMENT ORTHOPHONIE  
FACULTE DE MEDECINE  
Pôle Formation  
59045 LILLE CEDEX  
Tél : 03 20 62 76 18  
*departement-orthophonie@univ-lille.fr*



 **Université  
de Lille**

 **ufr35** faculté  
de médecine

# MEMOIRE

En vue de l'obtention du  
Certificat de Capacité d'Orthophoniste  
présenté par

**Eugénie LEROY**

soutenu publiquement en juin 2023

**Liens entre orthophonistes  
et intervenants pédagogiques sourds  
en établissement scolaire ou médico-social  
Focus sur le rôle de la Langue des Signes Française**

MEMOIRE dirigé par  
**Stéphanie CAËT**, Maître de conférence en Sciences du Langage, Université de Lille  
**Olivier JANSSEN**, Maître de conférence en Psychologie, Université de Lille

Lille – 2023

À Léon, Jules, Élie, Marcel et Jacques

## Remerciements

En premier lieu, je tiens à remercier vivement mes directeurs de mémoire, Stéphanie Caët et Olivier Janssen. Ils m'ont guidée et soutenue tout au long de ce mémoire, depuis la délimitation du sujet jusqu'à la rédaction, en passant par les moments de doute. Leur intérêt pour mon sujet et leurs remarques toujours pertinentes m'ont amenée à rédiger ce travail dont je suis fière.

Je remercie également les personnes qui ont accepté de m'accorder du temps à l'occasion d'entretiens. Ces femmes m'ont impressionnée par leur professionnalisme et leur engagement. Ce sont elles qui ont permis que ce mémoire voie le jour.

Merci aux maîtresses de stage que j'ai eu la chance de rencontrer tout au long de mes études, elles m'ont partagé avec générosité leurs façons de travailler ainsi que leurs visions du métier et ont façonné la future orthophoniste que je suis.

Je remercie chaleureusement ma famille et mes ami(e)s dont le soutien indéfectible a été extrêmement précieux :

Ma mère pour sa présence, ses conseils et son intérêt pour ce que j'entreprends.

Mes frères, ma sœur, ma belle-sœur et mon père.

Mes colocataires et ami(e)s de toujours, Louise, Juliette et David pour leur présence à mes côtés qui égaye ma vie depuis maintenant plus de 15 ans.

Mes très chères amies Juliette, Solenn, Stéphanie et Maya.

Mes amies et partenaires de travail bientôt orthophonistes, Manon, Léane, Loha et Claire, sans qui ces années auraient été moins douces.

## **Résumé :**

Ce mémoire a pour objectif d'interroger les relations de collaboration qu'entretiennent les orthophonistes et les intervenants pédagogiques sourds dans le cadre de l'accompagnement global des enfants sourds. Celles-ci sont notamment inscrites dans l'histoire de la communauté Sourde et de sa langue visuo-gestuelle en France. Il est ici question d'étudier plusieurs facteurs en jeu, dont la représentation professionnelle que l'un se fait de l'autre, la pratique de la Langue des Signes Française par les orthophonistes ainsi que le temps alloué au dialogue interprofessionnel. Pour ce faire, nous avons mené des entretiens semi-dirigés avec quatre orthophonistes et une intervenante pédagogique sourde, exerçant toutes en établissement scolaire ou médico-social (dans le même établissement pour deux d'entre elles). L'analyse thématique des propos recueillis nous a permis de toucher du doigt la collaboration à l'œuvre et les facteurs pouvant l'impacter. Nous avons pu constituer une liste de paramètres qui, d'après les personnes interrogées, favorisent la collaboration entre ces deux acteurs. Parmi eux : la bonne entente et les temps institutionnels dédiés. Pour la plupart, la pratique de la Langue des Signes Française par les orthophonistes et l'ouverture à la culture Sourde constituent une marque de reconnaissance essentielle de leurs richesses.

## **Mots-clés :**

Orthophonie, surdité, éducation, représentations professionnelles, Langue des Signes Française (LSF).

## **Abstract :**

The purpose of this work is to explore the collaborative relationships between speech therapists and deaf educational professionals in the context of comprehensive support of deaf children. These relationships are notably influenced by the history of the Deaf community and its visual-gestural language in France. We studied several factors, including professional representation of one another, the practice of French Sign Language by speech therapists and the time devoted to interprofessional dialogue. To achieve this, we conducted semi-structured interviews with four speech therapists and one deaf educational professional, all working in school or healthcare settings (two of them in the same institution). Thematic analysis of the collected statements allowed us to better understand the collaboration at work and the factors that can facilitate or complexify collaboration between these two actors. Among them: good relationships and dedicated institutional time. For most, practice of French Sign Language by speech therapists and openness to Deaf culture are considered essential acknowledgment of their richness.

## **Keywords :**

Speech and language therapy, deafness, education, professional representations, French Sign Language (LSF).

Introduction .....	1
Contexte théorique, buts et hypothèses .....	3
.1. La diversité des profils des personnes sourdes.....	3
.1.1. Aspects physiologiques et médicaux .....	3
.1.2. Aspects linguistiques et sociologiques.....	3
.2. Scolarisation des enfants sourds de nos jours .....	4
.2.1. Scolarisation en milieu ordinaire .....	4
.2.2. Scolarisation en milieu médico-social .....	4
.3. Surdité et formation professionnelle, la place des intervenants pédagogiques sourds .....	5
.3.1. �ducabilit� des jeunes sourds.....	5
.3.2. La langue des signes, de l'interdiction à la reconnaissance .....	6
.3.3. La place particulière des intervenants pédagogiques sourds.....	6
.4. Orthophonie et surdité .....	8
.4.1. Modes d'exercice de l'orthophoniste accompagnant des enfants sourds .....	9
.4.2. Orthophonie et Langue des Signes Française .....	9
.5. Le travail en équipe dans le milieu de la santé.....	10
.5.1. Plusieurs concepts : partenariat, collaboration, interdisciplinarité .....	10
.5.2. La portée de ce travail coordonné dans l'accompagnement des enfants sourds .....	11
.6. Problématique et objectifs.....	12
Méthode.....	13
.1. Outil méthodologique .....	13
.2. Population et terrain d'enquête : recrutement de participants.....	13
Résultats et discussion.....	16
.1. Représentation et connaissance des missions des intervenants pédagogiques sourds par les orthophonistes.....	16
.1.1. Exercice d'évocation autour d'appellations spécifiques.....	16
.1.2. Les missions des intervenants pédagogiques sourds .....	17
.2. Les axes de travail des orthophonistes interrogées.....	19
.3. Les orthophonistes et la LSF.....	20
.4. Objectifs communs et collaboration .....	21
.5. Les temps d'échange entre orthophonistes et intervenants pédagogiques sourds.....	22
.6. Les informations échangées .....	23
.7. Facteurs favorisant et défavorisant le dialogue interprofessionnel .....	24
.8. Le témoignage d'une intervenante pédagogique sourde.....	25
Conclusion.....	27
Bibliographie .....	29
Liste des annexes .....	31
Annexe n�1 : Guide d'entretien - Orthophoniste .....	31
Annexe n�2 : Guide d'entretien – Intervenant pédagogique sourd.....	31
Annexe n�3 : Formulaire de consentement .....	31
Annexe n�4 : Notice d'information.....	31

# Introduction

Tout comme pour les enfants entendants, les acteurs du secteur paramédical et de l'éducation accompagnant des enfants sourds peuvent être amenés à dialoguer au sujet d'un enfant qu'ils accompagnent. L'accompagnement des enfants sourds présente cependant la particularité que les professionnels de l'éducation peuvent eux-mêmes être sourds. La pratique orthophonique dans le domaine de la surdité s'adressant principalement aux enfants sourds ayant un projet linguistique oraliste (langue française parlée et écrite) ou bilingue (langue française parlée, écrite et Langue des Signes Française – LSF ci-après), la question des langues de travail et de communication, non seulement entre les professionnels et l'enfant mais aussi entre les différents professionnels qui accompagnent l'enfant, devient centrale. Or, en France, la communauté Sourde<sup>1</sup> a longtemps souffert d'une invisibilisation globale, et particulièrement d'une invisibilisation de sa langue visuo-gestuelle, la LSF (Bedoin, 2018). D'après Gaucher (2003), « les sourds se trouvent régulièrement en rapport conflictuel avec le monde des entendants. (...) Les sourds sont ainsi mis à l'écart ou pris en charge de façon excessive » (p. 227). L'orthophonie et ses professionnelles sont donc susceptibles d'incarner pour les intervenants pédagogiques sourds l'injonction de la pratique de la langue vocale pour que l'enfant s'intègre dans une société majoritairement entendante. Pourtant, certaines d'entre elles pratiquent aujourd'hui la LSF et accompagnent des enfants vers le développement de cette langue ou d'une pratique bilingue (Beirnaert, 2016). Dans ce contexte, nous nous interrogeons sur la manière dont orthophonistes et éducateurs sourds échangent et collaborent.

Nous nous intéresserons ici aux représentations qu'ont les orthophonistes et les intervenants pédagogiques sourds les uns des autres. Nous nous pencherons également sur la relation qu'ils entretiennent, dans le but d'identifier des facteurs favorisant un dialogue interprofessionnel et ainsi enrichissant l'accompagnement des enfants sourds scolarisés en établissement scolaire ou médico-social et suivis en orthophonie. Une meilleure compréhension des représentations de chacune des parties bénéficierait très certainement aux orthophonistes comme aux intervenants pédagogiques. Elle permettrait une communication autour de leurs pratiques auprès de l'enfant sourd, favorisant une meilleure entente et compréhension interprofessionnelle. Ainsi, l'accompagnement pluriprofessionnel n'en serait que plus adapté et plus qualitatif. Dans son article sur l'interprofessionnalité, Policard (2014) identifie la compréhension mutuelle des acteurs d'une équipe comme un critère favorisant la qualité de la collaboration : mieux se connaître pour mieux se comprendre et ainsi faciliter l'atteinte des objectifs fixés collectivement. Le lieu d'exercice a probablement une importance considérable car les établissements médico-sociaux sont des lieux où peuvent cohabiter différents professionnels, dont des professionnels du soin et de l'éducation. La proximité géographique qu'implique l'activité dans une telle structure a sans doute un impact sur les relations qu'entretiennent les intervenants pédagogiques et les orthophonistes.

---

<sup>1</sup>Le mot « Sourde » avec une majuscule est un terme anthropologique qui désigne un groupe uni par les aspects culturels et linguistiques, en opposition au terme « sourd » qui désigne le statut auditif d'une personne présentant une surdité (Bedoin, 2018).

Dans un premier temps, nous aborderons la diversité des profils des personnes sourdes au travers des aspects physiologiques et médicaux mais aussi linguistiques et sociologiques. Nous nous intéresserons également aux modes de scolarisation accessibles aujourd'hui aux enfants sourds. Nous retracerons l'histoire de l'accès des personnes sourdes à l'éducation et de la place des intervenants pédagogiques sourds. Nous évoquerons ensuite la profession d'orthophoniste et la prise en soin de la surdité ainsi que l'importance du travail en équipe. Cela nous conduira à nous demander comment les intervenants pédagogiques sourds et les orthophonistes collaborent et quels sont les facteurs ayant un impact positif ou négatif sur cette collaboration.

Dans un second temps, nous décrirons la méthodologie adoptée pour recruter les orthophonistes et les intervenants pédagogiques sourds exerçant en établissement scolaire ou médico-social ainsi que pour collecter et analyser les données issues des entretiens réalisés.

Dans un troisième temps, nous présenterons et discuterons les résultats obtenus dans le cadre de nos entretiens avec quatre orthophonistes et une intervenante pédagogique sourde avant de conclure ce travail de recherche.

# **Contexte théorique, buts et hypothèses**

## **.1. La diversité des profils des personnes sourdes**

La surdité désigne, du point de vue médical, un handicap sensoriel : la d ficiency auditive. Celle-ci est caractérisée par plusieurs paramètres, ce qui engendre une grande diversité des profils. Du point de vue socio-anthropologique, la surdité peut constituer une marque d'appartenance au groupe culturel et linguistique des Sourds.

