

L'ENCADREMENT ET LES SERVICES AUX ÉLÈVES SOURDS ET MALENTENDANTS

par Paul BOURCIER

En 1982, la Direction générale de l'enseignement collégial a mandaté deux cégeps afin d'expérimenter l'intégration des élèves sourds et malentendants au niveau collégial, il s'agit des cégeps de Sainte-Foy et du Vieux Montréal. Dans le cadre du présent article, je ferai part de l'évolution de ce programme d'intégration. Ainsi, vous serez en mesure de saisir comment un élève sourd ou malentendant peut poursuivre ses études collégiales normalement. Afin de mieux saisir la philosophie qui anime notre service, il est essentiel de bien comprendre ce qu'est la surdité et ce qu'elle implique comme approche et attitude à développer à l'égard des personnes sourdes et malentendante.

LA PERSONNE SOURDE OU MALENTENDANTE

De prime abord, nous avons tendance à associer surdité et handicap physique. Les services de soutien offerts aux personnes sourdes dans les services gouvernementaux, dans les écoles primaires et secondaires viennent souvent renforcer cette idée que la personne sourde est une personne handicapée. Or, une meilleure connaissance de la réalité de la personne sourde nous révèle que celle-ci se perçoit davantage comme un membre d'une minorité linguistique et culturelle distincte. Possédant sa propre langue, ayant ses associations communautaires et culturelles, la personne sourde fait partie d'un groupe social actif au sein de la société québécoise. Cette identification culturelle s'explique, entre autre, par le fait que la langue des signes québécoise (LSQ) constitue une langue à part entière, une langue distincte du français. Pour plus d'information à ce sujet, vous pouvez vous référer au texte de madame Fernande Charron.

Ce qu'il faut retenir surtout, c'est que la LSQ n'est pas une transcription visuelle du français. C'est une langue qui possède ses propres structures linguistiques. La prise de conscience de cette réalité a suscité, chez les personnes sourdes, une identification culturelle et sociale propre. Ainsi, c'est à travers leur langue que les personnes sourdes ont su développer une identité qui relève davantage d'un sentiment d'appartenance à une minorité linguistique qu'à une reconnaissance basée sur leur déficience sensorielle.

Ceci étant dit, il faut comprendre que la réalité des personnes sourdes n'est pas monolithique.

En effet, l'identification personnelle de la personne sourde peut varier selon un ensemble de facteurs et de circonstances. Il serait très complexe de détailler, aujourd'hui, toutes les facettes participant à la réalité des personnes sourdes. Retenons, qu'habituellement, les personnes sourdes ou malentendantes utilisant une langue signée comme principal moyen de communication, s'identifient en général à la communauté sourde. Les personnes sourdes ou malentendantes qui utilisent la parole et la lecture labiale ne s'identifient pas à une communauté distincte, mais plutôt à la société en général. Ces dernières n'ont pas de lien avec la communauté sourde puisqu'elles n'utilisent pas cette langue distincte. En général, on reconnaît par l'expression *personne sourde* les utilisateurs d'une langue signée et par *personne malentendante* ceux qui utilisent la langue orale, soit le français, et la lecture labiale. Mentionnons que ce n'est pas le degré de surdité qui définit l'appartenance culturelle mais bien l'image que la personne a d'elle-même.

C'est en respectant ces deux regroupements que le service d'aide à l'intégration a développé son approche.

POSTULAT DE BASE CONCERNANT L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES AYANT UNE DÉFICIENCE AUDITIVE

Comme le souligne madame Chantal Leclerc (1990) de la Direction générale de l'enseignement collégial dans son document :

« Cette orientation signifie que l'admission à un programme d'études ou à un cours ne peut être refusée à une personne sur la base de sa déficience. Dans la mesure du possible, des services palliatifs doivent donc être mis en place pour permettre l'accès aux cours ou au programme choisis par l'élève qui satisfait aux exigences d'admission.

En corollaire, il ne peut être question d'établir des listes de "programmes ouverts ou fermés aux personnes handicapées". L'élève handicapé, comme tout autre élève, doit assumer les conséquences de ses choix scolaires et compter, parmi ses droits à l'éducation, le droit à l'échec. Les objectifs à atteindre pour obtenir un diplôme sont les mêmes pour lui que pour les autres élèves. Ce ne sont que les moyens d'atteindre ces objectifs qui doivent être adaptés.

La diversité possible des choix d'orientation des élèves suppose qu'à côté des situations les plus connues et des services ou équipements spécialisés les plus couramment utilisés, il restera toujours des situations nouvelles et une part d'imprévisible, donc des solutions à inventer. L'accessibilité universelle aux programmes d'études appelle enfin le déploiement d'efforts particuliers pour permettre à un élève de fréquenter le programme de son choix, lorsque ce programme n'est pas offert par les cégeps Sainte-Foy et du Vieux Montréal. »¹

générales. De cette manière, l'élève peut avoir accès à tous les aspects de la vie scolaire et parascolaire.

Soulignons que l'interprète, n'intervient pas sur le contenu, mais sur la présentation de ce contenu. L'élève sourd ou malentendant est le premier concerné par la présence de l'interprète à une activité scolaire quelle qu'elle soit. C'est d'un commun accord entre l'intervenant, l'interprète et l'élève qu'il sera convenu de la pertinence de la présence de l'interprète à un examen oral ou écrit, à un entretien ou à toute autre situation. En cas d'absence de l'interprète habituel, le service est assuré par une remplaçante.

Il ne faut pas confondre le rôle de l'interprète avec celui de tuteur, tout comme il ne faudrait pas prendre pour acquis qu'il puisse se substituer au rôle du professeur. Bien qu'il soit présent, elle ou il n'a pas pour fonction d'enregistrer, de mémoriser ou d'analyser le contenu du cours.

L'interprète est le pilier central par qui l'ensemble des communications de l'élève sourd ou malentendant s'effectuent avec les membres de la communauté collégiale : élèves, enseignants, professionnels, etc.. Ce service est disponible pour toutes les activités du collège tant scolaires que parascolaires. L'interprète possède une solide connaissance de sa profession. Elle ou il a une formation académique qui lui permet de saisir rapidement les principaux éléments des cours. De plus, elle ou il se doit de connaître les différents moyens de communication utilisés par les personnes sourdes et malentendantes.

Le moyen de communication utilisé par l'interprète est déterminé par l'élève sourd ou malentendant. Voici les différents moyens de communication et les tâches spécifiques concernant chacun d'eux :

- Langue des signes québécoise : traduire simultanément un discours français en LSQ ou vice versa, en respectant l'ensemble des règles syntaxiques propres à chacune des deux langues.

- Interprétation orale : répéter sans voix l'ensemble des propos tenus dans la classe, en portant une attention particulière à l'articulation et en ajoutant des gestes naturels. A l'occasion, intercaler des synonymes lorsqu'un mot est illisible sur les lèvres.

- Pidgin : transcoder à l'aide de l'oralisation et de signes de la LSQ un discours parlé en respectant l'intégrité de la structure française.

Le service de prise de notes

Les élèves sourds et malentendants doivent continuellement balayer du regard l'interprète, le professeur et le tableau, ils ne peuvent donc pas prendre adéquatement leurs notes de cours, sans briser

LES SERVICES OFFERTS

Le plan d'intervention s'articule autour d'un principe mis de l'avant par l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) : *sans privilège ni discrimination*. L'objectif de l'ensemble des services est d'intervenir là et seulement là où la surdité pénalise l'élève sourd ou malentendant dans son apprentissage. L'accès à la communication est le principal défi auquel nous devons faire face dans l'intégration scolaire de cette clientèle.

Le service d'interprétation:

L'interprète permet à l'élève d'e recevoir la totalité des informations contenues tant dans les cours magistraux, les discussions de groupe, les entretiens individuels que dans les présentations de documents audio-visuels.

Outre la matière ou le sujet proprement dit, l'interprète retransmet à l'aide de la langue des signes québécoise ou de l'oralisation, toutes les remarques de l'enseignant et des élèves. Il doit fournir à l'élève toutes les informations relatives au climat qui règne dans la classe. Lorsque la surdité est telle que l'élève ne peut s'exprimer oralement, l'interprète traduit par sa voix ce que l'élève exprime gestuellement. L'interprète encourage l'élève malentendant vers une prise en charge plus entière. Par sa présence et par ses attitudes, l'interprète stimule la participation de l'élève à des ateliers, à des activités parascolaires, à des présentations de vidéos et à des assemblées

¹ Leclerc, Chantal, *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial*, juin 1990. p. 6

le canal de communication visuelle. C'est pourquoi, la prise de notes devient un service essentiel à l'ensemble des élèves sourds ou malentendants.

Cette fonction est généralement assumée par un étudiant de la classe inscrit au même cours ou par un étudiant qui a déjà suivi et réussi ce cours. La collaboration du professeur est indispensable si l'on veut s'assurer d'un choix judicieux et éclairé du preneur de notes. Une bonne connaissance du français écrit, une capacité à cerner et à organiser des informations verbales, une capacité de donner à ces informations une présentation visuelle intéressante, sont les qualités que doit posséder tout bon preneur de notes. Il faut donc s'assurer que celui-ci les possède bien avant de procéder à son embauche. En utilisant des feuilles traitées (NCR), le preneur de notes peut produire trois copies: une pour l'étudiant sourd ou malentendant, une pour lui-même et une dernière remise au répondant local responsable de l'encadrement des élèves ayant une déficience sensorielle. L'expérience démontre que ce service est relativement facile à mettre sur pied dans l'ensemble des cégeps du réseau.

