

DONNER A DES ENFANTS SOURDS, DES OPPORTUNITES POUR DEVELOPPER LEURS COMPETENCES A COMMUNIQUER AVEC DES ENTENDANTS

L'intégration scolaire doit permettre à des enfants ordinaires et à des enfants handicapés de vivre ensemble. Comment préparer des élèves de CLIS, en partie séparés des élèves tout venant, à s'intégrer au milieu ordinaire? Qu'implique « vivre ensemble »? Leleux (1997) définit la citoyenneté (car c'est de cela qu'il s'agit) par trois concepts : autonomie, coopération, participation. Être autonome c'est se respecter soi et autrui, pouvoir écouter et dialoguer. Coopérer c'est mener des actions en commun. Développer ces compétences implique de pouvoir communiquer.

Nos observations concernent des enfants sourds scolarisés en CLIS. La communication est donc un problème majeur. Si l'on s'accorde pour dire que l'intégration d'enfants sourds implique des échanges avec les entendants, il n'y a pas de consensus quand aux modalités de cette communication. Les premiers doivent-ils utiliser la parole qui ne leur est pas spontanée? La langue des signes et la langue écrite suffisent-elles à leur intégration dans la société? Ici, on part du principe que la langue orale est un véhicule nécessaire à la communication mixte même si la pratique de la langue des signes doit être encouragée, (culture et moyen d'identification à la communauté sourde). En effet, si l'intégration implique que les entendants s'adaptent à leurs camarades DA (Déficient auditif), on ne peut demander à tous d'apprendre la langue des signes, or l'usage de quelques gestes ne suffit pas à une coopération élaborée.

On se demande comment un maître de CLIS peut aider ses élèves sourds à établir une communication avec les entendants des classes ordinaires.

Situation

Nous observons une classe spéciale de cycle 2 intégrée dans une école ordinaire. Les enseignants ont mis en place une organisation, permettant aux enfants sourds de participer à certaines des activités scolaires classiques, mais aussi aux entendants de travailler avec les enfants D.A. et l'enseignant spécialisé. Dans ce contexte, nous avons filmé pendant 45 mn, 2 entendants, et 3 malentendants de cycle 2 avec leur maître, dans la classe spéciale.

Les enfants sourds sont les tuteurs des entendants. Nous mettons en relief les stratégies d'ajustement du maître et la manière dont il exploite la situation peu courante de tutorat inversé pour encourager ses élèves à s'exprimer.

Les jeunes sourds doivent enseigner les règles d'un jeu de cartes aux entendants. Tous ont entre 8 et 9 ans, sauf une jeune fille sourde qui a 12 ans et oralise peu. Le maître participe à l'interaction. Les objectifs qu'explicitement il poursuit sont : « valoriser » l'enfant sourd et lui donner « l'occasion de prendre la parole » et de « s'exprimer clairement ». Entre eux les D.A. peuvent échanger par gestes et manipulations, ils se comprennent car ils connaissent le jeu. Ce n'est pas le cas des entendants et leur mode d'expression est d'abord verbal. L'enfant sourd, s'il veut se faire comprendre, devra privilégier la parole.

Le jeu consiste à ranger les 52 cartes d'un jeu traditionnel dans un ordre croissant et par catégorie (cœur, trèfle, etc.).

Problématique, perspectives théoriques

Nous nous inscrivons dans deux perspectives: les interactions didactiques et la compétence à communiquer.

On se demande « *comment le professeur s'y prend ... pour qu'à un moment, un élève se décide à intervenir ?* » et « *Comment les interventions du professeur sont... prises en compte par les élèves ?* » (Goffard, et Dumas-Carré in Dumas-Carré et Weil-Barais dir., 1998)

Permettre à l'enfant sourd de prendre la parole et de s'exprimer clairement c'est tenter de développer sa compétence à communiquer. Pour Cosnier (1995, P.7-12), elle a trois aspects : elle est linguistique, interactionnelle et sociale. Laquelle de ces compétences le maître spécialisé, va-t-il privilégier chez ses élèves ?

Nous empruntons aux auteurs cités des grilles pour analyser les interactions, et des concepts (routines, étayage) pour leur donner un sens.