### **.1.1. Aspects physiologiques et médicaux**

Plusieurs éléments sont à considérer lorsque l'on souhaite qualifier une surdité du point de vue médical. La perte auditive observée à l'examen audiométrique en constitue un premier : la classification du Bureau International d'Audio-Phonologie (BIAP, 1997) décrit quatre degrés de surdité en s'appuyant sur les seuils de détection auditive   différentes fréquences et intensités. Ensuite, la localisation de l'atteinte a également son importance. Une surdité peut être dite de transmission (atteinte de l'oreille externe et/ou moyenne), de perception (atteinte de l'oreille interne) ou mixte. L'âge de survenue constitue également un critère majeur : la surdité est pré-linguale si elle survient avant l'acquisition du langage, péri-linguale si elle survient en cours d'acquisition du langage et post-linguale si elle survient après celle-ci. Pour finir, une surdité peut être congénitale, c'est à dire présente dès la naissance ou au contraire, acquise, ce qui signifie qu'elle est apparue au cours de l'existence. Il existe aussi des cas où la cause de la surdité n'est pas identifiée, on parle alors de surdité idiopathique.

En réponse à la d ficiency auditive et en fonction de chaque profil (perte auditive, niveau de l'atteinte, et temporalité d'apparition), un appareillage peut être envisagé. Il en existe plusieurs types : les prothèses auditives conventionnelles, les prothèses à ancrage osseux et l'implant cochléaire. L'ensemble de ces éléments est à prendre en compte dans l'élaboration du projet linguistique et déterminera les axes de travail possibles en orthophonie.

### **.1.2. Aspects linguistiques et sociologiques**

Au-delà des aspects médicaux et physiologiques, la surdité conduit à des considérations linguistiques et sociales. La famille joue en tout premier lieu aussi un rôle certain dans le choix du projet linguistique initial et des éventuels appareillages. Le contexte familial se caractérise par le statut auditif des parents et de la fratrie, qui peut être varié, ainsi que la ou les langues employées dans le foyer. 90% des enfants sourds naissent de parents entendants (Gillot, 1998), qui ne sont pas nécessairement sensibilisés à la communication visuo-gestuelle. La présentation et la sensibilisation aux différents projets linguistiques possibles dès le diagnostic de surdité sont donc primordiales. Le projet linguistique initial peut être orienté vers le développement d'une langue vocale (apprentissage du français), d'une langue des signes (LSF par exemple) ou bilingue (LSF et français).

Le projet linguistique peut être amené à évoluer notamment en fonction des dynamiques familiales, des options de scolarisation, de l'évolution de la surdité et des interventions chirurgicales ou appa-

reillages possibles. Dans son article sur le bilinguisme dans le monde des sourds et des entendants, Grosjean (1993) indique que même quand le projet initial a été orienté vers l'apprentissage d'une langue des signes, la plupart des sourds deviennent bilingues. En effet, les personnes sourdes signantes non oralisantes emploient la LSF et la langue française dans sa modalité écrite.

Les enfants sourds présentent donc une diversité de profils médicaux/physiologiques et linguistiques/sociaux auxquels il convient d'apporter une réponse adaptée en termes d'accompagnement précoce puis de scolarisation.

## **.2. Scolarisation des enfants sourds de nos jours**

Pendant de longues années, la scolarisation des enfants sourds dépendait du Ministère de la Santé. Aujourd'hui, elle peut aussi dépendre du Ministère de l'Éducation Nationale selon l'établissement intégré.

### **.2.1. Scolarisation en milieu ordinaire**

Les enfants sourds sont orientés dans des établissements selon leurs besoins et leur projet linguistique. Depuis la Loi de février 2005 sur l'Égalité des Droits et des Chances, l'État a pour responsabilité de développer une école inclusive. Les enfants sourds peuvent donc être scolarisés en milieu ordinaire, où les enseignements sont dispensés en français parlé ou en LSF. Il leur est alors possible d'intégrer une classe ordinaire, une classe au sein d'un Pôle d'Enseignement pour Jeunes Sourds (PEJS) ou une ULIS, Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020).

Certaines structures médico-sociales disposent d'une unité en milieu scolaire ordinaire, appelée Unité d'Enseignement Externalisée (UEE). C'est notamment le cas des Instituts Nationaux des Jeunes Sourds implantés à Paris, Chambéry, Metz et Bordeaux. Dans ce cas là, le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) détermine la mise à disposition de matériel pédagogique adapté, d'aide humaine à la communication en fonction du profil linguistique de l'enfant (interprète, codeur) et d'un accompagnant (AESH).

Pour les enfants au projet linguistique oraliste, cette configuration nécessite une prise en charge orthophonique en libéral qui aura pour objet l'éducation auditive, l'apprentissage de la lecture labiale et éventuellement, en complément, de la langue parlée complétée (LPC). L'orthophoniste sera conviée aux réunions de l'Équipe de Suivi de Scolarisation et sera amenée à sensibiliser l'équipe pédagogique aux difficultés spécifiques pouvant être rencontrées par les enfants sourds scolarisés en milieu ordinaire.

### **.2.2. Scolarisation en milieu médico-social**

Les enfants sourds peuvent également suivre un parcours scolaire en milieu médico-social, au sein d'une unité d'enseignement interne. Les établissements spécialisés tels que les Instituts d'Éducation Sensorielle ou les Instituts pour Déficiants Auditifs sont sous tutelle des Agences Régionales de Santé. C'est la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées

(CDAPH) qui oriente les enfants sourds dans ces structures. L'instruction y est dispensée par des enseignants spécialisés du ministère de la Santé titulaires d'un master « Enseignement et surdité » ou d'un CAPEJS, Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement des Jeunes Sourds (Geffroy, 2020). En plus des soins médicaux et paramédicaux, les élèves pourront également, au même titre que dans les établissements ordinaires, bénéficier d'aides humaines (interprète, codeur). Les enseignements sont, pour la plupart, dispensés en français oral doublé du français parlé complété ou en langue des signes. Les différentes options de scolarisation sont récapitulées dans le schéma qui suit (schéma 1) emprunté à Geffroy (2020).

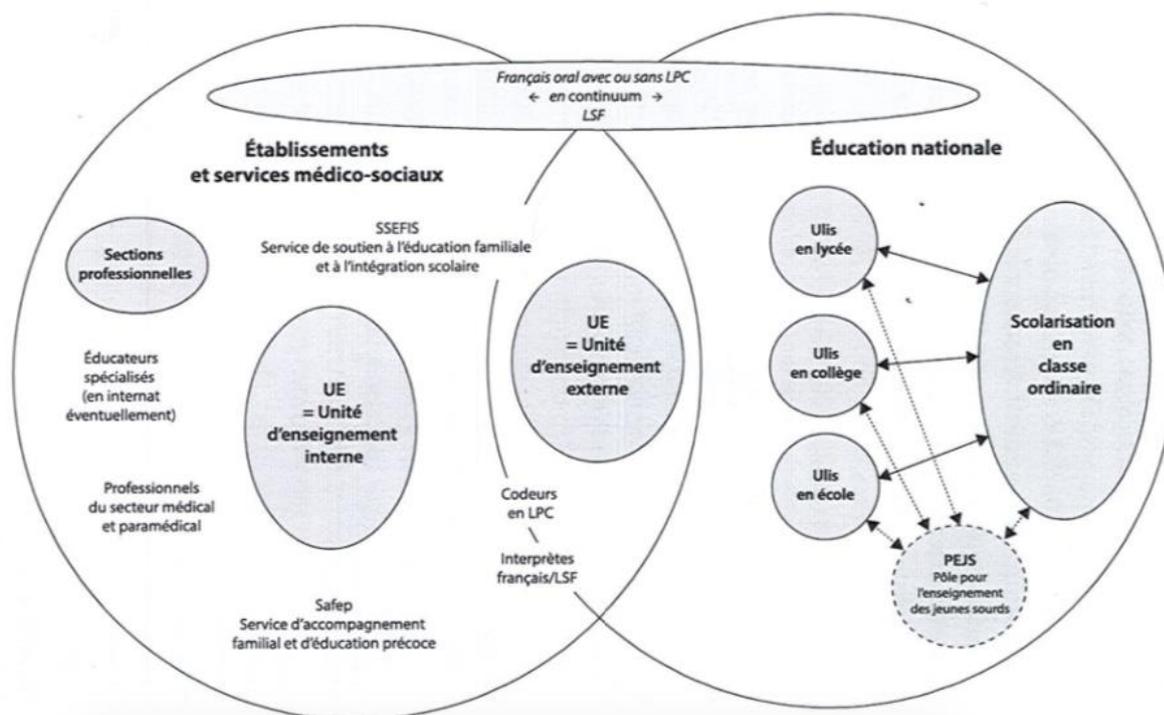


Schéma 1 : L'éducation des enfants sourds : quelle offre ? (Geffroy, 2020)

### .3. Surdité et formation professionnelle, la place des intervenants pédagogiques sourds

Dans certains établissements, des adultes sourds font partie de l'équipe pédagogique ou pluridisciplinaire. Évoquer l'histoire de l'éducabilité des jeunes sourds et la question de la reconnaissance de la Langue des Signes Française nous permettra de mieux comprendre l'intégration et la place des personnes sourdes dans l'enseignement.

#### .3.1. Éducabilité des jeunes sourds

Historiquement, les personnes sourdes ont pratiqué des métiers manuels ne nécessitant pas de longues études (Delaporte, 2002). En effet, elles ont longtemps été privées d'éducation : la théorie du « logos » développée par Platon désignait l'absence de parole comme une preuve de stupidité et constituait un argument contre leur éducation.

Il faudra attendre la Renaissance pour que cette pensée soit remise en question. On assiste alors aux premières tentatives d'éducation des sourds par la méthode oraliste en Espagne. Celles-ci sont notamment motivées par les droits de successions de l'époque, qui sont refusés aux descendants « sourds-muets ». Pedro Ponce de Leon, moine bénédictin, devient alors le précepteur d'enfants issus d'une famille noble de Castille. La pratique s'étend en Europe : en Angleterre, en Hollande, en Italie et en France (Bedoin, 2018). Enfin, c'est au XVIII<sup>ème</sup> siècle que le paradigme change réellement et que les philosophes des Lumières se penchent sur l'éducabilité des infirmes sensoriels (Benvenuto, 2009). Se confrontent alors deux méthodes : l'oralisme et le gestualisme. C'est à l'Abbé de L'Épée que l'on attribue la fondation de la première école pour jeunes sourds à Paris en 1760 (Bedoin, 2018). On y emploie la méthode gestuelle. Avec le temps, l'Abbé engagera des enseignants sourds, qui étaient pour la plupart d'anciens élèves.

### **.3.2. La langue des signes, de l'interdiction à la reconnaissance**

Le Congrès de Milan, qui prit place en 1880, marque l'imposition de l'oralisme comme méthode d'éducation des sourds et acte l'interdiction de fait de la langue des signes en Europe (Bedoin, 2018). Ainsi, les professeurs sourds signeurs sont évincés.

On apprend aux enseignants de jeunes sourds que la langue gestuelle nuit à l'apprentissage du français, écrit et oral (Mato & Geffroy, 2018). À l'INJS, certains professeurs remettent en question leurs pratiques face aux faibles résultats qu'ils obtiennent avec leurs élèves. Ils font appel à des adultes sourds signeurs pour se faire comprendre, bien que ce soit interdit. Cela peut s'apparenter aux commencements de ce que l'on appelle aujourd'hui le co-enseignement (présence d'un intervenant sourd et d'un intervenant entendant, travaillant en binôme), à l'œuvre dans les PEJS<sup>2</sup>. À ce moment-là, leur statut est tout-à-fait officieux et précaire. Il faudra attendre 1975 pour voir deux professionnels sourds accéder à l'enseignement en tant que titulaires (Mato & Geffroy, 2018).

Le rôle des associations a été déterminant dans la ré-émergence de la figure de l'enseignant sourd dès la fin des années 1970 avec le réveil Sourd<sup>3</sup>. L'association 2LPE (2 Langues Pour une Éducation) définira les bases de l'éducation bilingue (Mato, 2017). Des classes bilingues sont fondées en 1984 et l'association continue d'interpeller les pouvoirs publics pour les faire reconnaître par l'Éducation Nationale (Dalle, 2003). Un des principes de ces classes est la constitution d'une équipe pédagogique formée et maîtrisant la LSF, incluant un bon nombre d'enseignants sourds. Au sujet de la scolarisation des élèves sourds, Grosjean écrit en 1993 : « Il est crucial que les enfants sourds reçoivent une éducation bilingue- avec la langue des signes comme langue première et la langue majoritaire (surtout dans sa modalité écrite) comme langue seconde. » (p. 76).