Les cours de français et de philosophie

En vous référant aux textes de mes collègues (Charron et Tremblay), vous y trouverez différents arguments qui justifient la mise sur pied de groupes homogènes pour les cours de français et de philosophie. Ce sont des groupes constitués exclusivement d'élèves sourds et malentendants. Toutefois, il est important de préciser que ces cours demeurent une possibilité offerte à cette clientèle. Donc si l'élève le désire, il peut suivre les cours de français et de philosophie dans un groupe régulier en ayant recours aux services habituels d'interprétation et de prise de notes. Parce que ces cours sont sur la plage horaire du soir, plusieurs étudiants sourds et malentendants de cégeps de la région métropolitaine peuvent s'y inscrire. Ils n'ont qu'à fournir une commandite de leur cégep.

Support dans la langue d'étude

Un service individualisé de soutien en français est à la disposition des élèves sourds et malentendants qui ont besoin d'aide en français écrit. Il s'agit d'un professionnel spécialisé en enseignement du français auprès des personnes sourdes qui est disponible pour les étudiants désireux de travailler certaines de leurs difficultés en français.

Soutien à travers le réseau collégial

Dix ans se sont passés depuis la mise sur pied d'un projet pilote tenu au cégep du Vieux Montréal et

au cégep de Sainte-Foy. Depuis, plusieurs cégeps accueillent des élèves sourds et malentendants. Ils ont ainsi développé une expertise quant aux services à offrir à cette clientèle. Par leur mandat de cégeps désignés par la Direction générale de l'enseignement collégial, les cégeps du Vieux Montréal et de Sainte-Foy supportent les autres collèges dans l'intégration de cette clientèle. Dans l'ensemble du réseau, il existe des répondants locaux qui sont responsables du dossier des élèves ayant une déficience sensorielle ou physique. Parmi ses fonctions, le répondant local doit :

- élaborer et appliquer un plan d'intervention pour chacun des élèves ayant une déficience sensorielle
- informer et sensibiliser les enseignants accueillant un élève sourd ou malentendant dans sa classe
- sensibiliser l'ensemble de la communauté collégiale
- mettre sur pied les services appropriés et définis dans le plan d'intervention
- transmettre à son cégep désigné les demandes en service d'interprétations gestuels ou oraux

L'ACCESSIBILITÉ UNIVERSELLE

Actuellement, aucun programme n'est a priori identifié comme inaccessible aux élèves sourds et malentendants. L'existence de différences individuelles chez les élèves ayant une surdité nous empêchent d'établir des comparaisons entre les élèves en vue d'en tirer des généralisations. Donc, dans la mesure du possible, des services palliatifs doivent donc être mis en place pour permettre l'accès aux cours ou au programme choisis par l'élève si celui-ci satisfait aux exigences d'admission.

Par conséquent, il ne peut être question d'établir des listes de programmes ouverts ou fermés aux personnes sourdes ou malentendantes. Toutefois, la personne sourde doit assumer les conséquences de ses choix scolaires et compter, parmi ses droits à l'éducation, le droit à l'échec.

L'accessibilité à l'ensemble des programmes d'études nécessite un déploiement d'efforts particuliers pour permettre à un élève de fréquenter le programme de son choix.

A la fin des la décennie consacrée aux personnes handicapées, le système d'enseignement collégial s'est progressivement ouvert à l'intégration des élèves sourds et malentendants. Plusieurs cégeps ont déjà expérimenté une structure d'accueil et ont développé avec les cégeps désignés une expertise permettant d'aplanir les entraves à la communication dues à la surdité.

BIBLIOGRAPHIE

LECLERC, Chantal, *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial*, juin 1990.

SERVICE D'AIDE À L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES
Cahier des répondants, déficience auditive,
mai 1990.

STUCKLESS, R., AVERY, J., HEUWITZ, T.,
Educational interpreting for deaf students,
Rochester Institute for the Deaf, 1989.

SURDITÉ, LANGUE ET APPRENTISSAGE

par Fernande CHARRON

Le concept de surdité est fréquemment associé à différents préjugés. Parmi ceux-ci, citons l'absence d'un système sophistiqué de communication et les inaptitudes cognitives des personnes ayant une déficience auditive. D'ailleurs, aucun service éducatif ne leur était offert pendant des siècles (Lane 1984). La mise en place de tels services a toujours fait l'objet de controverses et de débats houleux. Philosophes et éducateurs se sont questionnés sur le moyen de communication gestuel utilisé par les personnes sourdes ainsi que sur le potentiel intellectuel de celles-ci. On a d'abord pensé que ces «gestes» avec lesquels elles communiquent ne représentent nullement un système linguistique qui leur permettrait d'avoir accès au savoir. Cette conclusion a largement prévalu à travers les pays et les temps.

Mais récemment, quelques linguistes se sont attardés à l'étude du système de communication des personnes sourdes. Les résultats de ces travaux de description linguistique ont donné naissance à une nouvelle approche en éducation des personnes sourdes et malentendantes. Mais avant d'aborder les moyens de communication des personnes ayant une déficience auditive, voyons brièvement ce qu'est la surdité d'un point de vue audiologique.

ACCESSIBILITÉ LINGUISTIQUE

L'oreille humaine est un organe complexe puisque certaines de ses capacités peuvent être perdues alors que d'autres demeurent intactes. Ainsi, il est réaliste d'envisager qu'une personne ne puisse entendre la voix humaine (d'une intensité de 30 à 50 décibels et d'une fréquence de 300 à 3000 hertz, approximativement) alors qu'elle identifie des bruits tels que ceux de l'avion, de l'alarme, de la sonnerie du téléphone, etc. Dans les faits, la surdité totale est un phénomène relativement rare.

On regroupe les personnes ayant une déficience auditive selon le degré de leur surdité : modérée, sévère, et profonde. Le critère de base pour l'identification d'une personne sourde est la non-accessibilité, selon divers degrés, à la voix humaine, donc à la langue orale. Ainsi, on reconnaît deux groupes distincts de personnes ayant une déficience auditive ; soit les Sourds¹, qui n'ont pas

¹ La majuscule désigne les personnes utilisant une langue signée qui s'identifient comme membres de la culture sourde.

accès à la voix, et les malentendants, pour qui cet accès est plus ou moins embrouillé. Les premières se caractérisent par l'utilisation d'une langue signée, au Québec les Sourds signent en LSQ, langue des signes québécoise ; elles partagent un sentiment d'appartenance à la communauté sourde. Quant aux secondes, elles communiquent à l'aide du français qu'elles maîtrisent selon divers degrés de compétence.

Malgré la poursuite des débats concernant les liens qui prévalent entre la langue et la pensée, il est impossible de dissocier ces deux réalités. Par conséquent, toute personne qui ne possède pas une langue est inévitablement vue comme un être dépourvu, puisqu'elle ne pourra évoluer au même titre que les autres membres de la société. Or, les personnes sourdes et malentendantes éprouvent des difficultés certaines à maîtriser le français en raison de l'inaccessibilité, totale ou partielle, de ce modèle linguistique.

La langue orale a été le seul moyen officiellement reconnu pour l'enseignement auprès des personnes ayant une déficience auditive pendant très longtemps. Ce n'est qu'au début des années '60, qu'on s'attaque sérieusement à l'étude des langues signées. Stokoe (1965) a réalisé la première étude linguistique d'une langue signée, soit l'ASL (langue des signes américaine). Cette recherche a dévoilé le fait que le système de communication des Sourds est structuré selon les mêmes composantes que celles des langues orales. En effet, les langues signées sont structurées aussi bien aux niveaux phonologique et morphologique que syntaxique (Klima & Bellugi 1979, Wilbur 1979 et 1987).

Ces faits sont trop récents pour avoir eu un impact social étendu. Aussi, de façon générale, les langues signées sont encore sous-estimées par les personnes entendant et parfois aussi par les personnes sourdes elles-mêmes, bien que cette attitude tend à laisser la place à une forme d'acceptation de ce moyen de communication voire même, récemment, à la revendication d'un statut linguistique officiel par l'élite sourde. La non-reconnaissance publique de l'authenticité des langues signées a fait en sorte qu'elles n'ont pas été «admises» à l'école.

Dans le cas d'échecs répétés des élèves sourds, on a cru pertinent d'utiliser quelques signes issus de leur langue, tout en observant strictement la syntaxe de la langue française, méthode à laquelle on réfère par le terme *français signé*. Par conséquent, les enfants sourds qui ne pouvaient ni entendre ce qu'on leur enseignait, ni réussir à extirper le sens des messages transmis à l'aide du français signé, ont vécu de nombreux échecs. L'accumulation d'échecs n'est pas un facteur pouvant aider à redresser l'estime de soi. Comme l'affirme Hall (1976) : «l'échelle des valeurs de beaucoup de gens, l'importance qu'il donne à leur propre image est directement liées au nombre de

situations qu'il peuvent maîtriser, ce qui signifie que beaucoup de gens ont une mauvaise relation avec leur image car en fait ils maîtrisent peu de situations.»¹ Par *maîtriser*, Hall désigne «le contrôle de tous ou de la plupart des systèmes de communication, verbaux et non verbaux afin que l'individu puisse se faire entendre, être un facteur qui compte dans les équations de la vie»². Dans notre société basée sur la parole, les personnes sourdes maîtrisent un nombre peu élevé de situations. Ainsi s'alimente le cercle vicieux qui confine les personnes sourdes à un savoir limité et, par conséquent, à une mise à l'écart de la société.

