

*Les résultats globaux de nombreux travaux de recherche permettent de situer dans un premier plan les difficultés que suppose pour le sourd la communication avec l'entendant. Aussi, l'étudiant sourd trouve-t-il le besoin de stratégies didactiques et communicatives spécifiques qui lui faciliteront la compréhension. Cependant ces stratégies ont parfois tendance à être dirigistes à l'excès.*

*A partir d'un échantillon composé de 20 professeurs réguliers et de 20 élèves sourds profonds d'un âge compris entre 7 et 17 ans, notre travail analyse la Longueur Moyenne des Énoncés et la Variabilité Lexicale de chaque professeur sur la base de deux variables : le Niveau Educatif et le Niveau Linguistique de l'élève.*

*Des conclusions offertes surgissent plusieurs considérations sur le besoin d'augmenter les efforts formatifs institutionnels par rapport aux normes interactives dans la classe régulière entre le professeur et l'élève sourd.*

Jésus VALERO GARCIA  
Département de Psychologie  
de l'Éducation  
Université Autonome  
de Barcelone  
08193 BELLATERRA  
Espagne

*Membre du Groupe d'Investigation  
sur la Surdité et le Trouble dans  
l'Acquisition Linguistique (GIS-  
TALL)*

*Cet article est une adaptation de la  
communication affichée présentée  
au Colloque International sur la  
Communication Prélinguistique et  
Linguistique chez l'enfant, Paris,  
1994*

## **ANALYSE DU FORMAT LINGUISTIQUE DU PROFESSEUR ET DE L'ÉTUDIANT SOURD INTÉGRÉ DANS UN COURS RÉGULIER : LA LONGUEUR MOYENNE DES ÉNONCÉS ET LA VARIABILITÉ LEXICALE DES PROFESSEURS**

**par Jésus VALERO GARCIA**

**Mots-clés :** Enfant sourd - Adolescent sourd - Stratégies communicatives - Styles didactiques - Communication - Déficience auditive - Intégration sociale et scolaire - Oral.

### **I - Etat de la question**

Les résultats de nombreuses recherches permettent de mettre en valeur les difficultés éprouvées par le sourd dans sa communication avec l'entendant, bien que celui-là génère des mécanismes compensatoires favorisant les conditions optima ou présumées telles pour la compréhension orale. Il convient, en ce sens, de souligner les difficultés auxquelles se voit confronté un élève sourd en classe, du fait de sa faible compétence dans l'utilisation de stratégies de conversation. Pour cette raison, le professeur tend à adapter aussi bien le contenu que le format linguistique de son discours, en vue de faciliter la compréhension à l'élève. Certaines études remarquent cependant que ces adaptations ne sont pas toujours appropriées, dès lors qu'elles peuvent s'avérer agrammaticales d'un point de vue syntaxique, et fréquemment restrictives dans la perspective de la réponse orale exigée\*.

Ces indices soulignent l'importance des modèles communicatifs que le professeur offre à l'élève sourd, ainsi que leurs répercussions sur son développement linguistique.

Des différentes recherches réalisées dans le champ des études sur le défaut auditif il faut remarquer les indicateurs suivants :

1 - Considérer que le professeur ait un style didactique plus proche d'un modèle d'enseignement spécial, que d'un modèle ordinaire, se basant sur plusieurs facteurs tels que l'attitude envers l'intégration, le degré d'acceptation ou l'empathie personnelle à l'égard de l'élève intégré\*.

2 - On observe, aussi, la possibilité qu'en utilisant des réglages communicatifs, les attentes du profes-

*Ce travail a été rendu possible grâce  
à l'aide économique de la DGICYT  
(PB91/05/14), sous la coordination  
de Madame le Dr. Nuria Silvestre,  
et grâce à une Bourse de Recherche  
Prédoctorale du Ministère de  
l'Éducation Nationale.*

*\*Wood et autres, 1986 ; Silvestre,  
1991 ; Valero, 1993*

*\*White, 1990  
26*

seur sur la scolarité de l'élève, ainsi que le degré d'information sur sa spécification éducative, aient un rôle important\*.