Analyse des données

On applique plusieurs techniques d'analyses de contenus avec trois niveaux de découpage (phases, épisodes, interventions). Cette « pluri » analyse nous paraît nécessaire si l'on veut entrevoir les stratégies d'ajustement du maître et ce que ses actions déclenchent chez l'élève. Le découpage en phases et épisodes permet de rechercher la part d'initiative prise par chacun. On note qui est à l'initiative d'un changement de thème. En catégorisant les interventions du maître on recherche quelles compétences il vise à développer chez ses élèves. En analysant le sens de ses interventions et leur structure, on recherche comment il s'y prend pour développer ces compétences. Pour répondre à la question des réactions des élèves, on notera après chacun de ses comportements s'il est efficace.

On observera aussi, avec un graphique, l'évolution du nombre de mots prononcés par les enfants au cours de la tâche en les mettant en perspective avec les interventions du maître.

Résultats

1 Quelles stratégies l'enseignant met-il en œuvre pour développer les compétences à communiquer?

L'activité se déroule en trois phases :

- Explications et manipulation des règles avec le maître
- Jeu des enfants, en autonomie relative.
- Jeu dirigé par le maître.

Chaque phase est découpée en épisodes. Un nouvel épisode apparaît lorsqu'un des protagonistes introduit un nouveau thème, s'il est repris par l'un des interactants. On repère qui a introduit le thème afin de définir la part d'initiative de chacun

La moitié des épisodes sont introduits par le maître. L'autre par des élèves, principalement l'un des 3 enfants sourds. Le maître laisse donc la moitié de l'initiative aux enfants.

Orientée par Cosnier, nous recherchons et classons les interventions du maître susceptibles de faciliter chez ses élèves chaque modalité de la compétence à communiquer.

Compétence linguistique	Compétence interactionnelle				Compétence sociale
	Engager et maintenir l'interaction	Co-piloter Se faire entendre	Interpréter anticiper	Réguler	
17	41	10	0	4	Donner aux enfants l'opportunité d'être tuteur

La plupart des interventions de l'enseignant visent à favoriser, chez les enfants, la mise en œuvre de compétences interactionnelles; et en particulier à les inciter à s'engager ou à poursuivre l'interaction (41). Il donne aussi aux enfants les moyens de se faire entendre (10 fois).

Le nombre d'interventions visant à développer la compétence linguistique « *s'exprimer clairement* » n'est pas négligeable (17). Elles s'adressent aux élèves sourds oralisant. En effet, le maître s'ajuste au degré de difficulté de chaque élève, n'hésitant pas à utiliser des mimiques et des signes, en particulier avec l'enfant qui ne parle pas.

D'autres conduites du maître visent plus à développer les aspects « cognitifs » de la tâche. Il lui arrive de sélectionner, parmi les interventions des enfants, celles qu'il pense pertinentes de traiter à chaque étape. Ainsi il ordonne les éléments de la tâche afin que l'information apportée soit plus accessible.

Il sait aussi se mettre en retrait, lorsqu'une interaction s'engage sans son concours, il prévoit des espaces d'autonomie et reprend le contrôle si nécessaire (enlèvement, manifestations d'inquiétude).

En résumé les conduites du maître visent d'abord à développer les compétences interactionnelles des enfants sourds (principalement la capacité à s'engager et à se maintenir dans l'interaction) puis leur compétence linguistique, en fonction de leurs capacités.

Comment le maître s'y prend-il?

-Pour enrôler et maintenir les enfants dans la communication, il les invite à donner les explications, à répondre aux questions de ceux qui n'ont pas compris. Il tente de faire participer les enfants qui ne prennent pas la parole en insistant, en mimant, en proposant d'agir directement, en demandant aux élèves leader de laisser la parole ou d'apporter leur aide pour éviter une situation de stress. Parfois il favorise l'émulation

-Pour piloter l'interaction. Il régule les tours de parole, il signale qu'un camarade est en train de parler. Il encourage les initiatives vers un entendant. Lorsque les enfants sont dans une impasse, il propose des stratégies.

-Enfin pour développer la compétence linguistique des enfants, il les invite à re-formuler ou les aide à formuler.