La population entendante pense plus souvent à une personne sourde comme à une personne handicapée et moins souvent en terme de membre d'une minorité linguistique. D'ailleurs Higgins (1980) mentionne que les membres de ce groupe, en raison de leur déficience auditive, sont considérés comme des déviants dans notre société. Dans un tel contexte, comment peut-on envisager leur éducation ?

APPRENTISSAGE DE LA LANGUE SECONDE

Une des particularités de la déficience auditive est le fait qu'il n'est plus question de déficience ou de handicap aussitôt que la personne sourde se trouve avec des interlocuteurs qui connaissent sa langue. Cependant, l'enseignement dans notre système d'éducation se fait en français et véhicule les valeurs de ce groupe. L'un des postulats de base de l'éducation est la place primordiale accordée au français, que ce soit à l'oral, en lecture ou à l'écrit. Il faut donc s'attarder au processus d'acquisition de cette langue par les personnes ayant une déficience auditive. Soulignons qu'on n'abordera ici que la maîtrise du code écrit du français, auquel Luetke-Stahlman & Luckner (1991) se réfèrent sous le terme *apprentissage*, faisant la distinction entre l'acquisition du code oral de la langue maternelle, qui est un processus naturel pour lequel l'être humain est prédisposé, et l'apprentissage d'un code écrit (que ce soit d'une langue première ou seconde) qui se produit après l'âge critique d'acquisition de la langue maternelle.

L'apprentissage du code écrit de la langue maternelle est un processus à long terme ; la plupart d'entre nous avons besoin d'une douzaine d'années avant de maîtriser les mécanismes métalinguistiques et cognitifs permettant la structuration d'un texte cohérent, et ce en possédant au point de départ les structures

linguistiques de la langue dont on apprend le code écrit. Tel que mentionné auparavant, les personnes ayant une déficience auditive connaissent plus ou moins les structures linguistiques du français. Or, il est très difficile d'acquérir le code écrit d'une langue seconde sans en connaître les structures linguistiques. Saats (1986) affirme même «qu'il est impossible d'acquérir le code écrit sans avoir maîtrisé la structure orale»¹. Même si l'on juge pertinent de nuancer quelque peu les propos de Saats, il n'en demeure pas moins que les études relatives aux capacités de lecture et d'écriture en français (Lacerte 1989, Dubuisson *et al*, 1988) des personnes ayant une déficience auditive démontrent qu'elles se classent en moyenne en quatrième ou cinquième année primaire, alors qu'elles ont suivi le même cheminement scolaire que leurs confrères entendants.

Cependant, si l'on se penche sur la question de l'écart syntaxique entre le français et la LSQ, on s'aperçoit que celui-ci est énorme. La principale distinction structurale réside dans le fait que les langues orales ont une présentation linéaire alors qu'en langue signée, il est fréquent que deux morphèmes ou plus soient énoncés simultanément. Les informations sémantiques sont en quelque sorte empilées les unes sur les autres. Les langues signées font usage de l'espace et du mouvement pour encoder les messages. Ainsi la direction, la fréquence, le type et la qualité du mouvement sont porteurs d'information et cela en même temps et au même titre que certains mouvements faciaux spécifiques.

Par exemple, la question : «as-tu mangé ?» se transmet en LSQ par les signes : MANGER (regard : interlocuteur, sourcils relevés) FINI. Dans cet exemple, le regard indique l'agent et la forme interrogative est marquée par le relèvement des sourcils. Un second exemple démontre l'incorporation du pronom à certains verbes ; «je te donnerai le livre lundi prochain, se signe» : LUNDI (ce signe s'exécute le bras tendu vers l'avant alors que l'emplacement neutre est près de l'épaule) LIVRE DONNER (mouvement allant de soi vers l'interlocuteur). L'on remarque qu'il n'y a pas de marque de temps ou encore de personne rattachée au verbe ; le temps est énoncé au début de la phrase et l'agent et le patient sont indiqués par la direction du mouvement du verbe. Dans le présent exemple, la phrase prise hors de son contexte ne permet pas d'identifier le procédé qui marque le caractère défini du déterminant, par contre, l'absence de déterminant indique que le caractère défini a été marqué auparavant dans le discours.

Enfin, il faut souligner que la description linguistique de la LSQ est à un stade embryonnaire et que de nombreuses recherches devront être effectuées avant que nous ne connaissions l'ensemble des procédés

¹ Hall, E. T., *Au-delà de la culture*, Paris, Seuil, 1976, page 11.

² *Ibid*, page 12.

¹ Staats, 1986.

grammaticaux de cette langue. Bien sûr, cette situation n'a pas permis aux professeurs en déficience auditive d'acquiescer aisément et complètement les structures syntaxiques de la LSQ, structures qui leur permettraient de communiquer des messages dénués d'ambiguïté du point de vue de leur interlocuteurs sourds. L'utilisation de la LSQ est une démarche essentielle en vue de transmettre des contenus spécifiques (comme ceux décrits plus loin par Robert Tremblay).

Une seconde difficulté s'ajoute à celles de type linguistique que nous venons de décrire, il s'agit de l'absence d'un code écrit correspondant à la LSQ. Le code écrit de toute langue permet de développer des habiletés métalinguistiques. Par l'apprentissage des techniques d'écriture, incluant les structures linguistiques de la langue mais aussi les structures du texte, l'élève apprend toutes les nuances de sa langue ainsi que les manières de les transmettre de façon cohérente. Cette absence de l'écrit empêche les personnes sourdes de saisir les faits métalinguistiques fort utiles dans l'acquisition d'une langue seconde (Charron & Kato, 1989). Ainsi, non seulement les personnes sourdes n'ont pas accès au français oral, mais elles ne possèdent pas non plus d'habitudes de travail métalinguistique, qui seraient un catalyseur quant à l'apprentissage du français.

APPRENTISSAGE ET SURDITÉ

Étant donné l'absence de maîtrise de la langue qui véhicule les contenus pédagogiques, essayons d'envisager quel contexte permettrait un meilleur apprentissage de ces contenus. On peut souligner tout comme Angers que «pour exprimer des objets théoriques, il faut employer une langue technique plus précise et plus exacte que le langage de tous les jours, ce qui augmente les difficultés de l'initiation aux sciences»¹. Si on se base sur la conception de l'apprentissage développée par Angers (1990), on peut comprendre que l'intelligence des personnes sourdes n'est guère en cause mais qu'il s'agit plutôt de données de base qui sont spécifiques aux membres de ce groupe. Angers présente ainsi la situation : «les sens, grâce aux perceptions, aux images, recueillent des données. L'intelligence n'ajoute pas de données

nouvelles, elles opèrent sur les données que les sens lui présentent»².

Évidemment, on ne peut nier l'écart qu'il y a entre l'information à laquelle a accès l'ensemble de la population par les médias et l'environnement humain immédiat, et celle à laquelle ont accès les membres de la communauté sourde. Angers spécifie que la compréhension comporte plusieurs opérations distinctes et complémentaires dont le questionnement, l'intuition (basée sur les connaissances), l'expression conceptuelle ainsi que la réflexion critique et le jugement. En revoyant ce modèle du point de vue des personnes sourdes, seule la première composante, soit le questionnement, peut être considérée comme équivalent entre les membres des deux groupes. En effet, la non-accessibilité des informations générales conduit à une intuition nécessairement différente de celle des personnes entendantes. Conséquemment, l'expression conceptuelle ainsi que la réflexion critique seront respectivement et inévitablement entravées par les difficultés linguistiques et le manque de confiance en soi.

CONCLUSIONS

Les conclusions qui découlent de cette perspective sont les suivantes. Certaines pratiques dans l'enseignement des personnes sourdes demandent à être réaménagées avant que l'on envisage une amélioration. D'une part, il nous semble qu'une partie du problème linguistique pourrait être amoindri si l'enseignement passait par la langue signée, qui est significative et porteuse de sens du point de vue des personnes sourdes. Du même coup, on rendrait accessible les contenus pédagogiques et les correspondants linguistiques. Une telle approche serait doublement rentable quant à l'apprentissage du français puisque ce contenu permet une accumulation de connaissances à travers le décodage du système linguistique. D'autre part, il nous apparaît aussi important d'accorder une place pour la reconnaissance et l'acceptation de la langue et la culture de ce groupe minoritaire. Ceci dans le but d'accroître le respect et l'estime que les personnes ayant une déficience auditive s'accordent à eux-mêmes.

