



HAL
open science

L'éducation des sourds au Bénin, à travers le modèle proposé par le CAEIS de Louho (Porto-Novo) : vers quel enseignement bilingue ?

Anaïs Prevot

► To cite this version:

Anaïs Prevot. L'éducation des sourds au Bénin, à travers le modèle proposé par le CAEIS de Louho (Porto-Novo) : vers quel enseignement bilingue ?. Sciences de l'Homme et Société. 2012. dumas-00991941

HAL Id: dumas-00991941

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00991941v1>

Submitted on 16 May 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



L'EDUCATION DES SOURDS AU BENIN.

*A travers le modèle proposé par le CAEIS de Louho (Porto-
Novo) : vers quel enseignement bilingue ?*

Nom : PREVOT
Prénom : Anaïs

UFR SCIENCES DU LANGAGE.

Mémoire de master 2 Recherche - 30 crédits – Sciences du Langage.

Spécialité ou Parcours : Langage et Surdité.

Sous la direction de Mme Agnès MILLET

Année universitaire 2011-2012

MOTS-CLÉS : surdité, représentations sociales, culture, éducation, langues, Bénin...

RÉSUMÉ

Après un précédent mémoire consacré aux représentations sociales de la surdité et des sourds au Bénin, ce présent travail a pour but d'étudier l'éducation proposée aux enfants sourds dans ce pays. Nous prendrons l'exemple du modèle proposé par le CAEIS de Louho,   Porto-Novo. Dans une première partie, nous reviendrons sur le contexte culturel du Bénin et sur les représentations sociales. Nous présenterons également le contexte linguistique du pays. Ensuite, nous montrerons la méthodologie utilisée pour cette recherche. Enfin, l'enseignement du CAEIS sera présenté, et nous tenterons de voir quelle forme d'éducation bilingue y est proposée.

KEYWORDS : deafness, social representations, culture, education, languages, Benin ...

ABSTRACT

After a precedent research which dealt with social representations of deafness and deaf people in Benin, this present work is a way to study what education is proposed to deaf children in this country. We'll take the example of a particular school : the "CAEIS" of Louho, Porto-Novo. In a first part, we will go back quickly to Benin's cultural context and to social representations. We'll also present the linguistic context of the country. Secondly, we will show the methods used for this research. Finally, CAEIS's education will be presented and we will try to understand what kind of bilingual education is proposed there.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier Mme Millet, qui a encadré ce mémoire, pour ses indications et ses conseils.

Je tiens à remercier tout particulièrement tous les enseignants de l'école de Louho (Paul Agboyidou, Didier Hegbé, Elvire Adjannayi et Aristide Djagba) qui ont participé à l'élaboration de ce mémoire, pour leur gentillesse, pour leurs précieux témoignages et pour m'avoir ouvert les portes de leurs classes.

Je remercie Isabelle Estève, pour m'avoir consacré du temps, et pour ses explications quant à un logiciel pas toujours conciliant.

Je tiens à remercier tous les élèves du CAEIS, pour tout ce qu'ils m'ont appris.

Je tiens à remercier Ambre, pour m'avoir assistée consciencieusement dans l'enregistrement des vidéos et Astrid, pour m'avoir accompagnée en zems tôt le matin à Louho.

Je remercie tous les Yovos d'ASUNOES-France, pour cette aventure 2012.

« Un sourd pour nous peut tout faire seulement qu'il ne peut pas entendre. »

Paul Agboyidou¹.

¹ Cette parole est tirée de l'entretien réalisé avec Paul Agboyidou, enseignant, à l'école de Louho, le 1^{er} mai 2012, elle est également utilisée par Raymond Sekpon, sur le site internet d'ASUNOES (<http://www.asunoes-benin.org/le-mot-du-directeur>), concluant avec impact sa présentation du CAEIS.

SOMMAIRE.