3 - Finalement, quelques travaux visent la possibilité que l'expérience rende positif le style interactif du professeur envers l'élève sourd\*. D'autre part, la modification consciente du style interactif du professeur vers des modèles plus appropriés et adaptés à la particularité communicative du déficient auditif\*\* semble faisable.

\*Lynas, 1986 ; Power, Wood & Wood, 1990 ; Luckner, 1992

\*Musselman & Hambleton, 1990 ; Silvestre, 1991

\*\*Valero, 1993

## 2 - Méthode de travail



### 2.1. Objectif

L'analyse que nous présentons est incluse dans un ensemble de recherches réalisées par notre groupe du Département de Psychologie de l'Éducation de l'Université Autonome de Barcelone sur le «Développement linguistique et cognitif de l'étudiant sourd». Dans le cadre d'une recherche plus vaste visant à caractériser les styles conversationnels des enseignants\*, les objectifs de cette étude se basent sur l'analyse des résultats touchant à deux dimensions : la LME (Longueur Moyenne des Énoncés) et la VL (Variabilité Lexicale) du professeur, analysées pendant deux phases différenciées.

\*Un exposé détaillé du système de catégorisation et des variables utilisées peut être trouvé dans Valero (1994)

**1<sup>ère</sup> PHASE** : où l'on va identifier les différences possibles dans les valeurs observées par la LME et la VL des professeurs sur la base de deux variables observées : le Niveau Educatif et le Niveau Linguistique de l'élève.

**2<sup>ème</sup> PHASE** : où l'on analyse des changements possibles détectés à partir d'une expérience interactive accrue accumulée par le professeur avec l'élève sourd pendant un cours académique.

L'échantillon étudié comprenait, pendant la première phase, un groupe de 20 professeurs et 20 élèves constitué par des sourds profonds prélocutifs, âgés de 7 à 17 ans, scolarisés dans des centres réguliers publics de Catalogne. Dans le tableau 1 sont décrites les principales données en rapport à l'échantillon. Pendant la deuxième phase l'échantillon était constitué par 6 classes (classes 1, 3, 5, 6, 8, 10).

Tous ces élèves ont été démutés dans leur langue maternelle (castillan ou catalan), qui est devenue la langue d'échange avec le professeur.

TABLEAU 1. Caractéristiques de l'échantillon

ÉLÈVE	AGE	SEXE	MATIERE	EXPÉRIENCE AVEC LE PROF.	ADAPTATION "CURRICULAIRE**"
1.	7	H	LANGUE	NON	II
2.	8	H	LANGUE	NON	II
3.	7	H	LANGUE	OUI	II
4.	9	F	SCIENCES	NON	I
5.	12	H	SCIENCES	NON	II
6.	12	F	SCIENCES	NON	II
7.	12	H	MATHÉMATIQUES	NON	I
8.	12	H	MATHÉMATIQUES	OUI	I
9.	14	F	LANGUE	NON	I
10.	14	F	SCIENCES	NON	II
11.	14	F	MATHÉMATIQUES	NON	II
12.	14	H	HISTOIRE	OUI	II
13.	14	H	HISTOIRE	OUI	II
14.	14	H	HISTOIRE	NON	I
15.	14	H	HISTOIRE	OUI	I
16.	16	F	MATHÉMATIQUES	OUI	I
17.	15	H	HISTOIRE	NON	I
18.	15	H	LANGUE	NON	I
19.	16	H	LANGUE	NON	I
20.	17	H	HISTOIRE	NON	I

\*Du contenu pédagogique (on adapte les matières scolaires)

I. Adaptation curriculaire qui ne modifie pas les objectifs prioritaires de la programmation substantiellement.

II. Adaptation curriculaire qui modifie les objectifs prioritaires de la programmation.

## 2.2. Instruments employés pour l'analyse

\*1997

**1<sup>ère</sup> PHASE :** le procédé utilisé pour l'observation et l'obtention des données s'est basé sur l'enregistrement vidéo d'une classe pour chaque professeur. On réalise de même une valorisation linguistique (production et compréhension narrative) de l'élève au moyen d'épreuves adaptées de Ramspott\* et d'épreuves d'élaboration personnelle.

Les résultats de cette valorisation ont permis d'attribuer à l'élève, par rapport aux autres sujets de l'échantillon, l'un des trois niveaux linguistiques prévus : Niveau Avancé (4 élèves) ; Niveau Moyen (8 élèves) ; Niveau Bas (8 élèves).