¹ ANGERS Pierre, 1990 «Les fondements de la formation» in *La formation fondamentale. Tête bien faite ou tête bien pleine?* en coll., Christiane Gohier, Logiques. Québec. pp 29-59. page 42

² *Ibid*, page 35

BIBLIOGRAPHIE

- ANGERS, P. , «Les fondements de la formation», dans *La formation fondamentale. Tête bien faite ou tête bien pleine?* Christiane Gohier, dir., Montréal, Logiques, 1990, pp 29-59.
- CHARRON, F, & KATO, C. «Metalinguistic Awareness of L1 and Production in L2 ; an Analysis of a Text Production in French and in LSQ», communication présentée dans le cadre du congrès intitulé *Theoretical Sign Language Conference*, Boston, mai 1990.
- DUBUISSON, Colette, GÉLINAS-CHEBAT, Claire, NADEAU Marie, «La performance en français écrit des étudiants sourds inscrits dans les universités québécoises», Montréal, document inédit, 1988.
- HALL, E. T. , *Au-delà de la culture*, Paris, Seuil, 1976.
- HIGGINS, P.C., *Outsiders in a Hearing World ; A Sociology of Deafness*, Sage Publications, Beverly Hill/London, 1980
- KLIMA, E. & BELLUGI, U. , *The signs of Language*. Cambridge, Harvard University Press, 1976.
- LACERTE, L. , «L'écriture sourde québécoise» In *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, vol 8, no. 3-4, nov. 1989, pp. 303-345.
- LANE Harlan. *When the minds hears ; a history of the Deaf*, New-York, Vintage, 1984.
- STAATS, 1986
- STOKOE, W, CASTERLINE, C., CRONBERG, C. , *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*, Silver Springs, Linstock Press, 1965.
- LUETKE-STAHLMAN, B. & LUCKNER, J. , *Effectively Educating Students with Hearing Impairments*, New-York/London, Longman, 1991.
- WILBUR, R. , *American Sign Language and Sign System : Research and Application*. Baltimore, University Park Press, 1979.
- WILBUR R. *American Sign Language and Sign System : Linguistic and Applied Dimensions*. Boston, Little Brown, 2e édition, 1987.

L'APPRENTISSAGE DES CONCEPTS PHILOSOPHIQUES

par Robert TREMBLAY

Pourquoi les concepts développés par les philosophes sont-ils si difficiles à assimiler et à utiliser correctement ? Certains seraient tentés d'en attribuer la cause aux faiblesses méthodologiques et cognitives des élèves sans se questionner plus avant. Une telle attitude démontre en fait un bien mince compréhension de l'étonnante complexité de la conceptualité philosophique. Pour en comprendre adéquatement la nature, il faut dégager le concept du *concept philosophique*, de telle manière que de sa saisie nous puissions anticiper mieux les difficultés de son apprentissage.

Dans un premier temps, nous allons donc analyser la nature du concept philosophique. Puis nous examinerons les problèmes de son enseignement. Ensuite nous décrirons comment ces difficultés s'accroissent lorsque l'on a affaire à un groupe homogène d'élèves sourds et malentendants, et aussi quelles sont les stratégies pédagogiques que nous avons développées pour surmonter ces problèmes ainsi que les résultats que nous avons obtenus. Puis nous analyserons ces résultats à la lumière de la problématique générale de l'enseignement des concepts aux personnes atteintes d'une perte auditive. Enfin, nous décrirons l'approche pédagogique que notre recherche nous amène à définir.

1- LA NATURE DES CONCEPTS PHILOSOPHIQUES

À l'évidence, les concepts philosophiques ne sont pas des concepts concrets, ils ne désignent pas des choses dans le monde, mais des réalités abstraites. Ce ne sont pas des concepts définis au sens de Gagné (1976), bien qu'en un autre sens on puisse les comprendre de cette manière. On peut alors les considérer comme des concepts définis d'un type particulier que nous décrirons plus loin. On les différencie alors aisément des concepts techniques et scientifiques. Dans le même ordre d'idées, ce ne sont pas non plus des concepts-règles ou des concepts-méta-règles tels qu'il les décrit, bien qu'ils ne soient pas sans comporter un certain caractère régulateur.

Les définitions plus analytiques de Bruner peuvent nous aider à saisir mieux ce dont il est question. Les concepts philosophiques ne sont que rarement des concepts conjonctifs. On pourrait souvent les définir comme des concepts *disjonctifs* (par exemple : définis par un trait *a* et *b* ou *c* ou *d* ou *e* ...) et *relationnels* (c'est-à-dire dépendants d'autres concepts auxquels on doit les opposer /petit et grand/, /raison et passion/, /conscient et inconscient/ par exemple). Toujours en suivant la typologie de Bruner,

nous devons les classer comme des concepts d'une grande complexité, d'un haut niveau d'abstraction et dont la validité ne saurait être mesurée à l'aune d'une correspondance avec des objets du monde ou même avec des opérations mentales bien délimitées.

Au sens des pédagogues, ils s'agit de concepts mal-définis (*ill-defined concepts*) c'est-à-dire dont les frontières ne sont pas délimitées de manière suffisamment stricte pour que les modes simples d'identification (comme la focalisation) soient facilement opérants¹. Des frontières floues et changeantes, voilà qui n'est guère susceptible de faciliter l'apprentissage. Ces concepts insécurisent les élèves et créent un malaise certain chez eux puisqu'ils exigent à la fois la compréhension et la suspension relative du jugement.

Mais ces catégories sont insuffisantes pour caractériser les concepts philosophiques. Il faut souligner encore trois autres caractéristiques dont nous ne pourrions approfondir l'étude ici.

Premièrement, ce sont des concepts *heuristiques*. Les concepts philosophiques sont des outils d'exploration et non seulement des étiquettes. Ils sont des tentatives pour penser autrement le réel.

Deuxièmement, ce sont des concepts aux *frontières mouvantes*. Les concepts philosophiques sont quelquefois vagues, riches parce que vagues, très généraux ou sujets à voir continuellement leurs frontières redéfinies dans le cours des recherches et des controverses.

Enfin, ce sont des concepts *dépendants d'un système* et d'une conjoncture particulière dans l'univers du discours. Comme nous le montrons plus loin à l'aide d'un exemple, les concepts philosophiques sont toujours fortement dépendants du réseau conceptuel, sinon du système de pensée ou de la vision du monde au sein de laquelle ils fonctionnent.

1. Remarquez cependant que nous aurions tort de croire que les concepts désignant les objets de la vie quotidienne sont si bien délimités. En fait, la différence entre une grande tasse et un bol avec une anse est très fragile et dépend des individus et de leurs contextes de vie, des objets qu'ils utilisent notamment. Mais ces cas étant rarement rencontrés dans la vie pratique, les gens n'ont pas l'impression que les termes sont flous, ils croient au contraire qu'ils sont bien définis tant qu'ils ne sont pas mis devant un cas litigieux. Voir à ce propos : Hulse *et al.* 1980, pp. 232-239. Et sur le caractère culturel des distinctions établies par le sens commun, voir Geertz, 1986, «Le sens commun en tant que système culturel», pp.93-118.

Résumons l'ensemble de ces traits en affirmant simplement que les concepts philosophiques sont des *concepts herméneutiques*.

2- LES DIFFICULTÉS DE L'ENSEIGNEMENT DES CONCEPTS PHILOSOPHIQUES

Un exemple nous aidera à saisir plus avant la nature de ces concepts et les difficultés d'apprentissage qu'ils présentent. La *raison* est certes un concept-clé de la philosophie. Mais sa signification reste difficile à saisir. Descartes y comprend le bon sens, la capacité de distinguer le vrai du faux et il la considère comme universelle et transcendante. Kant, partiellement en continuité et partiellement en rupture avec cette conception, comprend la raison comme la faculté de former des principes. Elle a donc un rôle recteur très important mais prise en elle-même, indépendamment de l'expérience (raison pure) elle peut être une source d'erreurs systématiques et on doit donc s'en méfier au profit de l'entendement, car la raison nous enferme dans des antinomies irréductibles. Nietzsche distingue la petite raison, qui est le mécanisme borné de la pensée formelle raisonnante, source de diverses rationalisations, et la grande Raison qui n'est rien d'autre que la sagesse du corps. Certaines tendances philosophiques conçoivent la raison par rapport à la connaissance objective du monde et d'autres y voient plutôt un ferment de critique sociale ou de transcendance métaphysique.

On voit que le concept philosophique dépend essentiellement de son *contexte conceptuel*. Contrairement aux concepts communs, aux classificateurs d'objets («arbre», «maison», «Claude»), contrairement aux concepts scientifiques («cellule», «intégrale», «molécule») les concepts philosophiques ont des définitions variables dont le noyau rationnel dépend de l'insertion dans un système. Mais c'est aussi sa force et sa fécondité existentielle, ce pourquoi il est constitué, le *faire sens* pour lequel il signifie. Ce caractère est donc aussi incontournable que le besoin philosophique lui-même. Il se confond avec la nature herméneutique que nous leur attribuons.

L'enseignement de tels concepts ne saurait être simple. S'il faut certes trancher dans le vif, par simple souci didactique, et les définir le plus simplement possible, c'est-à-dire d'une manière relativement universelle et stipulative, on doit aussi savoir que de telles simplifications sont trompeuses. Par exemple, nous définissons dans nos cours la raison comme *la faculté de bien juger, de discerner le vrai du faux et le bien du mal* alors même que nous savons, pour parler comme Granger (1967), qu'il s'agit tout autant d'une attitude, d'un idéal et d'une méthode que d'une faculté. Aussi faut-il prendre nos distances par rapport à cette définition simplificatrice, minimale, et

montrer en quoi elle est limitative voire fautive et comment elle se transforme dans la pensée de tel ou tel auteur.