INTRODUCTION.....	1
∩PROBLEMATIQUE :	2
<i>1^{ère} Partie : BASES THEORIQUES</i>	3
1) <i>PREAMBULE : CONTEXTE CULTUREL</i>	4
LE BENIN ET LA SURDITE EN QUESTIONS.	4
A) Présentation du Bénin.	5
I) La Terre des Esclaves : tour d’horizon historique.	5
1.1) Présentation générale.	6
<i>a) Aspects géographiques.</i>	6
<i>b) Population et démographie.</i>	7
1.2) Histoire.	8
II) La place de la religion dans la sphère politique Béninoise.	10
2.1) La répartition des religions.	11
2.2) Religion et politique.	12
B) Situer le problème : quel contexte pour la surdité au Bénin.	14
I) Définition.	14
II) Surdité, représentations sociales et culture.	16
2.1) La surdité dans le monde.	16
2.2) Surdité et culture : le cas de l’Afrique.	17
C) Rappels : les représentations sociales des sourds et de la surdité au Bénin. ...	18
I) Les causes de la surdité et les moyens d’y remédier.	19
II) Famille et surdité : la mère mise en cause et la famille désemparée.	20
III) La problématique du silence.	21
2) <i>BILINGUISME ET EDUCATION BILINGUE.</i>	23
VERS LA SITUATION BENINOISE.....	23
I) Les langues : du bilinguisme au bi-plurilinguisme.	24

1.1)	Les langues : une question identitaire et culturelle.	24
1.2)	Bilinguisme, plurilinguisme et bi-plurilinguisme : des notions ambiguës.	26
II)	Vers la notion de bi-plurilinguisme sourd : le contexte du Bénin.	27
2.1)	Bi-plurilinguisme sourd : essai de définition.	28
2.2)	Les langues et l'éducation.	28
a)	L'éducation bilingue.	28
b)	Le contexte linguistique Béninois : langues vocales et langue des signes.	30
c)	La place des langues nationales dans l'éducation en Afrique.	31
2.3)	Surdité : prise en charge et éducation des sourds au Bénin.	33
a-	Education Béninoise.	33
b-	Education des sourds au Bénin.	35
2 ^{ème}	PARTIE : METHODOLOGIE.	39
	QUEL CHEMINEMENT VERS L'ANALYSE ?	39
I)	Choix du sujet.	40
II)	Recueil des données.	41
2.1)	Organisation du séjour.	41
2.2)	Types de données.	41
a)	Entretiens semi-directifs.	41
	• définition et choix.	42
	• présentation du guide d'entretien.	42
	• présentation des personnes interrogées.	43
	• déroulement-procédure.	43
b)	Observations de classe.	43
	• choix.	43
	• présentation des classes et des enseignants.	44
	• déroulement.	46
III)	Traitement et analyse des données.	47
3.1)	Entretiens.	47

a)	Conventions de transcriptions.....	47
b)	Grilles d'analyse.....	49
3.1)	Vidéos.....	50
a)	Présentation du logiciel Elan.....	50
b)	Grilles d'analyse.....	50
•	les partis pris terminologiques : le cas des gestes et du pointage.....	50
•	1 ^{ère} grille.....	52
•	grille finale.....	52
•	Conventions de transcription.....	53
•	Description des lignes de transcriptions utilisées avec le logiciel ELAN.....	54
IV)	Difficultés et limites rencontrées.....	60
	<i>3^{ème}</i> PARTIE : ANALYSE DES DONNEES.....	62
	L'ENSEIGNEMENT DISPENSE AU CAEIS DE LOUHO : QUELLE EDUCATION BILINGUE ?.....	62
A)	Présentation de l'école.....	63
B)	D'un point de vue théorique : regards des enseignants sur l'éducation des sourds à Louho.....	65
I)	Les enseignants.....	65
1.1)	Présentation linguistique.....	65
1.2)	Présentation personnelle.....	67
1.3)	L'arrivée à Louho : quelle motivation ?.....	68
II)	L'enseignement à Louho : quelles particularités ?.....	71
2.1)	Une intégration scolaire sourds-entendants innovante.....	71
2.2)	Spécificités et difficultés liées à l'éducation des enfants sourds.....	74
2.3)	Regard(s) des enseignants sur le type d'éducation dispensé au CAEIS de Louho.....	79
III)	Les langues en usage : quelle(s) place(s) dans l'éducation des sourds ?.....	81
3.1)	Les langues vocales.....	81
a-	quelles sont-elles ?.....	81