**2<sup>ème</sup> PHASE :** on procède de même à un deuxième enregistrement vidéo de 6 classes parmi celles observées lors de la première phase. La répartition par Niveaux Educatifs fut la suivante : 4 élèves de Primaire et 2 élèves de Secondaire. Ce deuxième enregistrement a permis de connaître les éventuelles modifications survenues pendant une première année académique dans les modèles conversationnels employés par le professeur.

Le nombre total d'épisodes interactifs observés fut de 150 pour la première phase et de 61 pour la 2<sup>ème</sup> phase. Dans le tableau suivant on peut observer la moyenne d'épisodes interactifs observés pendant les deux phases en relation avec le niveau scolaire :

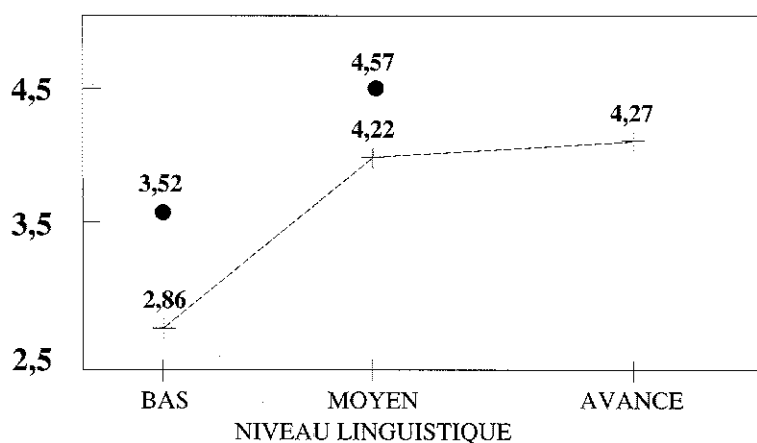
PHASE 1		PHASE 2	
PRIMAIRE	SECONDAIRE	PRIMAIRE	SECONDAIRE
12,3	5,4	12,2	9

## 3 - Résultats

Les résultats de la première phase montrent que le Niveau Educatif et surtout le Niveau Linguistique de l'élève sourd semblent des variables conditionnant les valeurs de LME et VL obtenues.

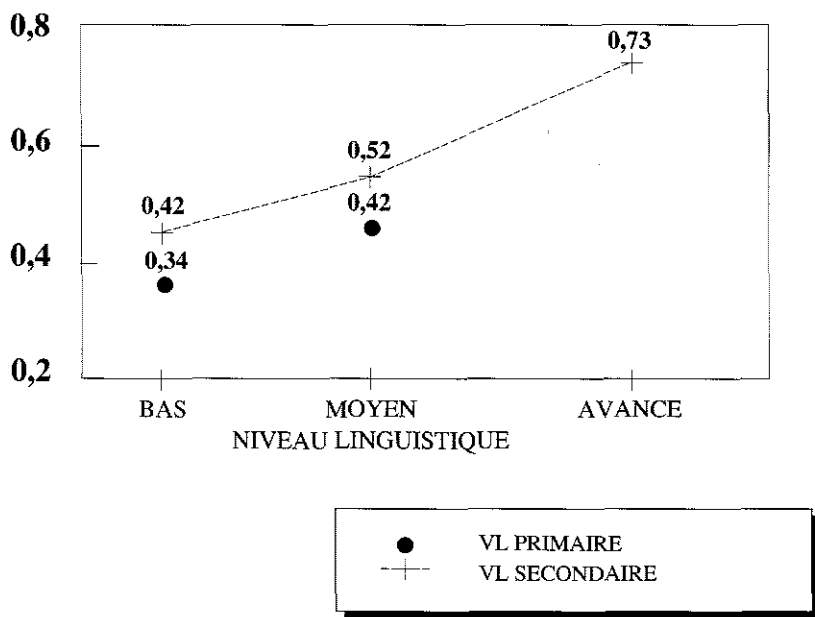
### GRAPHIQUE 1

Valeurs observées pour la LME (Longueur Moyenne des Énoncés) du professeur



● LME PRIMAIRE  
 + LME SECONDAIRE

GRAPHIQUE 2 - Valeurs observées pour la VL (Variabilité Lexicale) du professeur



Tant en Primaire qu'en Secondaire, et en vue d'ajuster la longueur de ses énoncés à la capacité de compréhension de l'élève, à mesure que le Niveau Linguistique de l'élève s'améliore, le professeur emploie des phrases avec davantage d'éléments.