### **.3.3. La place particulière des intervenants pédagogiques sourds**

Après l'ouverture de ses classes bilingues, l'association 2LPE crée une formation d'enseignant en LSF (Mato & Geffroy, 2018). Or, le statut d'enseignant sourd n'est pas reconnu par l'Éducation Nationale, qui propose une formation de « moniteur de la Langue des Signes ». En 1988, le

---

<sup>2</sup> Pôle d'Enseignement des Jeunes Sourds

<sup>3</sup> Mouvement social de personnes sourdes visant à revendiquer leurs droits fondamentaux dans les années 1960-1970 (Bedoin, 2018)

décret 88-424 reconnaît la particularité de la scolarisation des enfants sourds et évoque pour la première fois l'éventuelle utilisation de la Langue des Signes dans les établissements spécialisés (Mato, 2017). Ce texte évoque également le rôle des professionnels sourds dans « l'acquisition et le développement de la communication gestuelle », agissant au titre d'éducateur (Dalle, 2003). Ceci est particulièrement intéressant car cela fait écho au champ de compétence de l'orthophoniste, qui est une thérapeute spécialiste de la communication et du langage (Kremer & Lederlé, 2020).

Dix ans plus tard, le rapport Gillot (1998), « Le droit des sourds », propose 115 points pour améliorer la situation des sourds du point de vue de l'éducation, de la formation et de l'insertion professionnelle. Parmi eux, la reconnaissance du droit d'usage de la Langue des Signes : sa reconnaissance académique, son enseignement et la normalisation de la profession d'interprète. Delaporte (2002) indique que de nombreux adultes sourds rêvent d'enseigner la LSF à des enfants sourds, ou à des entendants. Il explique que les possibilités sont néanmoins réduites et que leurs compétences ne sont pas reconnues. Pendant longtemps, seule la profession d'enseignant spécialisé pour déficients auditifs était accessible aux sourds, mais celle-ci était particulièrement difficile d'accès. Il était nécessaire d'être titulaire du baccalauréat et d'être embauché par une structure qui s'engage à financer une formation de deux à trois ans à l'INJS de Chambéry (Mato & Geffroy, 2018).

Parallèlement à la Loi de l'Égalité des Droits et des Chances (2005), le premier diplôme d'État accessible aux sourds en matière d'enseignement voit le jour. Il s'agit de la Licence Professionnelle d'enseignement de la LSF en milieu scolaire (Geffroy, 2020). Celle-ci permettra plus tard aux candidats sourds d'accéder au MEEF, Master « Enseignement et surdité », créé en 1986 sous le nom de certification CAPEJS et transformé en diplôme universitaire en 2015 (Mato, 2017).

Du côté de l'éducation nationale, le CAPES LSF est créé en 2009 (Geffroy, 2020) et le CAPPEI<sup>4</sup> remplace en 2017 le CAPA-SH<sup>5</sup> pour l'enseignement primaire et le CCA-SH<sup>6</sup> pour l'enseignement secondaire (Mato, 2017).

Les différentes possibilités de formation et d'exercice sont récapitulées dans le schéma qui suit (schéma 2) emprunté à Geffroy (2020).

---

<sup>4</sup> Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive

<sup>5</sup> Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap

<sup>6</sup> Certificat Complémentaire pour les enseignements Adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap

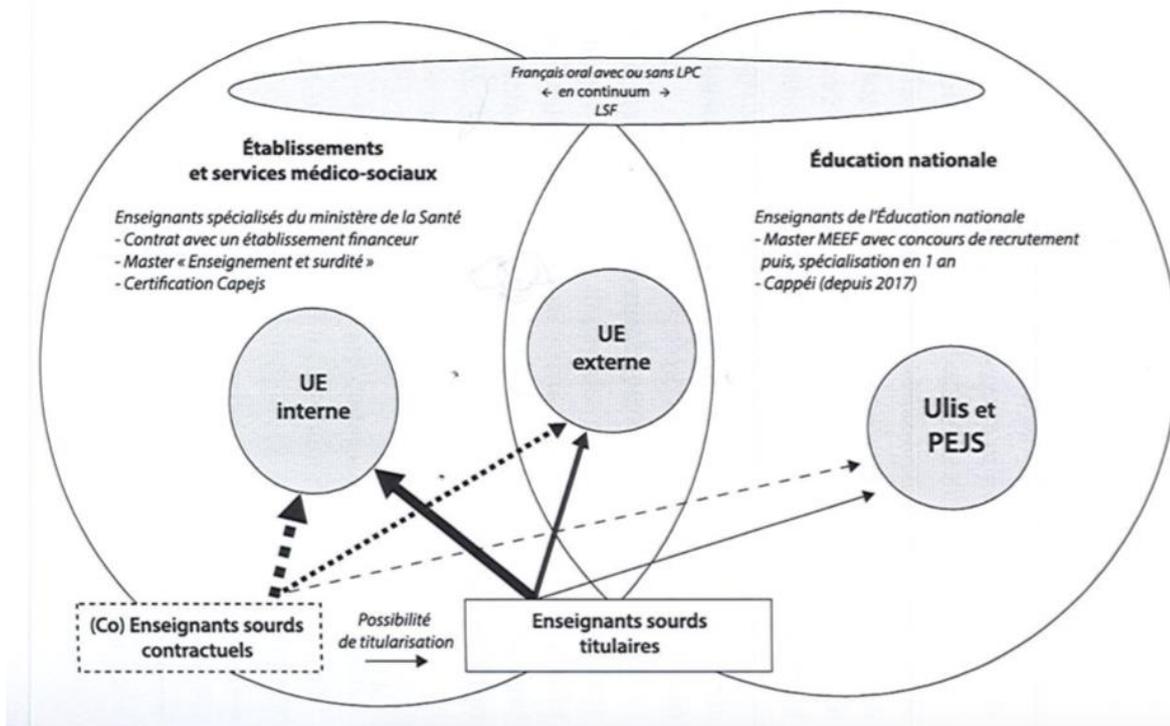


Schéma 2 : Les enseignants spécialisés : quelle formation pour quelle place ? (Geffroy, 2020)

Tout au long de ce mémoire, nous emploierons le terme d'intervenant pédagogique sourd par souci d'inclusion des pédagogues sourds ne possédant pas nécessairement de diplôme d'enseignant. Pour rappel, seuls quelques personnes sourdes faisant l'objet de commissions dérogatoires ont été habilitées à enseigner en tant que professeur des écoles (Burgat et al., 2022). Cette problématique est présente depuis bien longtemps. Dalle (2003) évoquait le décret 88-423 du 22 avril 1988 qui règlementait le fonctionnement des établissements médico-sociaux à l'époque. Celui-ci reconnaissait aux adultes sourds exerçant en structure prenant en charge des enfants ou adolescents présentant une déficience auditive grave la possibilité d'assumer des fonctions au-delà de celles reconnues par leur diplôme, à savoir l'enseignement de la langue des signes.

Un autre des acteurs qui contribuent à l'éducation de certains enfants sourds dans un certain nombre de cas est l'orthophoniste. « Éducation » ou « rééducation », celle-ci joue un rôle essentiel dans le développement du langage et de la communication. C'est la relation entre ces deux professionnels qui va nous intéresser par la suite.

## 4. Orthophonie et surdité

L'orthophonie est une profession récente, qui n'obtient un statut légal qu'en 1964 (Kremer & Lederlé, 2020). La prise en soin des enfants sourds s'ancre très tôt dans la pratique orthophonique. Le premier décret de compétences, paru en août 1983, fixe la liste des actes professionnels accomplis par les orthophonistes. On y trouve notamment :

- L'éducation précoce et la rééducation des divers handicaps du jeune enfant, qu'ils soient moteurs, sensoriels ou mentaux.
- La rééducation des troubles de l'articulation de la parole isolés ou liés à des déficiences perceptives ou motrices.

- L'apprentissage de la lecture labiale dans les surdités.
- La démutisation dans les surdités précoces.
- La rééducation ou la conservation du langage, de la parole et de la voix dans les surdités acquises.

En réalité, la profession n'aura pas attendu ce décret pour s'intéresser à la surdité. Suzanne Borel-Maisonny, pionnière de l'orthophonie en France travaille avec des jeunes sourds dès 1955 et crée notamment le premier centre officiel pour enfants sourds (actuel CELEM, Centre d'Éducation et du Langage pour les Enfants Malentendants). Plus tard, en octobre 1968, elle créera le CEOP avec Lucie Matteodo-Peyracchia, Centre Expérimental Orthophonique et Pédagogique qui accueille encore aujourd'hui les jeunes sourds entre 0 et 20 ans (Romand, 2003). Le champ de compétences de l'orthophoniste s'élargit au rythme de l'évolution des aides techniques et technologiques (appareillage, dépistage précoce, implantation cochléaire). Ainsi, la nomenclature des actes orthophoniques est en constante évolution depuis sa création. Aujourd'hui, les actes concernant la prise en soin de la surdité sont désignés comme tel (NGAP, 2023) :

- Réadaptation à la communication dans les surdités acquises appareillées et/ou éducation à la pratique de la lecture labiale.
- Éducation ou rééducation de la communication et du langage dans les handicaps moteur, sensoriel et/ou les déficiences intellectuelles
- Démutisation, rééducation ou conservation de la communication, du langage et de la parole dans les surdités appareillées ou non, y compris en cas d'implantation cochléaire

#### **.4.1. Modes d'exercice de l'orthophoniste accompagnant des enfants sourds**

Il existe trois modes d'exercice de l'orthophonie : le libéral, le salariat et la pratique mixte qui allie les deux précédents. La pratique libérale est la plus répandue, et correspond à un exercice indépendant. Bien que l'orthophoniste libérale ne travaille pas dans une structure pluridisciplinaire, il lui est nécessaire d'établir un lien avec les professionnels autour de l'enfant, notamment dans le cadre de la prise en charge précoce de la surdité (Franzoni, 2006). Lorsque les orthophonistes exercent en salariat, elles peuvent prétendre intégrer bon nombre de structures de soins, plus ou moins spécialisées. Cela étant, les orthophonistes exerçant en structure ne sont pas nombreuses car l'exercice salarié n'est ni prioritaire ni valorisé. En effet la DREES (Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques) recense 18,52% d'orthophonistes salariées en France au 1er janvier 2019 (FNO, 2019). Dans le cadre de la surdité, on compte les CAMPS (Centre d'Action Médico-Sociale Précoce), les SAFEP (Services d'Accompagnement Familial et d'Éducation Précoce), les SSEFIS (Services de Soutien à l'Éducation Familiale et à l'Intégration Scolaire) et les Instituts d'Éducation Sensorielle (IDA, Institut pour Déficients Auditifs). Ces lieux permettent la rencontre de nombreux professionnels du milieu du soin et de l'enseignement, notamment d'orthophonistes et d'intervenants pédagogiques sourds.

#### **.4.2. Orthophonie et Langue des Signes Française**

Au cours du cursus universitaire menant au certificat d'aptitude en orthophonie, l'Unité d'Enseignement n°2.3.2 « Audition : sémiologie et étiologies des pathologies de l'audition néonatales et acquises » aborde le français parlé complété (LPC) ainsi que la langue des signes (Enseignement

Supérieur et de la Recherche, 2013). Le premier est un moyen de communication augmentatif, c'est à dire qu'il complète le français vocal. Il consiste en l'assemblage de la lecture labiale et du décodage de clefs visuelles spécifiques. Une bonne connaissance de ces clefs et une pratique régulière permet aux futures orthophonistes de maîtriser le français parlé complété. La langue des signes quant à elle est une langue à part entière et constitue de ce fait un moyen de communication dit alternatif, qui nécessite un apprentissage plus long, qui n'est pas proposé dans le référentiel de formation continue des orthophonistes. Dans ce contexte, la Fédération Nationale des Étudiants en Orthophonie a exprimé à l'occasion d'un communiqué le désir des étudiants de pouvoir bénéficier d'une Unité d'Enseignement optionnelle LSF ainsi que d'un temps de sensibilisation à la culture Sourde (FNEO, 2021).