b-	regard(s) sur ces langues.....	84
c-	quelles difficultés ?	86
3.2)	La Langue des Signes.	87
a-	présentation et intérêts.....	87
b-	La Langue des Signes dans l'enseignement des sourds.	89
c-	Les difficultés.....	91
3.3)	Vers quelle éducation bilingue ? Le cas du français signé.	92
3.4)	La question culturelle sous-jacente à l'utilisation des langues.	94
C)	Du côté de la pratique : d'après les observations de classe, quelle éducation bilingue ?	96
I)	L'organisation de la classe au CAEIS de Louho : une classe ritualisée.	97
II)	Les particularités langagières en classe.	99
2.1)	Vue d'ensemble : les combinatoires linguistiques dans les interactions.	99
a)	L'utilisation des langues dans la classe de CE1.....	101
b)	L'utilisation des langues dans la classe de CM1.	103
2.2)	Les combinatoires linguistiques utilisées selon la nature des interactions.	104
2.3)	Les pratiques langagières du groupe classe.	110
2.4)	Les pratiques langagières des enfants entendants.	112
2.5)	Les pratiques langagières des enfants sourds.	117
2.6)	Les pratiques langagières des professeurs.	120
III)	Bilan sur le bilinguisme en classe : les pratiques du professeur et les spécificités de l'utilisation des signes.	122
3.1)	Focalisation : l'enseignement bilingue, du côté des pratiques des professeurs.	122
a-	Interactions professeurs-enfants entendants.....	122
b-	Interactions professeurs-groupe classe.....	124
c-	Interactions professeurs-enfants sourds.....	126
d-	Conclusion : quels types de pratiques pour les professeurs?	128
3.2)	Les spécificités de l'utilisation des signes ASL.	129

a- Les signes sont produits en totale simultanéité au français oral : tous les mots sont signés.....	129
b- Conclusion : quel bilinguisme au CAEIS ?.....	132
• Un bilinguisme totalement partagé.....	132
• Du côté des élèves sourds : du bi-plurilinguisme ?.....	134
BIBLIOGRAPHIE.....	139
<i>ANNEXES</i>	142
Annexe 1 : récapitulatif des dates importantes.....	143
Annexe 2 : Guide d'entretien.	144
Annexe 3 : Tableau récapitulatif de la typologie utilisée.	146
Annexe 4 : Entretien n°1, Paul Agboyidou.	147
Annexe 5 : Entretien n°2, Didier Hegbé.....	166
Annexe 6 : Grilles d'analyse pour les entretiens.....	179

INTRODUCTION.

«*L'explication et l'interprétation des traditions africaines doit donc partir de l'Afrique elle-même.* » (Hampaté Bâ, 1972 :32).

L'écrivain malien Amadou Hampaté Bâ exprime par cette phrase combien un objet d'étude ne peut se réduire à ses simples contours et manifestations. Afin d'en atteindre la signification et d'en comprendre précisément les aspects, il convient de se consacrer au contexte et à l'environnement qui sous-tendent pleinement toute explication. Le contexte culturel africain semble diversifié mais s'inscrit néanmoins dans des traditions et des conceptions ancrées, qu'il faut aborder selon un ensemble de schémas interprétatifs émanant de ces cultures. Sans pour autant valider ce type d'interprétations, les prendre en compte et en comprendre la source est une clé pour toute analyse extérieure, venue d'une culture ô combien différente. L'éducation et l'enseignement, en tant que lieux de transmissions des savoirs (sociaux, traditionnels, scolaires), doivent de la même manière être contextualisés pour que tous leurs aspects soient appréhendés au plus juste.

Les enfants, qui reçoivent ces divers apprentissages, se construisent eux-mêmes selon une culture et un ensemble de faits sociaux qui les entourent. Le type d'enseignement qu'ils reçoivent semble conditionné par un ensemble de facteurs sociopolitiques. Il semblerait que l'enseignement dit « spécialisé », à destination d'enfants dont les besoins éducatifs imposent un écart par rapport aux pratiques pédagogiques habituelles, puissent être appréhendé différemment selon le pays dans lequel il prend place. Prenons l'exemple de l'éducation pour les enfants sourds, dont les caractéristiques suivent des aspects idéologiques et politiques propres, qui est donc bien différente d'un lieu à un autre. Les représentations attribuées aux personnes sourdes, au-delà de les catégoriser de manière parfois stricte, agissent en amont en matière de politique et donc de décisions éducatives comme l'explique Sophie Dalle-Nazébi : « *Le regard porté sur les personnes sourdes, leurs pratiques gestuelles, et les défis qui se présentent à elles s'inscrivent dans un ensemble singulier de conceptions culturelles, historiques et politiques.* » (Dalle-Nazébi, 2010 : 229). Ce mémoire a pour but de faire l'état des lieux de l'éducation qui est proposée aux enfants sourds au Bénin, à travers le modèle du Centre d'Accueil, d'Education et d'Intégration des Sourds de Louho, auquel nous nous sommes rendue à deux reprises, en 2009 et en 2012.