Cependant les professeurs ont l'habitude de garder dans le Primaire une LME plus élevée que dans le Secondaire. Ce phénomène pourrait être interprété selon une perspective proche d'Huntington et Watton\*, et Wood et al.\*\*, du fait des attentes à long terme plus favorables chez les élèves de cours pour débutants.

\*1984

\*\*1986

Le discours du professeur conserve ainsi un nombre plus diversifié de mots à mesure que le degré de compréhension/expression de l'élève augmente. Le niveau de variabilité lexicale est surtout plus élevé dans le Secondaire.

En ce sens, il faut mettre en relief que les activités en classe sont normalement les mêmes que celle que réalise le reste des élèves entendants et spécialement en Secondaire, la structure participative habituelle étant collective.

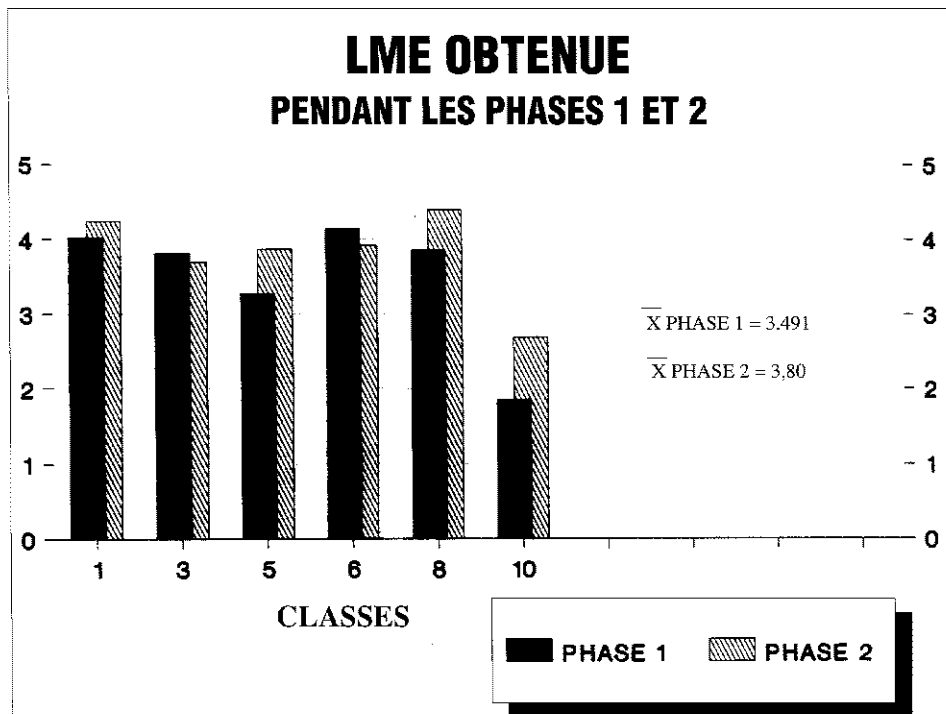
Il est alors très important d'utiliser des contextes collectifs inclusifs qui ne discriminent pas l'élève sourd.

Ces contextes collectifs inclusifs sont plus fréquents avec des professeurs expérimentés puisqu'ils consistent essentiellement à utiliser surabondamment des éléments sémiotiques ou paralinguistiques qui facilitent la compréhension orale de l'élève - parler toujours face à l'élève, utiliser le geste naturel pour accompagner les verbalisations, utiliser le tableau pour dessiner, écrire... - et une disposition appropriée pour la communication avec des personnes qui présentent des difficultés pour la compréhension ou l'expression orales.