Lorsque l'on observe les pratiques des orthophonistes diplômées, on constate que la LSF peut constituer un point d'appui pour le travail du langage écrit avec les enfants sourds signeurs. Dans son mémoire de fin d'études, une étudiante en orthophonie a interrogé des orthophonistes sur leurs pratiques auprès des enfants sourds. L'une d'entre elle y explique que sa maîtrise de la langue des signes française lui a permis de travailler les compétences transversales pré-requises à l'apprentissage du langage écrit comme l'attention ou la mémoire avec un enfant sourd signeur (Beirnaert, 2016). Une autre orthophoniste évoque la rééducation spécifique de la LSF, qui n'est à ce jour pas assurée par des professionnels spécifiquement formés. Dans son entretien, cette orthophoniste mentionne la question de la légitimité des orthophonistes, professionnelles entendantes, à rééduquer la LSF alors qu'elle n'est pas leur première langue. Cette question est en effet centrale : comment accueillir, évaluer, diagnostiquer et prendre en charge des enfants sourds signeurs lorsque l'on est soi-même entendante et que la LSF n'est pas notre première langue ? D'après le bulletin officiel du 5 septembre 2013 de l'enseignement supérieur et de la recherche, l'orthophoniste « doit avoir une expertise approfondie de la langue du pays dans lequel il exerce ». Brugeille (2003), enseignant sourd au collège André Malraux de Ramonville-Saint-Agne, a décrit son enseignement de la LSF dans le cadre d'une scolarité dispensée en LSF. Il indique que certains élèves présentent un niveau insuffisant et qu'ils bénéficieraient très probablement d'ateliers de remise à niveau, qu'il serait possible d'appeler « des cours d'orthosigne ». Par sa construction, ce mot rappelle l'orthophonie.

Dans le contexte de la surdité comme dans d'autres, la prise en soin orthophonique s'articule autour de la relation duelle avec le patient mais intègre également d'autres acteurs. L'entourage de l'enfant, mais aussi les différents professionnels qui gravitent autour de lui.

## **.5. Le travail en équipe dans le milieu de la santé**

Dans le milieu de la santé, une pluralité des concepts est mobilisée pour caractériser le travail en équipe, essentiel dans l'accompagnement des enfants sourds.

### **.5.1. Plusieurs concepts : partenariat, collaboration, interdisciplinarité**

La notion de travail en équipe dans le milieu du soin répond à la spécialisation de plus en plus pointue de chacun de ses acteurs (Bosch et al., 2009). On y retrouve de grandes notions telles que le partenariat, la coopération ou la collaboration, qui se caractérisent par l'action collective en vue de la résolution d'un problème ou l'atteinte d'un objectif commun. Ceux-ci s'articulent autour

d'une notion d'équilibre, de confiance et de reconnaissance des compétences de chacun. Dans la littérature, on emploie plusieurs termes pour désigner le travail en équipe. La pluridisciplinarité implique la présence de plusieurs disciplines ou domaines de recherche qui abordent chacun à leur manière un objet d'étude commun, de façon parallèle (TLFi). Elle aboutit donc à la juxtaposition de regards spécialisés. Ensuite, l'interdisciplinarité désigne la relation entre plusieurs sciences, l'étude d'un même sujet par différents acteurs aux points de vue différents qui a pour objectif la collaboration par l'entrecroisement des disciplines (D'amour et al., 2005). Enfin, la notion piagétienne de transdisciplinarité est caractérisée par l'échange de savoir et d'expertise entre disciplines qui communiquent entre elles, dépassant donc les frontières de chacune (Claverie, 2010).

## **.5.2. La portée de ce travail coordonné dans l'accompagnement des enfants sourds**

Dans un article publié par l'Agence Régionale de Santé (ARS, 2018), on retrouve la notion d' « exercice coordonné et pluriprofessionnel ». Celui-ci est décrit comme vecteur de bénéfices à la fois pour les professionnels de santé et pour les patients. En effet, la coordination des soins en permet un meilleur accès et constitue un facteur de qualité car il permet aux professionnels de partager leur savoir et leur expertise dans la perspective de mieux accompagner les patients. Il a donc un impact sur le bien-être des patients (Sierchio, 2003), mais aussi sur les soignants eux-mêmes qui peuvent ainsi échanger avec d'autres professionnels de manière directe.

Dans le domaine de la surdité, le Bureau International d'Audiophonologie indique que la réhabilitation auditive nécessite une prise en charge précoce et pluridisciplinaire (BIAP, 1997). Y sont notamment citées les professions d'orthophoniste, de professeur spécialisé et de psychologues pour la promotion des capacités de communication. De même, un rapport de la Haute Autorité de Santé publié en 2009 traite de l'accompagnement des familles et du suivi des enfants sourds de 0 à 6 ans (HAS, 2009). L'accompagnement pluridisciplinaire par les professionnels autour de l'enfant (audioprothésiste, médecin et chirurgien ORL, orthophoniste, pédiatre et médecin généraliste, pédopsychiatre mais aussi éducateur, enseignant et psychologue) y est préconisé dans le cadre de l'intervention précoce mais aussi dans celui de l'évaluation du langage et de la communication. Les objectifs de la prise en charge précoce sont le développement des compétences de l'enfant, des interactions avec l'entourage et l'éveil à l'environnement sonore pour les projets dont l'approche est audiophonatoire. Pour la mise en place d'un projet éducatif bilingue, la HAS recommande la présence de professionnels sourds compétents au sein des équipes d'accueil ainsi qu'une exposition à la LSF d'au moins cinq heures par semaine par des locuteurs compétents (HAS, 2009). Dans tous les cas, la prise en charge précoce se fera en étroite collaboration avec les parents par le biais de l'accompagnement familial (Franzoni, 2006).

Les pédagogues sourds et les orthophonistes entendants ont tous les deux des missions liées aux apprentissages, en particulier aux apprentissages langagiers, et tous deux peuvent être amenés à accompagner le développement de la LSF. Pour cette raison, on projette que des échanges théoriquement très importants ont lieu entre ces deux acteurs. Nous avons pu voir jusqu'ici que les préconisations sont claires concernant l'accompagnement des enfants sourds : elles recommandent le travail en équipe. Or, la collaboration entre des professionnels aux statuts auditifs différents, ayant potentiellement deux langues principales différentes (le français et la LSF), qui présentent des com-

pétences limitées dans la langue orale de l'autre (compétences limitées en français de certains sourds et compétences limitées en LSF de certaines orthophonistes) est source de défi. Se pose alors la question de la collaboration effective entre ces deux acteurs : comment travaillent-ils ensemble ? Comment parviennent-ils à répondre à cette prescription de pluridisciplinarité ?

## **.6. Problématique et objectifs**

Au travers de ce mémoire, nous avons souhaité interroger les relations qu'entretiennent les intervenants pédagogiques sourds et les orthophonistes dans le but de mieux appréhender l'accompagnement global des enfants sourds. Nous avons tenté de la qualifier mais aussi de comprendre comment celle-ci s'est construite, en prenant en compte différents aspects comme celui de la représentation de la profession de l'autre, des conditions de travail ou de la langue. Nous nous intéressons particulièrement au rôle que chacun accorde à la pratique de la LSF, car cela pourrait constituer un frein à la communication entre ces deux acteurs. Les questionnements qui sous-tendent notre travail sont les suivants :

- Comment l'un se représente-t-il les missions de l'autre dans l'accompagnement des apprentissages des enfants sourds ?
- Comment la collaboration entre deux professionnels au statut auditif différent se concrétise-t-elle ? Quels sont les facteurs qui favorisent ou qui entravent l'échange entre ces professionnels ?
- Dans quelle mesure ces deux acteurs s'accordent-ils pour soutenir les projets linguistiques et les apprentissages avec leurs compétences différentes ?

Pour les orthophonistes comme pour les intervenants pédagogiques sourds, mieux comprendre le contexte dans lequel évolue l'autre et son rôle au sein de l'établissement scolaire ou médico-social leur permettrait d'y travailler en collaboration de manière plus harmonieuse. À terme, l'objectif de ce mémoire est de permettre de développer une compréhension mutuelle de la richesse des apports de chacun.

# Méthode

## .1. Outil méthodologique

Pour mener à bien ce projet de recherche, nous avons réalisé des entretiens semi-dirigés en vue d'en effectuer une analyse qualitative. Nous avons pour objectif de recruter une dizaine de personnes car au-delà d'une dizaine d'entretiens, on observe une saturation théorique, c'est à dire l'absence d'informations supplémentaires pouvant enrichir la théorie (Guest et al., 2006).

Le guide d'entretien a fait l'objet de multiples modifications au cours de son élaboration. L'objectif était de déterminer plusieurs grands pôles que nous souhaitions développer par des questions ouvertes ciblées, pouvant être sujettes à des questionnements imprévus, émergeant de notre réflexion comme de celle de la personne interrogée. Nous avons de ce fait déterminé des questions de départ et des relances (annexes 1 et 2). Les trois grands pôles abordés ont été le contexte de travail, la connaissance de la pratique de l'autre auprès des enfants sourds et la collaboration. Les questions posées à l'intervenante pédagogique sourde recrutée comme aux orthophonistes portaient sur leur mode d'exercice passé et actuel, les profils des élèves et patients qu'elles accompagnent et leur perception du métier de l'autre dans le cadre de l'accompagnement global des enfants sourds. Ont été abordées les questions de la langue, de la pluridisciplinarité et des contacts possibles entre professionnels. Nous avons exploré les lieux et les modalités de ces contacts.

Les entretiens se sont déroulés en face à face ou en visio-conférence et ont été enregistrés avec un dictaphone avec l'accord des participantes (annexe 3). Dans ce cadre, une déclaration à la CNIL a été réalisée avec l'aide du Délégué à la Protection des Données de l'Université de Lille (référence au registre DPO : 2022-300). Nous avons proposé à l'intervenante pédagogique sourde de répondre aux questions en LSF par vidéo afin de faciliter la traduction et l'analyse des données. Finalement, l'entretien s'est déroulé en français oral avec une transmission des questions par écrit en amont ainsi qu'un sous-titrage en direct sur Google Meet. L'enregistrement audio a permis de produire une transcription des propos échangés pour chacun des entretiens, afin de faciliter l'analyse mais aussi de proposer une relecture aux participantes.

L'analyse des discours collectés a été effectuée de manière thématique, afin de déterminer les points communs et les divergences relevés chez les orthophonistes et l'intervenante pédagogique sourde mais aussi chez les orthophonistes entre elles. Cette analyse a donc nécessité l'identification de thèmes transversaux (Blanchet & Gotman, 2007).

## .2. Population et terrain d'enquête : recrutement de participants

Les critères d'inclusion pour cette étude étaient doubles. Les personnes recrutées devaient être des orthophonistes ou bien des intervenants pédagogiques sourds, exerçant dans un établissement scolaire ou médico-social auprès d'enfants sourds. Le point de vue des intervenants pédagogiques sourds était source d'intérêt car ces professionnels ont une bonne appréhension du jeune sourd dans

plusieurs domaines (réussite scolaire, intégration sociale, accomplissement de soi...), et sont sans aucun doute plus à même de comprendre les éventuels questionnements identitaires sous-tendus par le choix et l'application d'un projet linguistique.

L'exercice en établissement médico-social nous intéressait tout particulièrement car il s'agit d'une structure pluridisciplinaire qui réunit des professionnels de l'enseignement et du soin. On peut donc imaginer que les contacts entre les intervenants pédagogiques sourds et les orthophonistes sont plus fréquents et facilités par leur proximité géographique.

Le recrutement a été effectué par la sollicitation d'une quinzaine d'établissements scolaires et médico-sociaux d'Île de France et de la métropole lilloise par téléphone et par courriel (annexe 4), notamment à partir de la base de données du fichier national des établissements sanitaires et sociaux (FINESS). Cinq personnes ont répondu à nos sollicitations. Ceci montre les difficultés que nous avons rencontrées au cours du recrutement, que nous pouvons attribuer au caractère sensible du sujet ou analyser comme un possible manque d'intérêt pour notre projet ou un manque un temps à allouer à un entretien.