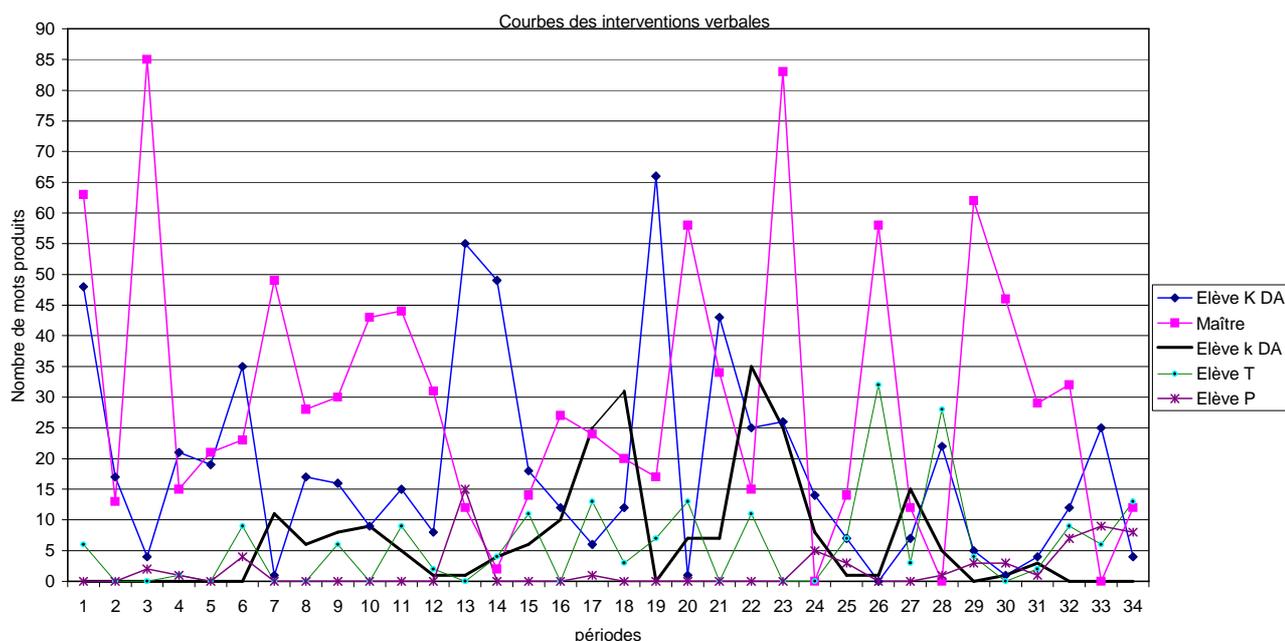
Certaines suites d'interventions du maître présentent des structures qui se reproduisent. Il utilise par exemple une suite d'interrogations de plus en plus précises, ou engage systématiquement le groupe, puis un individu, dans la recherche d'une réponse.

Ces procédés répétés visent « *à réduire le degré de complexité d'une situation nouvelle en la rapportant à des situations simples* ». (Cauzimille Marmèche, in Dumas-Carré et Weil-Barais, 1998). Il s'agit donc de routines.

2 Comment les interventions du professeur sont-elles prises en compte par les élèves?>

Les interventions du maître, pour engager les enfants à s'exprimer, sont suivies d'une communication vis à vis d'autrui dans 75% des cas. Mais l'efficacité des comportements du maître se manifeste aussi à travers l'évolution des prises de paroles.

Le graphique joint (il s'inspire de Chabrol, et Camus-Malvergne, 1982) indique combien de mots les sujets produisent au cours de chaque séquence de dix interventions. La forme de la courbe pour chacun rend compte de l'évolution des prises de parole.



Ainsi, les entendants (T et P) parlent peu, en effet, ils sont tutorés. En contre partie, le maître et l'enfant sourd K se partagent la majorité des interventions.

Mais la courbe du second enfant sourd (k, en noir) se modifie. Il n'intervient pas au début, commence à le faire à partir du temps 7, pour participer de manière importante du temps 17 au temps 27. L'apparition d'initiatives chez cet enfant suit de manière différée des sollicitations du maître, aux temps trois six et sept. D'abord, k tente de répondre sans succès. Ensuite, il interviendra de lui-même pour compléter les dires de l'enfant sourd dominant du point de vue de la parole. Tout se passe comme si d'abord il ne se jugeait pas compétent ou concerné. En effet, son camarade K, (qui parle mieux) a pris l'initiative, avec l'aval du maître. La première sollicitation magistrale dans sa direction, pourrait signifier à k que son maître le juge capable d'intervenir. Le fait que, malgré un premier échec, l'enseignant encourage et facilite ses nouvelles interventions pourrait signifier, à lui-même et aux autres, qu'elles sont pertinentes, qu'il peut lui aussi tutorer des entendants.