Ce concept de raison est d'ailleurs particulier en ce qu'il est porteur du programme pédagogique de l'enseignement collégial de la philosophie tout entier. Il renvoie alors moins à un contenu spécifique qu'à cette attitude méthodique et critique que l'on cherche à développer chez les élèves, développant ainsi chez eux une meilleure capacité d'auto-défense logique ! Ce genre de visée n'est pas poursuivie par ce seul concept ; chaque concept philosophique comporte de telles implications *existentielles* pour les élèves. Il comporte aussi toujours une certaine part d'idéal, d'exploration et de recherche d'une rigueur toujours fuyante.

3- LES ÉLÈVES SOURDS ET MALENTENDANTS FACE À LA PHILOSOPHIE

D'emblée les élèves sont réticents face à la philosophie. Les élèves faibles en français le sont encore plus comme devant une indéchiffrable énigme qu'on les obligerait à résoudre en les enfermant dans une cage : ils subissent la contrainte mais n'ont pas la motivation car ils sont continuellement sous la pénible impression de ne rien comprendre. Ce syndrome est présent aussi chez les élèves sourds et malentendants puisque ceux-ci accusent généralement un retard en matière de lecture et d'écriture du français (Dubuisson *et al.*, 1988; Lacerte, 1989).

Mais il ne s'agit pas seulement d'une question de langue; l'affaire est plus complexe qu'il n'y paraît à prime abord car les sourds qui utilisent régulièrement une langue signées (Charron, 1986) disposent d'une autre langue maternelle que le français qui est alors pour eux une langue seconde qu'ils peuvent d'autant moins saisir qu'ils ne l'entendent pas. Certains malentendants ou devenus-sourds ont quelques notions de la syntaxe du français, ce qui peut les aider évidemment, mais même dans ces cas, la perte complète ou partielle de l'audition complique énormément l'apprentissage et le perfectionnement de leurs connaissances en français. Bref, dans leur ensemble les sourds et malentendants ont d'importantes difficultés aussi bien à l'oral (alors que certains ne s'expriment que par signes) qu'à l'écrit (voir l'article de madame Fernande Charron à ce propos).

Ces questions ont été beaucoup travaillées récemment mais jamais dans la perspective de l'apprentissage des concepts philosophiques. Il va sans dire qu'une difficulté avec la langue écrite se manifestant devant les textes les plus faciles devient un obstacle insurmontable lorsqu'il s'agit de lire un texte philosophique. Cette difficulté s'amplifie pour

les élèves qui sont des locuteurs natifs de la Langue des signes québécoise (LSQ), puisque la syntaxe et la sémantique de cette langue sont très différentes de celle du français et qu'une apparente compréhension mutuelle peut, même dans les meilleures conditions d'interprétation possibles, couvrir un malentendu.

Comme chacun sait, les philosophes ont en plus la fâcheuse tendance à ne pas adopter les significations communes des mots et d'en proposer d'autres plus complexes et souvent métaphoriques, en tous les cas absolument étrangères au sens commun. Alors imaginez la distance qui les sépare du sens commun des Signeurs¹ en LSQ. Car la surdité n'est pas comme on le croit souvent une simple déficience sensorielle, c'est l'occasion d'une insertion différente dans le monde et d'une création culturelle spécifique. Aux problèmes déjà évoqués, s'ajoutent donc dans ce cas tous les problèmes inhérents à la communication interculturelle.

Or, nous nous trouvons dans une situation unique, puisqu'au Québec la philosophie est une matière collégiale obligatoire et que les sourds et malentendants accèdent en plus grand nombre qu'autrefois aux études collégiales. Ils se trouvent donc de plus en plus souvent confrontés à ce discours étranger, au défi de l'apprentissage philosophique : d'où la nécessité de développer un modèle particulier d'enseignement adapté à leurs besoins propres.

4- STRATÉGIES DÉVELOPPÉES DANS LE CADRE DU PROJET DE RECHERCHE *CONCEPTUALISATION ET SURDITÉ*

Cette recherche s'adresse au problème de l'enseignement des concepts aux personnes sourdes et malentendantes. Elle vise à tester, dans huit cours communs et obligatoires de philosophie et de français réservés aux sourds de niveau collégial, l'efficacité de différentes formules pédagogiques. Dans le présent article, nous nous limitons au volet philosophie de cet enseignement. Utilisant des textes préparatoires appropriés et différentes formes d'encadrement, de techniques de motivation et d'aide à l'apprentissage, nous développons un enseignement adapté sur le plan des formes pédagogiques, tout en conservant le même contenu sur le plan de la matière. Les enseignants-chercheurs de l'équipe ont tenté une certaine uniformisation de leur approche, afin de rendre les résultats comparables. À l'aide d'un test de compréhension conceptuelle hebdomadaire original administré, au choix de l'élève, en langue des signes

1. Signeur : utilisateur d'une langue signée. L'usage de ce mot comme équivalent de «locuteur compétent d'une langue signée» est recommandée par Oliver Sacks.

québécoise, en français oral ou en français écrit, nous avons comparé les résultats obtenus par chaque élève, à chaque semaine, face à chaque méthode pédagogique utilisée, dans l'apprentissage de chaque concept particulier, de manière à identifier finement à la fois les difficultés de compréhension particulières des élèves et les formules pédagogiques les plus performantes.

Dans la seconde année (1991-1992), par un enseignement programmé visant à rendre les élèves sourds et malentendants conscients des différences et des recoupements de sens entre les mots, les signes et les concepts, *Conceptualisation et surdité* cherchera à vérifier l'efficacité d'un processus pédagogique métacognitif en vue de l'apprentissage de ces mêmes concepts. En résumé, cette recherche a pour objectif la clarification des modes de la communication pédagogique dans les groupes d'étudiants sourds et malentendants et l'élaboration d'une pédagogie adaptée.

C'est dans ce contexte de recherche que nous avons testé les diverses formules pédagogiques suivantes, issues de l'expérience pédagogique préalable des chercheurs avec les étudiants sourds (nous les caractérisons ici, en accord avec Davis *et al.*, 1974, selon la dominante inductive ou déductive de l'approche) : (A) l'exposé magistral traditionnel, (Gagnon et Jacob, 1982), dominante déductive et analytique; (B) le jeu didactique, (Desrosiers-Sabbath, 1984), inductive ; (C) la discussion de groupe, ou séminaire (Tournier, 1981, pp.53-70) inductive et déductive ; (D) l'exposé semi-magistral avec support visuel, (Tremblay, 1989 et 1990) ; Tournier, 1981, pp.117-132), 1- schémas ; 2- images symboliques ; inductive et déductive ; (E) le tutorat, (Tournier, 1981, pp.93-116) ; démarche inductive ; (F) l'analyse de texte, (Tremblay, 1991) ; déductive ; (G) l'approche logique, 1- la découverte inductive (Barth, 1989) ; 2- la déduction exemplifiée (Davis *et al.*, 1974) ; (H) la pensée créative (De Bono, 1987) ; inductive et analogique. Chaque méthode a été testée quatre fois dans les quatre cours communs et obligatoires de philosophie, donc avec quatre concepts différents de difficultés variables. Nous n'exposons ici que ces résultats très partiels.

Décrivons sommairement les formules pédagogiques testées :

A- Exposé magistral : exposé professoral classique. Les élèves ne sont autorisés à prendre la parole que pour poser des questions explicatives.

B- Jeu didactique : jeu éducatif entre les élèves arbitré par le professeur. Un jeu original a été créé, intitulé *Concept-action*. Il s'agit d'un jeu de table reposant sur la théorie de madame Desrosiers-Sabbath.

C- Discussion de groupe : discussion en table-ronde animée par le professeur, lequel présente sommairement le sujet et intervient régulièrement pour orienter la discussion.

D- Pédagogie visuelle 1 : exposé et discussions à partir de schémas conceptuels (voir Tremblay, 1990; Leahy 1990; Breton, 1991) de textes, de tableaux.

D- Pédagogie visuelle 2 : exposé et discussion à partir d'images symboliques, d'illustrations, de textes, de photos ou dessins représentant certains grands philosophes (occasions de mises en contexte biographique).

E- Tutorat : rencontre individuelle sous le mode questions/réponses. L'élève s'informe et le professeur vérifie ses acquis.

F- Analyse de texte : exercices de compréhension du texte de référence (Tremblay, 1991, chap. 2) effectués en groupe et individuellement : recherche des thèmes, des idées directrices, de quelques éléments de son plan.

G- Logique 1 : découverte du concept et de ses propriétés par induction. Le processus recommandé par madame Barth : présentation d'exemples, de contre-exemples, recherche commune des attributs, validation, questions élucidantes, découverte de la définition et application à la solution de problèmes.

G- Logique 2 : application du concept préalablement défini à divers exemples et contre-exemples. En quelque sorte, le contraire de la démarche précédente.

H- Pensée créative : échanges analogiques et exercices de créativité, jeux de rôles, visualisation, expression de soi.