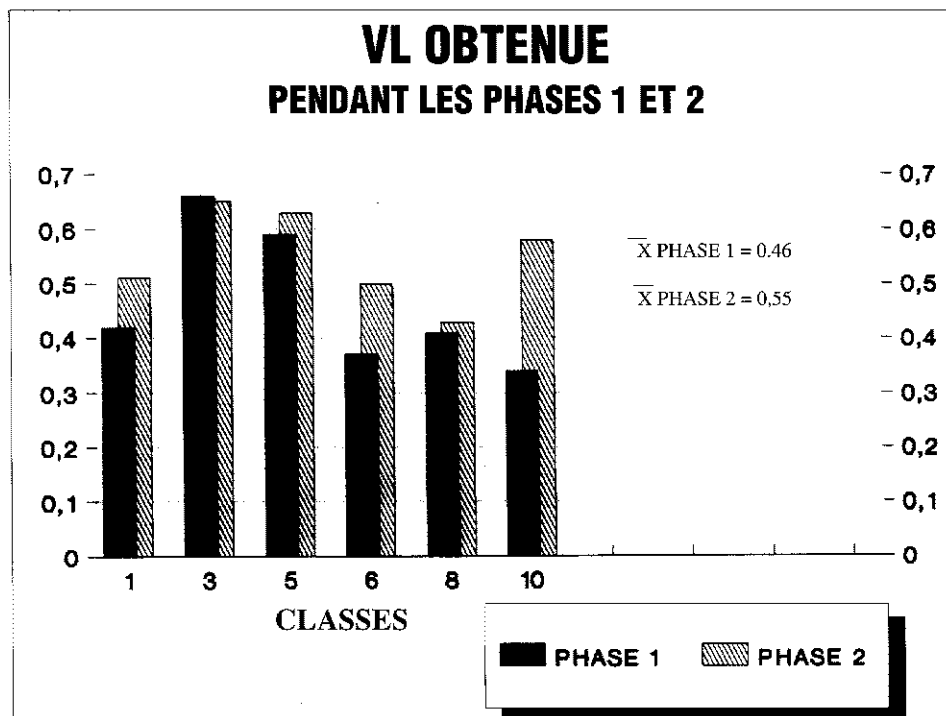
De leur côté, les professeurs moins expérimentés n'utilisent pas si souvent le contexte collectif inclusif avec l'élève sourd, puisque, en situation de communication collective, ils ne respectent pas la singularité communicative de l'élève sourd.

Finalement, les modifications observées dans les résultats obtenus à la fin d'un cours ont été les suivantes :

GRAPHIQUE 3 - Valeurs pour la LME du professeur observées pendant les phases 1 et 2



GRAPHIQUE 4 - Valeurs pour la VL des professeurs observées pendant les phases 1 et 2



Presque tous les professeurs augmentent les valeurs obtenues pendant la deuxième phase, et en particulier celles qui présentaient les niveaux les plus faibles pendant la première phase. Il semble donc que l'expérience pédagogique faite avec l'élève sourd favorise l'emploi de phrases plus amples ainsi qu'une variabilité lexicale plus élevée.

#### 4 - Discussion

L'impression généralisée que l'on obtient de l'analyse effectuée est que le déficit auditif influe sur les patterns interactifs de l'interlocuteur entendant. Probablement la surdité génère-t-elle tout un ensemble d'obstacles secondaires qui rendent difficile le déve-

loppement normalisé des relations sociales du sujet sourd, alors que l'entendant essaye de lui faciliter des pistes et de donner des éléments en vue de favoriser sa compréhension.

On peut remarquer, à partir des données exposées plus haut, que dans le Primaire, les professeurs utilisent d'habitude une LME plus élevée que dans le Secondaire, lorsqu'ils se voient confrontés à des élèves sourds aux capacités de compréhension/expression linguistiques identiques. Paradoxalement, la VL des professeurs de Secondaire présente des valeurs supérieures à celles observées chez les professeurs de Primaire. On pourrait également considérer comment les enseignants des premières années de scolarité obligatoire gardent un format conversationnel syntaxiquement plus normalisateur, malgré le nombre relativement faible de mots utilisés, en plus de l'organisation d'activités scolaires spécifiques à l'élève sourd en formats didactiques parfaitement intégrés au travail du groupe classe. Les professeurs de Secondaire au contraire, où le degré d'exigence dans la maîtrise des différentes disciplines est plus élevé, présentent une LME très réduite, malgré une variabilité lexicale plus élevée, lorsqu'ils sont confrontés à des élèves sourds avec d'importantes carences linguistiques. Wood\*, dans une perspective brunerienne, définit ce modèle communicatif comme un «suréchafaudage» étant donné son caractère en même temps directif et restrictif.