Notre dernière observation concerne la phase en autonomie : les enfants ont des difficultés à jouer sans le maître, ils se dispersent, ou plaisantent. La communication est peu élaborée, les phrases rares et courtes, les mimiques les gestes et les manipulations nombreux. Les enfants sourds, à cet âge, ont des difficultés à tutorer seuls des entendants. La médiation de l'adulte est indispensable pour impulser une communication de qualité. Cependant, les enfants interagissent et ces échanges ressemblent fort aux interactions illicites que l'on observe dans les classes ordinaires (chahuter en cachette du maître). Ce type de comportement n'est ni programmé ni souhaité par l'enseignant. Mais il nous paraît très positif, du point de vue de l'intégration, qu'entendants et sourds puissent « chahuter » ensemble.

Discussion

Elle porte sur la séquence scolaire proprement dite puis sur des aspects méthodologiques.

La tutelle inversée pourrait encourager des jeunes malentendants à s'adresser à des pairs qui entendent. Nos observations montrent l'importance de l'étayage du maître, pour que les compétences langagières des enfants sourds se manifestent pleinement. Il a cinq aspects :

- Le choix de la situation proposée aux enfants (tâche ludique, tutelle inversée)
- La manière dont le maître structure le déroulement de la tâche.
- son usage de comportements spécifiquement axés sur la communication (routines visant à enrôler et à maintenir les enfants dans l'interaction ...).

-L'ajustement de ses interventions aux caractéristiques et niveau de compétences de chaque enfant, et à des réactions, qui dans le cadre de la tâche proposée, ne peuvent être à l'avance définies.

-Le maintien d'une situation sécurisante pour l'enfant sourd (comportements de réassurance, évitement des situations potentiellement stressantes).

Cependant, l'étayage solide du maître s'il stimule la parole des enfants sourds, n'impulse pas d'échanges mixtes. La quantité de parole des entendants est faible et ils s'adressent de préférence au maître.

Sur le plan méthodologique, on a voulu montrer qu'une analyse de cas à plusieurs niveaux était propice à cerner la complexité des phénomènes interactifs qui se jouent dans les classes. La forme et la teneur des micro interactions, répétées à longueur de temps, ont selon nous une influence sur la formation des apprentissages. Mais il est nécessaire d'en définir et d'en mesurer l'impact, et sans doute de mettre en place de nouvelles méthodes d'analyse pour y parvenir, sans opposer qualitatif et quantitatif.

Conclusion

L'étude d'un cas unique ne suffit pas à tirer des conclusions de grande portée. Cependant, en lien avec d'autres recherches, tout porte à croire que chez les jeunes enfants, la communication verbale entendant/DA doit être soutenue par les adultes. Sylvestre (1985) montre que des situations structurées favorisent la communication mixte. La seule fréquentation de la même école, voire de la même classe, ne suffit pas à développer des échanges de qualité.

Cette étude confirme l'intérêt du tutorat inversé (Baudrit, **2002**)), surtout pour le tuteur. Mais il ne suffit pas à impulser de véritables dialogues mixtes. Il faudrait étudier les effets d'autres structures relationnelles: la coopération autour d'une tâche par exemple.

Ainsi l'intégration sociale des enfants sourds, et l'instauration d'une communication riche entre DA et entendants, nécessite une attitude volontariste de la part des enseignants, se traduisant par la recherche de situations permettant de stimuler et de développer les échanges.

Bibliographie

- BAUDRIT, A. (2002). *-Le tutorat : richesse d'une méthode pédagogique*. Liège : De Boeck.
- CHABROL, C. et CAMUS-MALAVERGNE, O. (1989). Coopération et analyse des conversations *Connexion, la conversation*, n°53, 40-68.
- COSNIER, J. (1995). Le langage de la rencontre. *Communautés éducatives*, 91, 7-12.
- GOFFARD, M. et DUMAS-CARRE, A. (1998). Résolution de problèmes de physique et interactions professeur élèves, *in* , A. Dumas-Carré. et A.Weil-Barais (dir.). *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*, 157-175, Paris : Peter Lang.
- HEURTIER, E. (1999). L'adaptation à un partenaire sourd dans le cadre de l'intégration scolaire. *Psychologie et Education*, 38, 67-76.
- LELEUX, C. (1997). *Repenser l'éducation civique*. Paris : CERF.
- SELLERI, P. et CARUGATI, F. (1998). Ecoutez moi les enfants ! de l'analyse de la conversation à l'étude des routines scolaires., *in* , A. Dumas-Carré. et A.Weil-Barais (dir.). *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*. Paris : Peter Lang.
- SYLVESTRE I BENACH, N. (1985) La comunicacio social de nen sord amb el seu company d'edat oient : Estratègies comunicatives : résumé de thèse de Doctorat. Barcelone : Université autonome de Barcelone (document non publié).