Nous avons pu recruter quatre orthophonistes et une intervenante pédagogique sourde (tableau 1). Les entretiens ont été menés entre le mois de novembre 2022 et le mois de février 2023. Parmi les orthophonistes interrogées, trois exercent ou ont exercé dans un établissement médico-social avec des jeunes sourds scolarisés en inclusion dans une unité d'enseignement externe, c'est à dire dans des classes spécialisées dans des écoles partenaires. Dans cette configuration, les orthophonistes se rendent dans différentes écoles où elles effectuent leur séance dans une pièce mise à disposition par l'établissement. C'est notamment dans ces circonstances qu'elles sont amenées à croiser les intervenants pédagogiques sourds présents en classe. Les professionnels se rencontrent également à l'occasion de réunions dédiées aux enfants, à leur orientation et au fonctionnement de la classe. La quatrième orthophoniste et l'intervenante pédagogique sourde exercent ou ont exercé quant à elles dans un établissement privé sous contrat, qui accueille exclusivement des jeunes sourds et malentendants ainsi que des jeunes présentant un trouble spécifique du langage. Dans ce cas de figure, ces deux professionnelles se sont trouvées sur un seul et même lieu d'exercice et ont déjà travaillé ensemble.

Code	Lieu d'exercice	Type de scolarisation des élèves	Âge des enfants	Axes de travail	Langues et modes de communication avec les enfants	Professionnels de statut auditif différent avec qui elle travaille	Fréquence des réunions d'équipe
O1	Établissement médico-social	Unité d'enseignement externe	4-13 ans	Guidance parentale Éducation auditive Compétences transversales (tour de rôle, attention conjointe...) Articulation Voix Langage écrit (lexique et syntaxe, compréhension) Pragmatique Port des appareils	<b>Français oral</b> (+ signes de la LSF, + LPC sur exercices dirigés), <b>LSF</b>	Assistant d'éducation scolaire	1x/semaine
O2	Établissement médico-social	Unité d'enseignement externe	6-10 ans	Éducation auditive Bain de langage Articulation Lexique Lecture labiale Langage écrit + Oralité alimentaire, attention...	<b>Français oral et écrit, LSF, LPC possible</b> (+ mimes, dessins)	Assistant d'éducation scolaire	1x/semaine
O3	Établissement médico-social	Unité d'enseignement externe	6-13 ans	Articulation Lexique (compréhension et expression) à l'oral et à l'écrit Syntaxe (compréhension et expression) à l'oral et à l'écrit	<b>Français oral</b> , (+ signes de la LSF pour soutenir)	Professeur de LSF Éducatrice spécialisée	1x/semaine
O4	Établissement privé sous contrat	Scolarisation ordinaire	11-18 ans	Articulation Lecture labiale Lexique (compréhension et expression) à l'oral et à l'écrit Syntaxe (compréhension et expression) à l'oral et à l'écrit Prosodie	<b>Français oral et écrit, LSF</b>	Professeure de LSF Professeur d'histoire géographie	1x/semaine 1x/trimestre (conseil de classe) 1x/an/élève (ESS)
IPS	Établissement privé sous contrat	Scolarisation ordinaire	10-18 ans	Professeure de LSF	<b>LSF</b> , mimes, supports visuels	Orthophoniste	

**Tableau 1 : Présentation générale des personnes interrogées**

## Résultats et discussion

En préambule, nous pouvons noter que les personnes interrogées ont indiqué que leur situation ou expérience ne leur semblait pas nécessairement représentative de celle que peuvent entretenir ces deux acteurs dans d'autres structures. Elles envisagent de grandes variabilités, qu'elles attribuent notamment au lieu d'exercice (établissement scolaire ou structure médico-sociale), à la situation géographique et à l'ouverture à l'autre. Nous verrons toutefois que leurs expériences présentent des similarités.

Dans ce qui suit, nous rapporterons tout d'abord les propos des quatre orthophonistes interrogées (O1, O2, O3 et O4 par la suite), que nous organiserons en plusieurs pôles d'analyse : leur représentation et connaissance des missions des intervenants pédagogiques sourds, les motifs et objectifs des suivis orthophoniques et leur rapport à l'utilisation de la LSF en séance. Nous nous intéresserons par la suite aux objectifs communs qu'elles identifient avec les intervenants pédagogiques sourds, les temps d'échanges et les informations échangées ainsi que les facteurs qui facilitent le dialogue ou le rendent plus complexe. Les caractéristiques générales des orthophonistes interrogées (cf. tableau 1) nous permettent de formuler plusieurs hypothèses préalables. On s'attend en effet à ce que O3 produise des réponses différentes car elle ne pratique pas la LSF en séance. On s'attend également à des réponses différentes de la part de O4 car elle exerce dans un établissement scolaire ordinaire accueillant des élèves plus âgés.

Nous rapporterons ensuite les propos de l'intervenante pédagogique sourde (IPS par la suite), professeure de LSF. Ceci nous permettra de mettre en regard son expérience avec les propos des orthophonistes.

Nous discuterons des résultats obtenus tout au long de cette partie, en les faisant dialoguer avec les éléments de littérature évoqués plus haut.

### **.1. Représentation et connaissance des missions des intervenants pédagogiques sourds par les orthophonistes**

Nous avons souhaité questionner les orthophonistes sur leur représentation des rôles et missions de l'intervenant pédagogique sourd qu'elles côtoient. Pour cela, nous avons proposé aux participantes de se prêter à l'exercice d'une double évocation, puis de parler de ce qu'elles identifiaient comme étant les missions de l'intervenant pédagogique sourd qu'elles côtoient.

#### **.1.1. Exercice d'évocation autour d'appellations spécifiques**

Dans un premier temps, nous leur avons demandé quels étaient les mots qui leur venaient à l'esprit lorsque l'on emploie le terme « intervenant pédagogique ». Dans un second temps, nous avons proposé le même exercice avec cette fois-ci l'appellation « intervenant pédagogique sourd ». Le but était de dégager des différences de perception entre ces deux entités pour mieux cerner la représentation qu'ont les orthophonistes des intervenants pédagogiques sourds par rapport à leurs

homologues entendants. Nous faisons l’hypothèse que les mots-clefs proposés par les orthophonistes seraient différents selon le statut auditif de l’intervenant pédagogique, et que la pratique de la langue des signes serait abordée. En effet, la présence des pédagogues sourds résulte à l’origine d’une forte mobilisation des associations militant pour l’éducation bilingue et pour l’introduction de la LSF dans la scolarisation (2LPE par exemple) tout en revendiquant la légitimité des pédagogues sourds (Mato & Geffroy, 2018). Les combats pour la reconnaissance de la LSF en tant que langue à part entière et celle de la légitimité des pédagogues sourds vont de pair.

	« Intervenant pédagogique »	« Intervenant pédagogique sourd »
O1	Écologique Vie quotidienne Partenaire	Partenaire Richesse Éclairage
O2	Soutien Un plus Lien scolaire-éducatif	Référent LSF Compréhension
O3	Enseignants Profs CAPEJS	Dévouée Militante Bienveillante
O4	Prof Animateur	Prof Animateur Habilitation de la LSF

**Tableau 2 : Mots-clefs employés pour chacune des appellations**

Nous avons constaté que les termes choisis sont effectivement différents pour la plupart des orthophonistes interrogées (tableau 2). Seule O4 utilise les mêmes mots-clefs pour l’un comme pour l’autre, ajoutant le terme « habilitation de la LSF » pour l’intervenant pédagogique sourd, en référence à la reconnaissance de la légitimité de LSF comme langue d’enseignement. Il est également intéressant de noter que seule O1 évoque la notion de partenariat. Elle ajoute à cela les termes « richesse » et « éclairage », en lien direct avec l’identité Sourde de son collègue. Elle ne mentionne cependant pas la LSF, tout comme O3, qui se saisit de cet exercice pour décrire sa collègue intervenante pédagogique sourde sous un angle social et personnel en la qualifiant de « dévouée » et « bienveillante ». Le choix de ces mots traduit une certaine admiration et la reconnaissance de ses compétences d’intervenante pédagogique (ici professeure de LSF). À la mention du terme « militante », O3 ajoute que sa collègue s’engage pour l’embauche de davantage de professionnels sourds et l’augmentation du volume horaire d’enseignement de LSF. De son côté, O2 évoque le statut de « référent », la LSF ainsi que la notion de compréhension, qu’elle explique comme étant facilitatrice lorsque les élèves expérimentent des difficultés sur un point en particulier en lien avec la LSF (O2 donne l’exemple du comptage).

## **.1.2. Les missions des intervenants pédagogiques sourds**

Après cet exercice d’évocation, nous avons demandé aux orthophonistes quelles étaient, selon elles, les missions des intervenants pédagogiques sourds qu’elles côtoient. Pour deux orthophonistes sur quatre (O2 et O4), elles ne sont pas précisément connues ou clairement définies. Nous avons formulé l’hypothèse qu’il existerait une meilleure connaissance des missions des professionnels au sein d’une structure médico-sociale mais il semble qu’il n’y a pas de lien fort entre lieu d’exercice et connaissance des missions des intervenants pédagogiques sourds : O2 travaille dans

une structure médico-sociale avec unité d'enseignement externalisée et O4 dans un établissement ordinaire privé.

Nous faisons l'hypothèse qu'elles aborderaient les notions d'apprentissage et d'identité culturelle Sourde. Dans un article portant sur la professionnalisation des enseignants sourds, Burgat et al. (2022), parlent de la « connaissance expérientielle de la surdité » que partagent les intervenants pédagogiques sourds avec leurs élèves. Celle-ci implique une meilleure appréhension du vécu et du rapport au monde, qui permet entre autres de faire adhérer plus facilement aux apprentissages (Gefroy, 2020). On retrouve en effet chez O1, O3 et O4 la question de la richesse culturelle et de la représentation. En effet, la présence d'intervenants pédagogiques sourds auprès d'apprenants sourds offre un « modèle adulte identificatoire positif » (Burgat et al., 2022). O1 dit : « Cet intervenant (...) avait clairement une place hyper importante pour permettre aux enfants de s'identifier. C'est à dire *« Il y a des adultes sourds, et (...) quand je vais grandir je serai sourd. Je serai sourd mais je serai (...) intégré socialement »* ». O3 précise également que cette représentation est importante pour les familles qui découvrent la surdité et peuvent ne la percevoir au départ que comme un handicap. Selon elle, en rencontrant les intervenants pédagogiques sourds, les parents constatent qu'il est possible d'être sourd et d'avoir un métier, une vie professionnelle épanouissante.

O1 aborde également la question de la reconnaissance de la compétence de l'intervenant pédagogique sourd qu'elle côtoie. Elle explique que celui-ci ne possède pas de diplôme d'enseignant mais est identifié comme tel par les autres membres de la structure et par les parents. Cela fait écho au fait que les pédagogues sourds ont pu se voir confier des missions au-delà de leurs qualifications dès 1988 (Dalle, 2003). O1 et O4 nous ont signalé que les intervenants pédagogiques sourds constituaient également des interlocuteurs privilégiés pour les parents sourds. Pour O2 et O3, leurs collègues sourds, respectivement assistant d'éducation scolaire et éducatrice, agissent en qualité de soutien auprès de l'enseignant entendant. Ils peuvent dans ce cas accompagner certains enfants plus particulièrement, réexpliquer les consignes... O2 indique que son collègue est également amené à accompagner certains enfants en particulier et à élaborer et mettre en place des aides visuelles pour soutenir les apprentissages. On parle d'ailleurs dans la littérature de « pédagogie sourde » (Burgat et al., 2022). O3 évoque aussi que l'éducatrice qu'elle côtoie peut être amenée à traduire (puisque les enseignements ne sont pas donnés en LSF) lorsque les élèves n'ont pas compris certaines choses à l'oral ou à l'écrit. Elle est également mobilisée sur les temps collectifs tels que la récréation ou le temps de restauration, pour l'encadrement des élèves.

Concernant les missions de l'assistant d'éducation scolaire (AED) décrites par O1 et O2, on trouve dans le code de l'éducation l'information suivante : « dans le premier degré, les assistants d'éducation participent, en appui à l'équipe éducative et sous l'autorité du directeur de l'école, à l'encadrement et à l'animation de toute action de nature éducative conçue dans le cadre du projet d'école » (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2003).

Pour ce qui est des missions de l'éducatrice spécialisée décrites par O3, la fiche métier publiée par le Ministère des Solidarités, de l'Autonomie et des Personnes Handicapées (2023) fait état des missions d'aide à la socialisation, à l'autonomisation, à l'intégration et à l'insertion des personnes. Ce métier englobe à la fois une dimension sociale ainsi qu'éducative.