Il est évident qu'une telle expérimentation est très limitée quant à ses objectifs et à ses moyens, et reste au seuil de la problématique que nous avons posée au départ. Même à la seconde étape — où nous produirons un enseignement programmé tenant compte des différences sémantiques entre les mots, les signes et les significations communes et conceptuelles, et où nous utiliserons les méthodes de pré-test et de post-test, un peu à la manière du *Mastery learning* —, nous ne ferons qu'effleurer les principales difficultés évoquées précédemment : la nature des concepts philosophiques en tant que concepts complexes et dépendants, les problèmes de communication interculturelle, les difficultés de l'interprétation en langue signée, les obstacles posés par les limites des élèves en français (lecture et écriture), la possibilité de l'existence de profils cognitifs particuliers, etc.

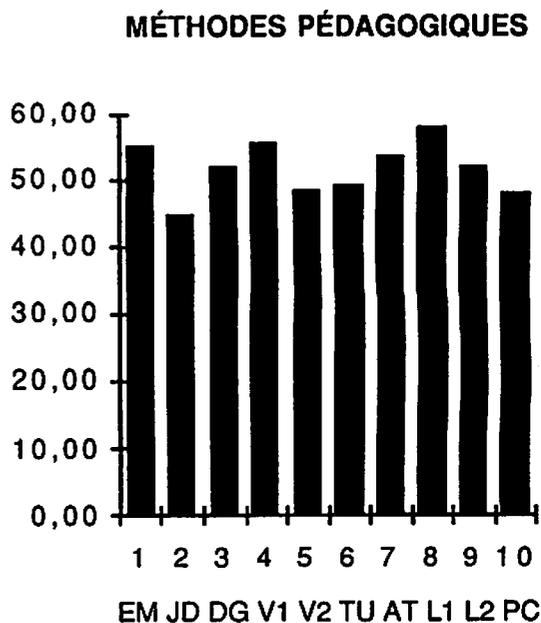
Malgré ces limites, nous pouvons affirmer avoir dégagé quelques résultats significatifs et nous espérons aussi avoir ouvert diverses pistes nouvelles de recherche.

5- RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES DE CETTE EXPÉRIMENTATION

Le test de compréhension conceptuelle que nous avons élaboré, consiste en une série de six questions de difficulté croissante. La première demande de fournir un exemple illustrant le concept à l'étude. La seconde demande un contre-exemple. La troisième demande un nouvel exemple illustrant le concept (un exemple qui n'a pas été évoqué directement dans le cours). La quatrième fait la même demande pour un contre-exemple. La cinquième demande la définition du concept (qui a d'ailleurs été fournie préalablement aux élèves). Et enfin la sixième question présente une brève mise en situation et demande aux élèves de l'expliquer à l'aide du concept étudié.

Sans entrer dans les détails méthodologiques que nous exposerons ultérieurement, ni faire l'analyse exhaustive qui s'imposerait devant de tels résultats, nous pouvons néanmoins poser quelques jalons d'interprétation des résultats de cette première année d'expérimentation. Les résultats bruts généraux sont présentés dans l'histogramme de la figure -1-.

FIGURE -1-



Nous constatons d'emblée que ces résultats sont très faibles dans l'ensemble, mais il faudrait se garder de porter des jugements hâtifs, puisque nous n'avons pas encore les résultats des groupes de contrôle prévus l'an prochain. D'ailleurs notre cohorte est très petite (une vingtaine d'étudiants-cours au

total, soit 5 par groupe en moyenne). Malgré tout, la moyenne de 51,6% illustre bien les difficultés que les personnes sourdes et malentendantes vivent dans l'apprentissage de la philosophie.

La formule pédagogique la plus performante est la méthode de logique inductive de madame Bart dont les intuitions et méthodes se trouvent validées encore une fois avec un résultat relativement intéressant de 57,9%. C'est leur caractère intégrateur et dynamique, la combinatoire de moyens qu'elle met en œuvre et les fondements théoriques qui les supportent qui en font la force. En effet, cette formule suit de près le processus naturel de l'esprit humain dans sa découverte des concepts, elle s'y moule et le stimule.

Puis, en second lieu, on retrouve la méthode d'exposé visuel schématique avec un résultat de 55,3%. Il s'agit d'une méthode combinant la discussion de groupe, l'exposé informel et le recours à une approche multimédia reconnue avec la puissance de la schématisation comme support au travail d'exposition et de questionnement. Cette approche est également très dynamique quoique ses fondements soient plus empiriques que la méthode précédente : c'est une méthode de praticien avant tout.

Et en troisième lieu, vient le traditionnel exposé magistral (au sens strict) qui s'en tire assez bien avec un résultat de 55%. Puis, c'est l'analyse de texte avec 53,5%. Ces deux méthodes sont donc relativement efficaces mais elles sont beaucoup moins appréciées par les élèves que les précédentes ; leur motivation en est donc affectée.

On trouve ensuite la discussion de groupe (52%) et la méthode de découverte dite de logique déductive (51,9%). Les dernières sont dans l'ordre : le tutorat (48,9%), l'utilisation des images symboliques (48,2%), la pensée créative (48%) et le jeu didactique (44,7%).

On voit donc que les méthodes participatives axées sur une communication encadrée de près sont les plus performantes. Les trois méthodes les plus motivantes et les plus souples échouent dans l'accomplissement des tâches mesurées par notre test. L'exposé magistral et l'analyse de texte leur sont en tout cas un peu supérieurs. Plusieurs hypothèses explicatives peuvent se présenter. Suggérons que ces méthodes sont excellentes pour stimuler l'esprit d'invention, la créativité mais que leur force évocatrice est trop grande, de sorte qu'elles portent les élèves à rêvasser et à laisser errer leur pensée, ce qui n'est guère propice à l'apprentissage conceptuel.

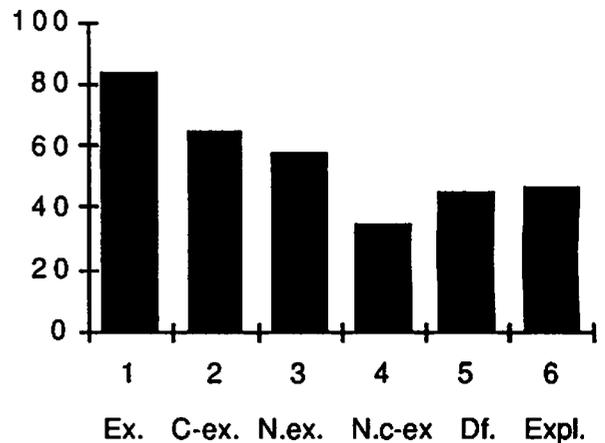
Il est évident que les écarts entre ces quatre dernières méthodes, et même avec les deux précédentes sont assez faibles et donc plus ou moins significatifs étant donné que des facteurs individuels

peuvent y intervenir. D'autres facteurs peuvent avoir un impact majeur sur leur compréhension comme, par exemple, la difficulté des concepts, la qualité didactique de la lecture préparatoire, l'interaction dans le groupe, le degré de motivation, etc. L'importance de la formule pédagogique en tant que telle ne doit pas être surestimée ou comprise hors contexte comme une sorte de recette magique.

Examinons maintenant les résultats question par question, indépendamment des formules pédagogiques. Nous voyons sur l'histogramme suivant que les résultats décroissent à peu près également avec le degré de difficulté présumé. Dans l'ensemble, on peut constater facilement que plus la formule pédagogique utilisée prend explicitement en compte les dimensions du test de compréhension, plus les élèves y réussissent.

FIGURE -2-

RÉSULTATS PAR QUESTION



À la première question, les élèves peuvent répondre correctement dans 83,6% des cas. Veuillez noter toutefois qu'ils n'ont ici qu'à répéter un exemple vu durant le cours. Très souvent, on a pu remarquer une confusion entre donner un exemple et définir ou encore entre donner un exemple et qualifier. C'est là l'origine de la plupart des erreurs.

Les contre-exemples sont plus rarement corrects, 64,5%, car il arrive souvent, par un étrange cas d'inversion qu'il faudrait étudier séparément, que les sujets confondent ou intervertissent exemples et contre-exemples. N'oublions pas cependant qu'il s'agissait ici encore seulement de répéter un exemple négatif déjà étudié.

Les mêmes proportions relatives se retrouvent dans les exemples positifs et négatifs nouveaux, mais un cran plus bas : 57,9% et 34,4%. Il faut dire que

généralement un cas intéressant était soumis par l'élève, mais soit qu'il ne s'agissait pas d'un exemple vraiment nouveau, soit que le cas était un peu déphasé (appartenait à une classe d'objet proche mais différente, donc à une catégorie plus générale).

Dans près d'un cas sur deux (44,8% des cas), la définition était acceptable bien qu'incomplète (trop générale, trop particulière ou insuffisante). Le premier des deux points est accordé facilement, c'est-à-dire si des éléments de définition appropriés sont fournis nous accordons le premier point, mais le second n'est accordé que lorsque la définition est exacte et complète (seulement 13,7% des cas). Il arrive fréquemment que les élèves confondent exemple et définition.

Une situation semblable se présente avec l'explication de situation qui obtient une moyenne de 46,5. Des éléments pertinents sont amenés mais le concept est mal ou incomplètement mobilisé dans l'explication qui demeure à un niveau intuitif (seulement 16,4% des explications sont tout à fait satisfaisantes).