L'on pourrait déduire que davantage d'efforts sont nécessaires pour pénétrer dans le tissu éducatif des niveaux supérieurs et favoriser de la sorte la génération d'ajustements communicatifs à la spécificité des étudiants sourds.

Quant à l'amélioration constatée dans les différentes valeurs à partir de l'expérience académique avec l'élève sourd, il convient de signaler aussi le besoin d'organisation de Plans de Formation permettant d'apporter plus d'information sur la spécificité du déficient auditif que celle dont dispose habituellement le professeur au début du cours. Ces plans permettront ainsi d'atteindre des quotas d'expérience accrue dans le travail en classe en une brève période de temps\*.

Il faudrait analyser finalement si l'amélioration, constatée dans les aspects conversationnels, s'accompagne également d'une modification dans les aspects d'instruction et de méthodologie de la classe orientés vers la spécificité des apprentissages d'un élève sourd.

Dans ce sens, jusqu'à quel point, de la même façon que la surdité altère les modèles communicatifs de l'interlocuteur auditeur, pourrait-on observer une situation semblable du point de vue cognitif ? Jusqu'à quel point, les productions du professeur exigent-elles une attitude réflexive et stimulent suffisamment les processus cognitifs de l'élève sourd ou, par contre, se montrent-elles excessivement répétitives et peu stimulatrices dans la perspective cognitive ? Pour répondre à cette question il faut pénétrer dans une matière bien débattue par les différents mouvements de la psychologie évolutive et pas encore résolus, tels que les rapports entre le langage et la pensée.

## Bibliographie

- HUNTINGTON A. & WATTON F. (1984). Language and Interaction in the education of Hearing-Impaired Children : part One. *The Journal of the British Association of Teachers of the Deaf*, 8, 4, 109-117.
- LUCKNER J.L. (1992). Mainstreaming Hearing-Impaired students : perceptions of regular educators. *Language, Speech and Hearing Service in Schools*, Vol. 22, 1, 302-307.
- LYNAS W. (1986). Integrating the handicapped into ordinary schools. London : Crom Helm.
- MUSSELMAN C. & HAMBLETON D. (1990). Creating classroom conversation with deaf children. *ACEHI Journal*, 16, 2-3, 68-90.
- POWER D., WOOD D. & WOOD J. (1990). Conversation strategies of teacher using three Methods of Communication with Deaf Children. *American Annals of the Deaf*, 135, 1, 9-13.
- RAMSPOTT A. (1992). Comprensión y producción de textos narrativos. *Signos, Teoría y práctica de la educación*, 3, 5-6, 99-106.
- SYLVESTRE N. (1991). Las interacciones entre el profesor y el adolescente sordo profundo integrado en el aula regular con los oyentes. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 11, 3, 170-177.
- VALERO J. (1993). Los elementos facilitadores de la comprensión oral empleados por el profesor del aula regular con adolescentes sordos. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 18, 101-113.
- VALERO J. (1994). Las estrategias d'interaccion del profesor amb l'alumne sord a l'aula regular. Criteris per a la seva optimitzacio. *Tesi Doctoral Facultat de Psicologia. Universitat Autònoma de Barcelona*.
- WHITE A. (1990). Differences in the Teacher Expectations. *The Volta Review*, April, 131-142.
- WOODD., WOOD H., GRIFFITHS A. & HOWARTH I. (1986). Teaching and talking with deaf Children. London : John Wiley & Sons.
- WOOD D. (1989). Social interaction as tutoring. In M. Bornstein & J.S. Buner (Eds). *Interaction in human development*. Hillsdale NJ Lawrence Erlbaum Associates Inc.

\*1989

\*En Catalogne existent les C.R.E.D.A. - Centres de Recursos Educatifs pour Déficients Auditifs - qui organisent des formations adressées aux professeurs et parents d'enfants sourds. Malgré la bonne acceptation que ces activités formatives ont parmi les enseignants, quelques voix critiquent le fait que leur incidence à l'école soit très faible.