Pour O3 et O4 qui côtoient des professeurs de LSF, elles identifient une mission principalement langagière : celle de permettre à leurs élèves d'atteindre une communication fonctionnelle en langue des signes. Nous pouvons préciser que les objectifs de cet enseignement sont décrits par l'arrêté du 11 juillet 2017, qui fixe les programmes d'enseignement de la langue des signes française à l'école primaire et au collège (Ministère de l'Éducation nationale, 2017). En effet, l'objectif global est d'accompagner les jeunes vers une maîtrise de la LSF. Cela passe notamment par la mobilisation de cette langue dans toutes ses dimensions (en face-à-face et en LS-vidéo), par la découverte de la culture Sourde et par l'étude de la langue.

Plus que sur une connaissance théorique précise, les orthophonistes se basent sur ce qu'elles observent au contact de leurs collègues pour définir les missions des intervenants pédagogiques sourds. Les représentations qu'elles ont des missions des intervenants pédagogiques sourds qu'elles côtoient correspondent en partie à celles décrites dans la littérature. Comme anticipé, on retrouve effectivement les notions d'identité culturelle Sourde et de représentation. La notion d'apprentissage laisse néanmoins place à celle de la pédagogie, davantage soutenue par les supports visuels.

Après avoir évoqué la représentation que se font les orthophonistes des missions des intervenants pédagogiques sourds qu'elles côtoient, nous allons nous intéresser plus particulièrement aux motifs et objectifs de prise en charge orthophonique envisagés par les orthophonistes elles-mêmes. Cela nous permettra par la suite d'établir des points de recoupement entre les champs de compétences de ces deux acteurs de l'accompagnement des enfants sourds.

## **.2. Les axes de travail des orthophonistes interrogées**

Nous avons questionné les orthophonistes sur les motifs et les objectifs de leurs prises en charge. D'une part, cela nous a permis de cerner les objectifs de travail suivant le public visé (en termes d'âge, de niveau scolaire, de projet linguistique ou de lieu de scolarisation), d'autre part, nous souhaitons identifier les problématiques susceptibles de faire l'objet de discussions avec les intervenants pédagogiques sourds. Nous tenons à préciser que ces réponses sont obtenues dans le cadre de nos entretiens semi-dirigés et que la liste des axes de travail n'est pas nécessairement exhaustive.

Les quatre orthophonistes nous ont indiqué travailler avec leurs patients sourds sur l'articulation, le lexique et la syntaxe, que ce soit en expression ou en compréhension, à l'oral ou à l'écrit. O3 dit d'ailleurs : « toutes les difficultés que l'on rencontre à l'oral sont retrouvées aussi à l'écrit ». Ces éléments sont en effet constitutifs des compétences spécifiques des orthophonistes (Kremer & Lederlé, 2020).

Aussi, O1 et O2, qui ont travaillé dans un établissement accueillant des enfants dès l'âge de 4 ans, évoquent l'éducation auditive comme un axe de travail régulier pour les plus jeunes. O2 et O4 déclarent également travailler la lecture labiale. Certains domaines ne sont évoqués que par une orthophoniste sur les quatre. Par exemple, O1 mentionne la guidance parentale et la question du port des appareils, le travail de la voix, de la pragmatique ou des compétences transversales pour les plus jeunes (tour de rôle, attention conjointe). La guidance parentale et le travail des pré-requis à la communication sont décrits dans la littérature comme des axes de la prise en charge précoce des enfants sourds (Franzoni, 2006). O2 signale qu'il lui arrive de travailler sur des objectifs qui ne sont

pas forcément liés à la surdité. Elle évoque par exemple les troubles de l'oralité alimentaire ou les capacités attentionnelles. O4 indique qu'elle consacre du temps au travail de la prosodie et en particulier de l'intonation, notamment à partir de dialogues (à l'oral ou signés) ou de mise en situation. Nous notons ici qu'aucune des orthophonistes n'aborde la LSF comme un objectif de prise en charge. Toutefois, nous constatons au travers des entretiens qu'elle peut être utilisée comme un outil pour le travail des compétences transversales (attention, tour de rôle) ou pragmatiques.

### **.3. Les orthophonistes et la LSF**

Nous avons interrogé les orthophonistes au sujet des moyens de communication qu'elles utilisent en séance. Nous avons envisagé l'utilisation du français, de la LSF, ainsi que de modes de communication augmentatifs (LPC, français signé). Le français oral a été mentionné par toutes, et le français écrit pour deux d'entre elles (O2 et O4). La langue des signes est employée par O1, O2 et O4 mais pas par O3, qui rappelle exercer dans le cadre de projets oralistes. Pour ce qui est des moyens de communications augmentatifs, O1 et O2 indiquent parfois utiliser la Langue française Parlée Complétée, surtout dans le cadre d'exercices dirigés pour O1. Si elle dit ne pas utiliser la LSF, O3 explique parfois ponctuer son discours de signes pour favoriser la compréhension des plus jeunes, plus à l'aise avec la LSF qu'avec le français oral.

Après avoir fait un état des lieux des moyens de communication employés par les orthophonistes en séance, nous avons souhaité les questionner sur les intérêts de pratiquer une autre langue que le français, en l'occurrence la LSF, avec leurs patients sourds. Pour O3, cette question a été posée autrement, étant donné qu'elle ne pratique pas la LSF en séance. Nous avons cherché à savoir si elle apprenait ou pratiquait la LSF en dehors des suivis orthophoniques. Elle explique qu'elle est en cours d'apprentissage de cette langue, et que celui-ci est davantage motivé par son envie de faciliter la communication avec ses collègues sourds, « qui font beaucoup d'effort pour échanger » en langue orale.

O1 considère que le fait de pratiquer la LSF constitue une base commune avec les enfants qu'elle suit, d'autant plus qu'ils font partie d'une filière spécifique où les enseignements sont dispensés en LSF, leur langue principale. Elle parle de l'importance de pouvoir communiquer avec eux dans leur langue maternelle, qu'ils connaissent. Elle indique que sa pratique de la LSF lui permet également d'avoir un contact plus direct avec les parents sourds signeurs, leurs rencontres ne nécessitant alors pas la présence d'un interprète. Sa connaissance de la LSF et de son fonctionnement, acquise au cours d'un cursus universitaire ultérieur à sa formation d'orthophoniste, l'encourage à entrevoir la « pensée Sourde », dont parle notamment Delaporte (2002), et l'aide à faire des hypothèses mais aussi à comprendre les particularités syntaxiques produites par les enfants à l'oral ou à l'écrit.

De son côté, O2 souligne l'importance qu'elle accorde à la pratique de la LSF auprès d'une population sourde, précisant que cette opinion peut être clivante. Elle s'est formée pendant ses études en assistant à des cours du soir et bénéficie d'une heure de pratique par semaine avec un professeur de LSF intervenant dans la structure pour les enfants, les parents et les professionnels. D'après elle, la LSF constitue un support non négligeable pour le travail de la communication et du langage oral, notamment pour l'acquisition de vocabulaire. Dans le cadre de ses suivis d'enfants bilingues scolarisés en LSF, elle remarque par ailleurs qu'il y a souvent des interférences linguistiques en LSF.

Grosjean (1993) disait à ce propos : « en réalité, la désactivation de l'autre l'ange est rarement totale, et ceci se remarque par les interférences que produisent les bilingues » (p. 72). En cela, il paraît important que l'orthophoniste présente – a minima – une base de LSF au contact de jeunes sourds au projet linguistique bilingue.

Pour O4, son rôle en tant qu'orthophoniste est de poursuivre le travail de la langue vocale. Pour autant, elle souligne l'intérêt de faire le lien entre le français oral, la langue écrite et la LSF. D'après elle, l'utilisation de la LSF en séance permet de gagner du temps et de contourner les incompréhensions. Chez des enfants plus jeunes qu'elle a pu suivre au cours de sa carrière, la LSF permettait d'introduire la langue vocale de manière ludique et attractive. Elle précise qu'à cette période, elle occupe une place d'autant plus importante qu'elle joue un rôle dans la structuration la pensée. Avant même de finir ses études, elle considérait comme primordial le fait d'avoir un excellent niveau de LSF dans le cadre du suivi orthophonique de personnes sourdes, et avait pour projet de devenir interprète. Elle dit : « Pour moi c'était évident qu'une langue devait être dans l'échange, dans le plaisir, et ça ne pouvait pas être à l'oral ». À ce sujet, elle évoque le signe utilisé en LSF pour « orthophoniste » et remarque avec regret que celui-ci n'a pas changé (l'étymologie du signe désigne un casque sur les oreilles).

#### **.4. Objectifs communs et collaboration**

Après avoir abordé les missions des intervenants pédagogiques sourds et les objectifs de travail des orthophonistes, nous leur avons demandé si elles identifiaient des missions ou objectifs communs avec ceux des intervenants pédagogiques sourds. La perspective d'atteindre un but commun, de même que la reconnaissance des apports de l'autre professionnel constitue une condition pour la mise en place d'un partenariat (D'amour et al., 2005). Nous avons vu précédemment les différentes notions relatives au travail en équipe et pouvons ainsi étudier la collaboration entre les orthophonistes et les intervenants pédagogiques sourds en établissement scolaire ou médico-social par le prisme de l'interdisciplinarité. Celle-ci consiste en l'étude d'un même sujet par différents acteurs aux points de vue différents, ayant pour objectif la collaboration par l'entrecroisement des disciplines (D'amour et al., 2005).

Nous avons anticipé la mention d'un objectif final commun, à savoir celui de l'aspect fonctionnel de la communication. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, la nomenclature générale des actes professionnels en orthophonie (NGAP, 2023) décrit notamment les aspects de rééducation ou conservation de la communication. Les intervenants pédagogiques sourds tels que ceux cités par les orthophonistes peuvent avoir le même objectif (pour les professeurs de LSF par exemple) ou des objectifs plus larges qui nécessitent une communication fonctionnelle. Les éducatrices spécialisées, qui ont des missions d'aide à la socialisation, à l'autonomisation, à l'intégration et à l'insertion (Ministère des Solidarités, de l'Autonomie et des Personnes Handicapées, 2023) ou les assistants d'éducation scolaire pour l'encadrement et l'animation d'actions éducatives (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2003). Toutes évoquent cet objectif final, atteint d'après O2 et O3 par des moyens différents selon l'expertise et le champ de compétence de ces différents professionnels. O2 explique ainsi : « On travaille ensemble avec des objectifs communs mais (...) on le fait de différentes façons ». On peut faire l'hypothèse que la différence se situe essentiellement au niveau du caractère explicite ou implicite de l'intervention.

Selon O1, l'étayage linguistique est un axe commun. Elle explique que l'intervenant pédagogique sourd peut être amené à faire réfléchir l'élève sur les signes qu'il choisit d'employer, de la même manière qu'elle peut le faire avec les mots qu'il prononce. Elle mentionne également les compétences pragmatiques et transversales (telles que le tour de rôle ou l'attention conjointe), en ajoutant qu'il est tout à fait possible que l'intervenant sourd les travaille plus ou moins consciemment.

O4 évoque l'appropriation d'une langue comme objectif commun : pour elle le français oral et écrit, pour la professeure de LSF la langue des signes. D'après elle, l'objectif est que la langue, qu'elle soit visuo-gestuelle, orale ou écrite ne soit pas un obstacle à la communication. L'épanouissement par le langage dans sa dimension sociale est décrit par O3, qui parle d'un objectif plus large de socialisation, d'évolution et de projection dans la vie personnelle et professionnelle.

## **.5. Les temps d'échange entre orthophonistes et intervenants pédagogiques sourds**

Nous avons questionné les orthophonistes sur la fréquence et les modalités des temps d'échange avec leurs collègues intervenants pédagogiques sourds pour mieux nous représenter les opportunités de collaboration entre ces deux acteurs. S'il existe effectivement un objectif commun à ces deux professionnels comme l'expliquent les orthophonistes interrogées, il est souhaitable que celui-ci fasse l'objet d'échanges interprofessionnels. En effet, ces échanges peuvent être gage de réussite d'un projet (Franzoni, 2006). Pour celles qui travaillent en structure médico-sociale, nous avons imaginé que les temps formels tels que les réunions d'équipe régulières seraient le lieu de dialogue le plus commun, car ils représentent un moment dédié et inclus dans le temps de travail. Nous n'avons pas anticipé que les temps informels constitueraient une telle opportunité d'échange.