On doit aussi noter un phénomène étrange : les performances des élèves ne respectent pas individuellement la hiérarchie des difficultés. Souvent, un élève qui n'a pu donner d'exemples se souvient bien de la définition et est en mesure de se servir du concept dans l'explication d'une situation. Notons enfin que nous n'avons constaté aucun phénomène d'habitation aux tests, tel que les résultats puissent s'améliorer progressivement au long de la session. Les résultats ne semblent pas dépendre du moment dans la session où le test est administré, mais plutôt de la difficulté du concept et de la méthode pédagogique utilisée.

6- L'ENSEIGNEMENT DES CONCEPTS PHILOSOPHIQUES AUX PERSONNES SOURDES ET MALENTENDANTES

Nous avons dit que les concepts philosophiques ont un triple caractère : ils sont heuristiques, mouvants et dépendants des systèmes dans lesquels ils s'insèrent. Nous avons vu que les personnes sourdes et malentendantes avaient de grandes difficultés à se saisir de ces concepts bien que certaines méthodes paraissent un peu plus performantes : la méthode par découverte inductive, l'exposé visuel schématique, l'exposé magistral, la discussion de groupe (séminaire), l'analyse de texte et la méthode par découverte déductive.

Doit-on comme Diderot conclure qu'«On éprouve, en s'entretenant avec un sourd et un muet de naissance, une difficulté presque insurmontable à lui désigner les parties indéterminées de la quantité, soit en nombre, soit en étendue, soit en durée, et à lui

transmettre toute abstraction en général.» Car en matière de philosophie «il faut des raisons et non des comparaisons»¹ Cette référence est d'autant plus étonnante que Diderot fait déjà un rapport entre, d'une part, ces difficultés et, d'autre part, l'accès malaisé à la langue orale combiné aux caractères propres de la langue signée.

Cette compréhension, quoiqu'elle paraisse fondée en surface est en fait erronée. Comme le célèbre neurologue Oliver Sacks l'a démontré en s'appuyant sur les recherches les plus contemporaines (Sacks, 1990), *les personnes sourdes ne souffrent d'aucune incapacité envers les connaissances abstraites et la langue des signes ne souffre d'aucune limitation dans la transmission et le développement des idées abstraites*. Le problème n'est pas du côté des personnes sourdes, mais bien dans les difficultés qu'elles rencontrent au plan de l'accès à la culture majoritaire — populaire ou savante — véhiculée par les langues orales. Bref, c'est le problème de réception incomplète des informations véhiculées sans cesse à travers les échanges culturels quotidiens qui les handicape socialement.

Les obstacles que les personnes sourdes doivent surmonter sont nombreux mais on peut noter principalement : (1) la pauvreté relative de l'information qu'elles reçoivent, surtout dans l'enfance; (2) le retard de plusieurs sourds quant à l'acquisition d'une langue maternelle qui leur soit aisément accessible et naturelle ; (3) les faiblesses évidentes des services éducationnels qui leur sont dispensés ; (4) la lenteur de leur intégration sociale et la discrimination dont elles sont systématiquement victimes.

C'est dans ce contexte qu'il faut comprendre nos résultats. Ces facteurs sociaux adverses sont des facteurs lourds, structurels, sur lesquels l'enseignant a peu de prise. Il ne suffit pas d'avoir des services d'interprétation et une pédagogie adaptée pour renverser une situation aussi étriquée et problématique.

Ces facteurs structurels viennent se combiner aux problèmes spécifiques de la pédagogie de l'enseignement philosophique tels qu'on doit les comprendre à la lumière d'une saisie plus fine de la nature de ses concepts particuliers. On ne saurait par ailleurs trop insister sur l'importance de la maîtrise de la langue écrite dans l'apprentissage de la philosophie, cela malgré l'importance de la communication orale (tradition socratique). Les

1. Diderot, «Lettre sur les sourds et muets à l'usage de ceux qui entendent et parlent», 1751, dans *Écrits philosophiques*, Utrach, Pauvert, 1964, 322 pages, pages 119 et 128.

méthodes les plus performantes sont celles qui combinent le travail sur la langue écrite, la communication et l'interaction pédagogique, la visualisation schématique, donc celles qui s'adressent directement aux principaux problèmes vécus par ces personnes dans l'apprentissage de la philosophie.

Dans un important ouvrage de synthèse sur l'enseignement aux personnes sourdes et malentendantes, Luetke-Stalman et Luckner (1991; pp.226-231) décomposent l'acte éducatif en ses diverses composantes. Leur approche globalisante, qui s'adresse à tous les niveaux d'étude, rejoint celle qui semble se dégager de notre projet de recherche, comme le tableau comparatif suivant en témoigne. Nous devons bien sûr tenir compte ici des contraintes particulières de l'ordre collégial.

TABLEAU -1-

COMPOSANTES D'UN ENSEIGNEMENT EFFICACE AUPRÈS DES PERSONNES SOURDES ET MALENTENDANTES :

Luetke-Stalman et Luckner	Conceptualisation et surdité
S'assurer de la pleine attention des élèves.	Le cours ne commence que lorsque tous les intervenants sont en place et que l'attention disciplin�e de tous est acquise.
Faire une révision des apprentissages prérequis.	Revoir la lecture obligatoire avec les élèves et faire les liens qui s'imposent avec les cours qui pr�c�dent et les cours qui suivent.
Enoncer les objectifs de la séance	Présenter le concept à l'étude.
Introduire les nouveaux éléments par étapes discrètes graduées	Utilisation de diverses formules pédagogiques ayant fait leurs preuves : exposés magistraux, schématisation, séminaires, méthodes de découvertes inductives et déductives.
Donner des indications et des explications claires et détaillées	Décomposer les textes étudiés en fragments, analyser les raisonnements, décortiquer les définitions, etc.

Organiser des séances de pratique (exercices)	Les travaux se font surtout à l'extérieur du cours, aussi faut-il des séances spéciales pour expliquer les travaux demandés : méthodologie du travail intellectuel (Tremblay, 1989)
Poser fréquemment des questions en vérifiant la compréhension de tous les élèves individuellement	Méthode des questions élucidantes et discussions de groupe fréquentes utilisant les techniques de tours de table, interrogation directe, discussion libre.
R�troagir systématiquement et corriger les élèves	Validation des propos des élèves et reprise systématique de leurs interventions.
Donner des instructions et des exemples explicites pour les exercices, lesquels doivent être supervisés par l'enseignant	Retour sur les travaux réalisés et explicitation systématique de l'évaluation.
Continuer les séances pratiques aussi longtemps que les élèves sont indépendants et en confiance	(Temps de laboratoire non prévu à l'horaire des cours; une modification de la formule s'imposerait : 2-2-2 au lieu de 3-0-3)
	�valuation formative hebdomadaire et rencontres individuelles de soutien sur demande.

Dans ce même ouvrage de Luetke-Stalman et Luckner, on aborde également la question spécifique de l'enseignement des concepts aux personnes sourdes et malentendantes (pp.231-244). Nos experts concluent que dans le cas des concepts de base, il faut procéder en pr santant un grand nombre d'exemples et de contre-exemples dans la perspective de dégager les attributs du concept. Dans le cas des concepts associés (définis ou relationnels), ils recommandent de commencer par une définition minimale communément partagée et d'introduire graduellement les sens seconds ou particuliers au fil des besoins. L'utilisation des synonymes est très utile. Il faut pouvoir distinguer les attributs essentiels des attributs secondaires ou facultatifs. Dans l'ensemble, ils favorisent une méthode de découverte déductive basée sur l'utilisation d'exemples très *typiques* et de contre-exemples très *contrastés*. Pour les règles, il faut procéder d'une manière semblable en insistant sur leurs applications pratiques.

En ce qui a trait à l'interaction en classe, ils recommandent de questionner fréquemment les élèves de manière à focaliser leur attention sur un point particulier, à diviser les éléments en séquences logiques, à demander une énumération complète. Ils recommandent aussi l'utilisation des emphases interrogatives fortes, des questions à choix multiples, l'usage de la comparaison et de l'analogie. Enfin, ils insistent sur les questions qui provoquent une visualisation du contenu du concept ou l'utilisation des modèles typiques. Toutes ces techniques sont éprouvées dans l'enseignement aux enfants sourds ou malentendants. Finalement, ils recommandent l'usage de la schématisation, l'apprentissage coopératif et le tutorat par les pairs.

Toutes ces formes d'interventions auprès de notre groupe-cible ont été utilisées avec succès. Leurs recommandations convergent avec notre propre pratique. Mais aucune méthode pédagogique n'est infaillible ou indépendante du contexte. En fait, c'est le contexte qui commande l'utilisation d'une formule ou d'une autre.

7- VERS UN MODÈLE PÉDAGOGIQUE COGNITIVISTE DANS L'ENSEIGNEMENT DES CONCEPTS ABSTRAITS

On ne peut pas se fier exclusivement à son intuition pédagogique pour affronter une condition telle que celle des personnes sourdes et malentendantes dans leur apprentissage de la philosophie. La recherche empirique et expérimentale s'impose. Mais il ne faudrait pas penser que les solutions vont émerger directement de l'observation. Tenons-nous en exclusivement aux problèmes pédagogiques, c'est-à-dire laissons provisoirement de côté ici les questions socio-culturelles et institutionnelles que la société devra néanmoins affronter si elle veut intégrer véritablement les personnes sourdes tout en respectant leur différence.