Les trois orthophonistes exerçant en structure médico-sociale participent à une réunion hebdomadaire, au cours de laquelle les différents professionnels autour de l'enfant (psychologue, psychomotricien, éducateurs, intervenants pédagogiques sourds, enseignants...) sont conviés. O3 prend également part à une réunion annuelle par enfant qui est dédiée à l'élaboration de son projet de scolarisation et/ou d'orientation. Dans certains établissements comme celui de O1, des journées institutionnelles sont organisées régulièrement (ici une fois à chaque période de vacances scolaires environ) pour discuter du fonctionnement de la structure. À cette occasion, les professionnels peuvent aussi proposer des thèmes de réflexion à discuter entre collègues.

O4 quant à elle participe aux conseils de classe des élèves qu'elle suit une fois par trimestre ainsi qu'aux équipes de suivi de scolarisation (ESS) une fois par an et par élève. On constate ici une réelle différence entre les orthophonistes exerçant en établissement médico-social (O1, O2 et O3) par rapport à l'orthophoniste exerçant en milieu ordinaire (O4). On note toutefois que la présence d'un interprète est systématique, quel que soit le type d'établissement. O1 évoque cependant les limites de ces réunions, à l'occasion desquelles certains éléments ne sont pas rapportés car remarqués sur le moment et non notés par les différents professionnels par manque de temps ou d'intérêt, alors qu'ils pourraient être potentiellement utiles pour un autre professionnel accompagnant l'enfant.

De manière générale, les orthophonistes et les intervenants pédagogiques sourds se croisent régulièrement de manière informelle, quel que soit leur lieu d'exercice. Pour toutes, les récréations et

pauses méridiennes sont des temps d'échanges brefs mais essentiels. Pour trois d'entre elles (O1, O2 et O4), les intercoeurs constituent également des occasions d'échanger. O1 indique qu'il lui arrive également de discuter avec ses collègues enseignants ou intervenants pédagogiques sourds lorsque les élèves sont en travail en autonomie. Cependant, elle considère ces échanges comme frustrants car chacun doit revenir rapidement à ses obligations. Elle décrit également la période du COVID comme ayant été particulièrement riche en échanges, lorsque que les différents professionnels se sont attelés à une visioconférence régulière de lecture et discussion d'articles scientifiques.

O3 souligne l'importance des moments de battement pendant lesquels des échanges peuvent avoir lieu : avant le début d'une réunion, pendant une pause cigarette...

## **.6. Les informations échangées**

Après avoir abordé la question des temps consacrés aux échanges pluridisciplinaires, nous avons souhaité comprendre quelles étaient les informations que ces deux professionnels se communiquaient. Nous émettions l'hypothèse que celles-ci étaient de l'ordre des apprentissages scolaires en cours et des éventuelles difficultés rencontrées par les élèves. En fait, nous avons surtout envisagé le partage d'informations comme venant des intervenants pédagogiques à l'attention des orthophonistes.

Toutes les orthophonistes interrogées ont évoqué le partage d'informations relatives à la vie quotidienne et au comportement de l'enfant. O1 indique par ailleurs que c'est lors de ses interactions avec l'assistant d'éducation qu'elle en apprend davantage sur la vie familiale de ses patients, l'orthophoniste n'étant pas l'interlocuteur privilégié des parents. Ces informations peuvent parfois constituer des facteurs explicatifs du comportement de l'enfant en séance : fatigue, tristesse. Elles peuvent également occasionner des adaptations dans les séances d'orthophonie en fonction des problématiques rencontrées dans la journée et des centres d'intérêt ponctuels. O4 indique discuter de la sensibilité à l'étayage des élèves. Les informations partagées peuvent aussi porter sur le plan langagier, notamment sur les productions orales et écrites (O1 et O3). D'après O1, il est également question du port des appareils et des réponses auditives.

Par ailleurs, O3 évoque le croisement des compétences que ce soit en français oral, écrit ou en LSF. Elle discute avec ses collègues intervenantes pédagogiques sourdes des compétences transversales telles que l'attention, la mémorisation, l'automatisation et l'inhibition. Elle mentionne également les capacités praxiques.

Pour mieux interpréter les réponses obtenues, nous avons souhaité faire le point sur la notion d'apprentissage et les déterminants psychologiques qu'il implique. Weil-Barais (2004) décrit deux types de facteurs d'apprentissage : les facteurs conatifs et cognitifs. Les facteurs conatifs incluent par exemple l'anxiété, l'impulsivité, la confiance en soi et la motivation. Les facteurs cognitifs quant à eux désignent l'intelligence générale, la vitesse de traitement de l'information, les capacités attentionnelles et en mémoire de travail, la fluence verbale... On constate donc que les orthophonistes et les intervenants pédagogiques sourds partagent des informations concernant les deux types de facteurs d'apprentissage.

Deux des orthophonistes interrogées (O2 et O4) ont indiqué avoir fait appel à leur collègue pour faire passer un message à un jeune ou à ses parents. O2 explique qu'elle a sollicité l'assistant d'éducation pour qu'il explique à un jeune – en LSF – l'importance du travail orthophonique. L'objectif ici était de rassurer l'enfant en lui faisant passer un message que O2 ne parvenait pas à transmettre suffisamment clairement en LSF. Quant à elle, O4 mentionne un rendez-vous avec une mère sourde « fermée à l'orthophonie ». L'intervenant pédagogique sourd avait endossé le rôle d'interprète, voyant que la mère de l'enfant était hostile à l'orthophoniste.

Au cours des entretiens, nous avons noté que les informations relatives aux notions travaillées en classe étaient davantage discutées avec les enseignants entendants (d'après O1, O2 et O3). Il est difficile de savoir si ce dialogue est privilégié par leur statut d'enseignant ou d'entendant.

## **.7. Facteurs favorisant et défavorisant le dialogue interprofessionnel**

Nous avons questionné les orthophonistes sur les facteurs qui, selon elles, favoriseraient le dialogue avec leurs collègues intervenants pédagogiques sourds et sur ceux qui le rendent plus difficile. Les relances élaborées dans le guide d'entretien portaient notamment sur la pratique de la LSF, le temps institutionnel, la disponibilité des personnes, les compatibilités relationnelles, et le mode d'exercice. Nous avons imaginé que le lieu de travail aurait un impact conséquent sur la qualité du dialogue interprofessionnel. Le focus de ce mémoire étant sur la pratique de la LSF, nous avons également en tête qu'il pourrait exister une barrière linguistique entre les professionnels sourds et entendants. Cette barrière de la langue s'accompagnerait aussi peut-être d'une méfiance envers l'orthophonie en général de la part des intervenants sourds, expliquée par l'injonction à l'oralisme que peuvent incarner les orthophonistes. Dans la littérature, on retrouve deux éléments nécessaires à la collaboration : la constitution d'une action collective pour répondre aux besoins des personnes ainsi que la construction d'une équipe dans laquelle règnent respect et confiance (D'amour & al., 2005).

Pour O1, la maîtrise de la LSF et l'intérêt pour la culture Sourde sont des éléments qui jouent grandement sur la relation que l'orthophoniste entretient avec ses collègues sourds. Il faut également prendre en compte le temps institutionnel, qui est variable selon les professionnels. Le temps de présence dans la structure détermine en effet la possibilité de prendre le temps d'échanger en dehors des temps formels. Elle mentionne également la bonne entente, qui a son importance dans tout type de travail en équipe. En lien avec cela, elle décrit une appréhension de la part des intervenants pédagogiques sourds, qui peuvent questionner la présence de l'orthophoniste dans la filière LSF, qui occupe une place particulière.

Pour O2, le dialogue peut être favorisé par plusieurs facteurs, tels que la reconnaissance de l'importance des deux langues, le respect mutuel et la confiance entre collègues. Elle insiste sur la nécessité d'un contact rassurant avec l'orthophoniste pour les adultes sourds, facilité notamment par un intérêt de celle-ci pour la culture Sourde. Le manque de temps institutionnel, la charge de travail et la barrière de la langue peuvent rendre les échanges plus difficiles.

Pour O3, les facteurs favorisant le dialogue sont la motivation à échanger, c'est-à-dire l'enthousiasme à partager des informations relatives à sa façon de travailler, mais aussi les capacités

d'adaptation, la bienveillance et la bonne entente. La possibilité d'avoir recours à une interprète est également un point central pour améliorer la communication et la collaboration entre les deux parties, mais O3 souligne que ce service gagnerait à être proposé en continu, et non sur des plages horaires précises. D'après elle, certains facteurs peuvent entraver le dialogue, comme le manque de temps formel institutionnel, la barrière de langue qui rend les échanges moins fluides et moins précis. Elle ajoute aussi que l'humeur des personnes a un fort impact sur les échanges interprofessionnels, de même que la compatibilité des personnalités.

D'après O4, la présence de temps institutionnels dédiés au dialogue, la bonne entente et les capacités d'adaptabilité linguistique sont des facteurs essentiels à l'échange avec les intervenants pédagogiques sourds. Elle explique que même si sa pratique de la LSF n'est pas parfaite, elle peut compter sur ses collègues intervenants pédagogiques sourds pour rendre leur discours accessible et se mettre à sa portée. Pour ce qui est des facteurs défavorisant le dialogue, O4 en distingue plusieurs. Elle aborde tout d'abord le temps institutionnel qui lui fait défaut, mais aussi le manque de confiance en soi. D'après elle, ce dernier peut entraver considérablement le dialogue car l'échange d'informations implique souvent de faire part de ses méthodes de travail qui peuvent être différentes d'un professionnel à l'autre. O4 évoque également l'absence de pratique de la LSF comme un facteur défavorisant : « Je pense que la personne sourde pourrait trouver que c'est un peu fermé, et cela ne lui donnerait pas l'envie d'échanger ». Elle ajoute à cela qu'avoir un passé douloureux avec l'orthophonie peut considérablement entraver le dialogue, mais qu'il peut être rétabli par la perspective d'un objectif commun de progression des élèves.

En définitive, les quatre orthophonistes interrogées s'accordent sur l'importance de la bonne entente et du temps institutionnel. Pour trois d'entre elles (O1, O2 et O4), la pratique de la LSF est centrale. Il leur semble essentiel de prêter attention à l'intrication complexe des concepts de surdité, de langue et d'identité.

## **.8. Le témoignage d'une intervenante pédagogique sourde**

L'intervenante pédagogique sourde que nous avons rencontrée travaillait en tant que professeure de LSF auprès de jeunes âgés de 10 à 18 ans dans le même établissement que O4, un établissement privé sous contrat.

Nous lui avons proposé, comme aux orthophonistes, un exercice d'évocation autour de deux intitulés. En premier lieu, le mot « orthophonie » et dans un second temps, l'appellation « orthophoniste signeur ». L'objectif était encore une fois d'objectiver une différence de représentation entre l'orthophonie comme concept et l'orthophoniste qui pratique la LSF.

	« Orthophonie »	« Orthophoniste signeur »
IPS	Oral Casque (signe LSF) Parole	Oral Langue des signes Connaissance

**Tableau 3 : Mots-clefs employés pour chacune des appellations**

Pour le terme orthophonie, le premier mot évoqué a été « oral » (tableau 3). Plus tard dans l'entretien, elle explique qu'elle-même a été suivie en orthophonie, dans le cadre d'un projet oraliste. Elle signe ensuite « orthophoniste » en LSF et dit le mot « casque », qui correspond à

l'étymologie du signe. Elle termine par le mot « parole », qu'elle associe à la correction des mots, aux expressions, entrant davantage dans la notion de discours. Pour l'appellation « orthophoniste signeur », elle commence par dire qu'elle n'en n'a jamais vu, si ce n'est une sur son lieu de travail qui signe un petit peu, et une autre qui la suivait lorsqu'elle était au lycée. Elle énumère les termes « oral », « Langue des Signes » et « connaissance ». Ce dernier mot évoque pour elle la capacité de l'orthophoniste à mieux s'adapter à elle d'un point de vue linguistique et culturel, la LSF constituant la base de la culture sourde (Bedoin, 2018). Ainsi, cela permet de mieux se comprendre et d'échanger.

Lorsque nous l'avons interrogée sur ce qu'elle pensait être l'objet des séances d'orthophonie dont bénéficiaient certains de ses élèves, elle dit imaginer des séances en lien avec la parole et l'oralisme. Elle s'appuie notamment sur son expérience personnelle, en ajoutant qu'il s'agit sans doute de « garder l'oralisme », d'améliorer la parole sur le plan linguistique en travaillant sur les expressions françaises, la conjugaison... Elle ne mentionne ici que les axes de travail à l'oral. Or, nous avons pu voir dans le témoignage d'O4 que le travail de l'écrit fait également partie intégrante de l'intervention orthophonique, de même que les compétences pragmatiques et discursives.

Elle indique avoir des temps d'échange avec les orthophonistes pendant les récréations et la pause méridienne. À cette occasion, les sujets abordés sont en général de l'ordre du profil et de la vie quotidienne de l'élève, qu'elle côtoie davantage par rapport à l'orthophoniste. Elle explique qu'elle va rarement à leur contact, mais qu'elle trouve un intérêt à discuter des besoins et du comportement des élèves pour mieux les comprendre.

Lorsque nous abordons les facteurs favorisant et défavorisant l'échange entre intervenants pédagogiques sourds et orthophonistes, IPS souligne le caractère délicat du sujet. Elle constate qu'il existe des idées différentes chez les orthophonistes : même si elle considère que la majorité des orthophonistes aujourd'hui sont à l'écoute des besoins de leurs patients, elle identifie aussi des professionnelles « trop formelles, à l'époque d'avant », une époque où « les orthophonistes forçaient plus à l'oralisation, à l'appareillage, comme les médecins ». Historiquement, ces derniers incarnent d'après Delaporte (2002) les conflits culturels entre les sourds et les entendants. Elle dit également que beaucoup de personnes sourdes ne savent pas que le rôle de l'orthophoniste a évolué, et gardent un traumatisme qui rend le dialogue très difficile. Selon elle, les facteurs favorisant le dialogue sont la bonne entente et l'ouverture à l'autre. Elle décrit une grande variabilité selon les lieux et selon la sensibilité des personnes à la LSF et à la culture Sourde, en grande partie déterminée par la présence ou non d'associations alentour, par les fréquentations et les études suivies. Elle mentionne qu'elle a bon espoir dans la collaboration des générations à venir.

## Conclusion

Le questionnement de ce mémoire portait sur la relation de collaboration qu'entretiennent les orthophonistes et les intervenants pédagogiques sourds dans le cadre de l'accompagnement global des enfants sourds. Cette relation est marquée par plusieurs différences telles que le domaine d'exercice (paramédical pour l'un, éducatif et pédagogique pour l'autre) mais aussi le statut auditif, et la langue principale dans certains cas. Pour autant, chacun contribue à l'accompagnement des enfants sourds, selon ses compétences.

Nous avons mené des entretiens auprès de quatre orthophonistes, dont trois exerçant en structure médico-sociale et une en établissement ordinaire privé, mais aussi auprès d'une intervenante pédagogique sourde exerçant également dans un établissement ordinaire privé. Au travers d'entretiens semi-dirigés, nous les avons questionnées sur leur collaboration et les modalités de celles-ci en s'intéressant à des facteurs pouvant avoir un impact sur le dialogue interprofessionnel. Nous avons abordé dans ce mémoire la question des représentations professionnelles (l'idée que l'un se fait des missions l'autre), le rapport à la Langue des Signes Française ainsi que les conditions de travail effectives de ces professionnelles.

Il est nécessaire de rappeler que le recrutement des personnes a représenté un défi de taille, et que cette étude ne peut prétendre être tout à fait représentative de la relation qui unit les orthophonistes et les intervenants pédagogiques sourds, du fait du faible nombre de participants. Il serait de ce fait très intéressant de poursuivre ce travail auprès de davantage de professionnels pour extraire d'autres pistes de réflexion et d'amélioration. Les orthophonistes interrogées nous ont par ailleurs partagé leur intérêt pour le sujet de ce mémoire, indiquant qu'il leur serait précieux d'en connaître les résultats.

À la lumière des réponses obtenues au cours des entretiens analysées de manière thématique et de la littérature actuelle, nous pouvons extraire des éléments de réponse aux problématiques évoquées tout au long de ce mémoire. Bien que la plupart des personnes interrogées nous ait indiqué que leur situation ne leur semblait pas représentative, nous avons pu à plusieurs reprises identifier des similitudes. Nous avons pu constituer une liste d'éléments qui, d'après les personnes interrogées, favorisent la collaboration entre ces deux acteurs. Parmi eux : la bonne entente et les temps institutionnels dédiés. Pour la plupart, la pratique de la Langue des Signes Française et l'ouverture à la culture Sourde constituent une marque de reconnaissance essentielle. Ainsi, ce n'est plus à la personne sourde (qu'il s'agisse d'un enfant suivi ou d'un collègue) de s'adapter à l'entendant comme c'est habituellement le cas dans une société majoritairement entendante.

Nous avons pu constater que les orthophonistes considèrent avoir un objectif final commun avec leurs collègues intervenants pédagogiques sourds. Cela apparaît particulièrement porteur pour le soutien des projets linguistiques et les apprentissages des élèves sourds et constitue un critère essentiel à la collaboration. Celle-ci semble se concrétiser par des échanges réguliers lors des réunions proposées par l'établissement dans lequel elles travaillent ou à l'occasion de temps informels. Cela nous pousse à nous questionner sur les relations entretenues par les orthophonistes libérales et les intervenants pédagogiques sourds, qui ne bénéficient pas – ou moins – de lieux réguliers de rencontre pluridisciplinaire.

Ce sujet est peu questionné dans la littérature et mériterait de l'être davantage. Il semble tout à fait pertinent d'envisager de plus en plus de ponts entre les orthophonistes et le monde des sourds, notamment en intégrant une option d'apprentissage de la LSF dans le cursus d'orthophonie. Nous l'avons vu, la pratique de la LSF par les orthophonistes constitue un facteur favorisant le dialogue avec les intervenants pédagogiques sourds.

En outre, l'enseignement par les sourds signeurs au sein même de l'Éducation Nationale comme dans les structures médico-sociales devrait être largement encouragé, car il offre un débouché professionnel valorisant pour les adultes sourds signeurs et favorise par ailleurs l'apprentissage des enfants sourds.

Avec ce mémoire, nous avons souhaité ouvrir un espace de dialogue entre orthophonistes et intervenants pédagogiques sourds, considérant que les clivages nés de l'histoire, des représentations anciennes et du vécu de chacun gagneraient à être dépassés dans l'intérêt de tous pour l'accompagnement des jeunes sourds et le vivre ensemble.

## Bibliographie

- Bedoin, D. (2018). *Sociologie du monde des sourds*. La Découverte
- Beirnaert, C. (2016). *Conséquences des évolutions techniques et législatives sur les pratiques et les représentations de l'orthophoniste qui prend en charge des enfants sourds*. Mémoire de fin d'études. Université de Lille.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes, L'entretien*. Paris, Armand Colin.
- Bosch, M., Faber, M. J., Crujlsberg, J., Voerman, G. E., Leatherman, S., Grol, R. P. T. M., Hulscher, M., & Wensing, M. (2009). Review Article : Effectiveness of Patient Care Teams and the Role of Clinical Expertise and Coordination. *Medical Care Research and Review*, 66(6\_suppl), 5S-35S.
- Brugeille, J.-L. (2003). L'enseignement de la LSF dans le cadre d'un enseignement en langue des signes au collège. *Langue Française*, 137, 60-69.
- Bulletin officiel n°25 du 19 juin 2003. Circulaire relative aux assistants d'éducation*. (2003). Ministère de l'Éducation Nationale.
- Burgat, S., Drouillet, J. & Geffroy, V. (2022). Chapitre 4. La professionnalisation des enseignants sourds : une longue histoire. Dans : Marc Boutet éd., *Portrait de la professionnalisation en contextes francophones* (pp. 79-96). Nîmes: Champ social.
- Classification audiométrique des déficiences auditives*. (1997). Bureau International d'Audiophonologie.
- Claverie, B. (2010). Pluri-, inter-, transdisciplinarité : ou le réel décomposé en réseaux de savoir. *Projectique*, n° 4(1), 5-27.
- Dalle, P. (2003). La place de la langue des signes dans le milieu institutionnel de l'éducation : enjeux, blocages et évolution. *Langue française*, 137(1), 32-59.
- Delaporte, Y. (2002). *Les sourds c'est comme ça ! : Ethnologie de la surdimutité*. Les Editions de la MSH.
- Dépistage précoce de la surdité (UNHS) un travail pluridisciplinaire*. (2007). Bureau International d'Audiophonologie.
- D'amour, D., Ferrada-Videla, M., San Martin Rodriguez, L., & Beaulieu, M. D. (2005). The conceptual basis for interprofessional collaboration : Core concepts and theoretical frameworks. *Journal of Interprofessional Care*, 116-131.
- Éducateur spécialisé | Ministère des Solidarités, de l'Autonomie et des Personnes handicapées*. (2023). <https://solidarites.gouv.fr/educateur-specialise>
- Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2013). *Bulletin Officiel n°32 du 5 septembre 2013*.
- Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2013). *Référentiel de formation du certificat de capacité d'orthophoniste*.
- Fédération Nationale Etudiants en Orthophonie. (2021). *La place de la langue des signes française dans l'enseignement supérieur*.
- Franzoni, M. (2006). Quelle place pour l'orthophoniste dans la prise en charge précoce de l'enfant sourd ? *Connaissances Surdités*, 17, 12-18.
- Gaucher, C. (2003). Yves Delaporte, Les sourds, c'est comme ça. Paris, Édition de la Maison des sciences de l'homme, 2002, 400 p., illustr., bibliogr., index. *Anthropologie et Sociétés*, 27(1), 226-228.
- Geffroy, V. (2020). *La formation des pédagogues sourds*. CHAMP SOCIAL.

- Grosjean, F. (1993). La personne bilingue et biculturelle dans le monde des entendants et des sourds. *Nouvelles pratiques sociales*, 6(1), 69–82.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough ? An experiment with data and variability. *Field methods*, 18(1), 59-82.
- Kremer, J. M., & Lederlé, E. (2020). *L'orthophonie en France*. Presses universitaires de France.
- L'enseignement de la langue des signes française à l'école primaire et au collège*. (2017). Ministère de l'Éducation nationale – Journal Officiel de la République Française, Article 1er.
- Les établissements médico-sociaux*. (2021). éducol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire.
- Les orthophonistes : données statistiques*. (2019, janvier). Fédération Nationale des Orthophonistes.
- Mato, O. (2017, décembre). *Les professionnels entendants de la surdité : transformation des dynamiques professionnelles suite à l'émergence du nouveau paradigme de la surdité dans les années 1970* (Thèse). Université Vincennes - Saint Denis Paris 8.
- Mato, O., & Geffroy, V. (2018). Quand la surdité fait profession : l'émergence de la figure du professeur sourd à l'épreuve de l'histoire. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, N° 83–84(3), 8597.
- Nomenclature Générale des Actes Professionnels* (2013). AMELI.
- Policard, F. (2014). Apprendre ensemble à travailler ensemble : l'interprofessionnalité en formation par la simulation au service du développement des compétences collaboratives. *Recherche en soins infirmiers*, N° 117(2), 33-49.
- Romand, C. (2003). Parcours, Lucie Matteodo-Peyracchia. *Connaissances Surdités*, (6).
- Scolarisation des jeunes sourds ou malentendants*. (2020). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports.
- Sierchio, G. (2003). A Multidisciplinary Approach for Improving Outcomes. *Journal of Infusion Nursing*, 26(1), 34-43.
- Surdité de l'enfant : accompagnement des familles et suivi de l'enfant de 0 à 6 ans, hors accompagnement scolaire*. (2009). Haute Autorité de Santé.
- Travailler en équipe*. (2018). Agence Régionale de Santé.
- Weil-Barais, A. (2004). *Les apprentissages scolaires*. Éditions Bréal.

## **Liste des annexes**

**Annexe n°1 : Guide d'entretien - Orthophoniste**

**Annexe n°2 : Guide d'entretien – Intervenants pédagogiques sourds**

**Annexe n°3 : Formulaire de consentement**

**Annexe n°4 : Notice d'information**