Si les données dont nous disposons sont justes, il semble possible, du moins en principe, de développer une stratégie pédagogique spécifique en vue de l'enseignement des concepts philosophiques aux personnes ayant une déficience auditive. Ce modèle doit être résolument cognitiviste et systémiste, de manière à organiser correctement l'ensemble des facteurs intervenant dans l'apprentissage de ces concepts, par ces personnes particulières, dans le contexte spécifique de l'enseignement collégial. Bien évidemment, il serait prématuré dans l'état actuel de la recherche de prétendre proposer un tel modèle, nous pouvons cependant souligner quelques points importants.

1) Il faut tenter de suppléer à l'information manquante et ne pas présupposer que les élèves sourds et

malentendants ont les mêmes acquis culturels que la population étudiante en général.

2) Il faut développer les habiletés intellectuelles liées à la lecture, à la compréhension approfondie et à la rédaction des textes philosophiques

3) Il faut favoriser les interactions, les échanges et l'expression des différences culturelles propres aux personnes sourdes et malentendantes (rôle fondamental des groupes homogènes). Nous ne sommes pas partisans de l'idéologie de l'intégration complète des personnes sourdes dans les groupes réguliers puisque cette approche ne tient pas compte des difficultés particulières que ces élèves doivent affronter. Mais nous sommes aussi conscients des dangers qui menacent un enseignement adapté.

4) Il faut veiller à une interprétation compréhensive qui va au sens et donc qui suppose une préparation appropriée de la part des interprètes (voir à ce propos le texte de Paul Bourcier) eu égard aux difficultés propres du vocabulaire philosophique ; la constitution de vidéocassettes de signes techniques en philosophie s'impose.

5) Il faut procéder régulièrement à des tests de validation des résultats et d'évaluation formative (questions élucidantes).

6) Il faut faire continuellement les liens entre le concret et l'abstrait, le propre et le figuré, sans perdre de vue la nature holiste des systèmes philosophiques.

7) Dans la présentation des concepts, il faut utiliser non seulement une représentation verbale mais aussi des représentations ensemblistes et schématiques, en insistant spécialement sur les frontières et les attributs qui permettent de les tracer ; il faut donc donner une aussi grande importance aux contre-exemples qu'aux exemples.

La recherche cognitiviste contemporaine ne repose pas sur le postulat selon lequel il faille apprendre à penser en apprenant les règles qui gouvernent la pensée vraie (Bereiter, 1991). Elle fait une large place à l'intuition intellectuelle, à la schématisation, à l'imagination, à l'interaction sociale, à la visualisation mentale et à l'affectivité. C'est en pensant qu'on apprend à penser. C'est en confrontant ses propres idées et raisonnements, même fautifs, avec ceux des autres que l'on apprend à se corriger. L'intelligence est plurielle et il ne faut pas la voir à l'intérieur d'un modèle univoque et contraignant.

L'enseignement des concepts philosophiques aux personnes atteintes de surdité doit être attentif aux formes culturelles de la pensée et de la communication dans la communauté sourde elle-même. Il doit s'ouvrir à la différence tout en maintenant l'objectif de transmettre les acquis de la

tradition philosophique sous une forme vivace et respectueuse des difficultés qu'elle présente. Il doit aussi s'alimenter à l'expérience existentielle propre des personnes sourdes et malentendantes. C'est à cette condition seule qu'une véritable appropriation sera rendue possible.

BIBLIOGRAPHIE

- ANGERS, Pierre, BOUCHARD, Colette, *L'activité éducative : une théorie, une pratique, L'appropriation de soi*, Montréal, Bellarmin, 1986, 145 p.
- BART, Britt-Mari, *L'apprentissage de l'abstraction : Méthodes pour une meilleure réussite de l'école*, Paris, Retz, 1987, 192 pages.
- BELLUGI, Ursula, KLIMA, Edward, «Language : Perspectives from another Modality», *Brain and Mind*, Ciba Foundation, Series 69, Oct. '79, pp. 99-117.
- BELLUGI, Ursula, POIZNER, Howard, KLIMA, Edward, «Brain Organization for Language : Cluze from Sign Aphasia», *Human Neurobiology*, «Special Issue on Language», D.K Mura, ed.
- BEREITER, Carl, «Implications of Connectionism for Thinking about Rules», *Educational Researcher*, Vol. 20, no. 3, April 1991, pp. 10-16.
- BRETON, Jacques, «La schématisation des concepts : un instrument de développement des habiletés conceptuelles au collégial», *Pédagogie collégiale*, vol. 4, no. 3, Février 1991, pp. 18-23.
- CHARRON, Fernande, «Est-ce que la L.S.Q. peut être considérée comme la langue officielle des sourds ?», Document préparé pour le comité *ad hoc* sur la L.S.Q. de l'Institut Raymond Dewar, mais 1986, 13 p.
- CHRISTENSEN, Kathee M., «Thinking about Thinking: A Discussion of the Development of Cognition and Language in Deaf Children», *American Annals of the Deaf*, Vol. 135, no. 3, pp. 222-226.
- COLLECTIF, *Gallaudet Encyclopedia of Deaf People and Deafness*, 3 tomes, Washington, McGraw Hill Book Company, 1987.
- DAVIS, Robert H., ALEXANDER, Lawrence T. & YELON, Stephen L., *Learning System Design*, New York, McGraw-Hill, 1974, 342 p. DE
- DESROSIERS-SABBATH, Rachel, *Comment enseigner les concepts : Vers un système de modèles d'enseignement*, Québec, P.U.Q., 1984, 100 p.

- DUBUISSON, Colette, GÉLINAS-CHEBAT, Claire, NADEAU Marie, «La performance en français écrit des étudiants sourds inscrits dans les universités québécoises», Montréal, document inédit, 1988, 96 p.
- FURTH, H., *Deafness and Learning : A Psychological Approach*, Belmont, Ca., Wadsworth Publishing Co., 1973.
- GAGNÉ, Robert M., *Les principes fondamentaux de l'apprentissage : Application à l'enseignement*, Montréal, Études vivantes, 1976, 148 pages.
- GAGNON, Marc, JACOB, Roland, *L'exposé magistral*, Montréal, Un. de Mtl., Service pédagogique, 1982, 62 p.
- GEERTZ, Clifford, *Savoir local, savoir global : Les lieux du savoir*, Paris, P.U.F., 1986, 292 p.
- GOHIER, Christiane, dir., *La Formation fondamentale*, Montréal, Logiques, 1990, 398 p.
- GRANGER, Gilles-Gaston, *La Raison*, Paris, P.U.F., 1967, 128 p., «Que sais-je? #680».
- HULSE, H. Stewart, EGETH, Howard & DEESE, James, *The Psychology of Learning*, New York, McGraw-Hill, 1980, 478 p.
- LACERTE, Lise, «L'écriture sourde québécoise», in *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, vol 8, no. 3-4, 1989, pp. 303-345.
- LEAHY, Robert, «Concept Mapping : Developing Guides to Litterature», *College Teaching*, Vol. 37, no. 2, pp. 62-69.
- LOBROT, Michel, *L'intelligence et ses formes : Esquisse d'un modèle explicatif*, Paris, Dunod/Bordas, 1973, 336 p.
- LUETKE-STAHLMAN, Barbara, and LUCKNER, John, *Effectively Educating Students with Hearing Impairments*, New York/London, Longman, 1991, 371 p.
- MOORES, Donald, *Educating the Deaf : Psychology, Principles, and Practice*, Boston, Houghton Mifflin Co., 1978, 347 p.
- POIZNER, Howard, BATTISON, Robbin, «L'asymétrie cérébrale et la langue des signes : études cliniques et expérimentales», *Langage*, no. 56, février 1979, pp. 58 à 77.
- REBOUL, Olivier, *La philosophie de l'éducation*, Paris, P.U.F., 1989, 128 p.
- REBOUL, Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris, P.U.F., 1983, 206 p.
- SACKS, Oliver, *Des yeux pour entendre*, Paris, Seuil, 1990.
- TOURNIER, Michèle, *Typologie des formules pédagogiques*, recherche PSIP, Québec, Le Griffon d'Argile, 1981, 267 p.
- TREMBLAY, Robert, «Images de la philosophie : Éthique et politique, précédé de "Production didactique"», Montréal, Cégep du Vieux-Montréal, 8 août 1990, 92 pages.
- TREMBLAY, Robert, «Images de la philosophie : L'être humain et son milieu», Montréal, Cégep du Vieux-Montréal, 8 août 1990, 126 pages.
- TREMBLAY, Robert, «La formation fondamentale : un enjeu pédagogique et culturel pour le collège et l'université», dans GOHIER (1990) pp. 191-204.
- TREMBLAY, Robert, «Rapport d'étape d'une expérimentation en pédagogie visuelle pour les sourds», Montréal, Cégep du Vieux-Montréal, 19 janvier 1990, 44 pages.
- TREMBLAY, Robert, *Savoir faire : Précis de méthodologie pratique pour le collège et l'université*, Montréal, McGraw Hill, 1989, 226 pages.
- TREMBLAY, Robert, *L'Écritoire : Outils pour la lecture et la rédaction des textes raisonnés*, Montréal, McGraw-Hill, 1991, 190 pages.
- VYGOTSKY, L. S., *Thought and Language*, Cambridge, M.I.T. Press, 1962, 177 pages.