Lors de notre mémoire de master 1, afin d'être consciente des défis et des enjeux qui sont ceux des sourds au Bénin, nous nous étions intéressée aux représentations sociales de

la surdité et des sourds dans ce pays. Ce travail nous a permis de comprendre quel était le contexte particulier de la surdité au Bénin et nous a laissé entrevoir que le CAEIS de Louho, de par ses conceptions de la personne sourde et de l'enseignement dont elle avait besoin, était un lieu d'évolution des représentations.

Partant du contexte posé, nous avons alors choisi dans ce mémoire de présenter l'éducation des sourds au Bénin, au regard de ce que propose dans ce sens l'école pour les sourds de Louho. Afin d'étudier au mieux ce type d'enseignement, nous nous sommes posée les questions suivantes :

↳PROBLEMATIQUE :

- Dans quelle situation culturelle, sociale et politique se trouve l'enseignement spécialisé pour les enfants sourds au Bénin ?
- Comment se caractérise cette éducation ? Peut-on la qualifier de bilingue ?
- Comment se met-elle en place, dans le contexte plurilingue du Bénin et quelle place attribuer aux différentes langues dans ce contexte ?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous aborderons tout d'abord une partie posant certaines bases théoriques nécessaires. Nous présenterons le Bénin, pays dont il est question ici, sous divers aspects pertinents à connaître. Nous ferons un bref état des lieux des représentations de la surdité et des sourds qui ont été mises en évidence dans le précédent mémoire, afin de comprendre le contexte.

Dans une seconde partie, il conviendra de décrire la méthodologie qui a été employée afin de mener l'analyse. Nous verrons quels sont les types de données qui ont été utilisés ainsi que la manière dont elles ont été recueillies pour en proposer ensuite une analyse cohérente.

Dans la troisième partie, nous nous consacrerons à l'analyse des données et donc à l'éducation pour les sourds au CAEIS de Louho. Nous en verrons plusieurs aspects : théoriques d'une part, grâce aux entretiens de deux enseignants, puis pratiques d'autre part : d'après des observations de classes menées au Bénin en avril 2012.

1^{ère} Partie : BASES THEORIQUES

1) PREAMBULE : CONTEXTE CULTUREL.

LE BENIN ET LA SURDITE EN QUESTIONS.²

² Les paragraphes qui suivent sont en partie tirés du mémoire de master 1 intitulé « *La surdité et les sourds au Bénin : la problématique du handicap et l'exemple du Centre d'Accueil d'Intégration et d'Education des Sourds de Louho (Porto-Novo) comme facteur de changement des représentations sociales.* » (Prévot, 2011).

Comme nous allons le rappeler plus loin, notre travail de master 1 portait sur les représentations sociales de la surdité et des sourds au Bénin. Amadou Hampaté B , célèbre écrivain Peul, affirme pertinemment que : « *Comme le dit un proverbe malien : « Quand une chèvre est présente, on ne doit pas b ler à sa place ! » . Trop souvent, en effet, on nous prête des intentions qui ne sont pas les nôtres, on interprète nos coutumes ou nos traditions en fonction d'une logique qui, sans cesser d'être logique, n'en est pas une chez nous. Les différences de psychologie et d'entendement faussent les interprétations nées de l'extérieur. »* (Hampaté b , 1972 : 31). Effectivement, on ne peut traiter de la surdité en Afrique, et ici au Bénin, en partant d'un ordre des choses occidental qui est bien diff rent de celui présent ici. Ce dernier trouve explication dans l'histoire et donc la culture de ce pays, en admettant tout de même que le relativisme culturel peut avoir ses limites. Il convient cependant de partir du Bénin et des Béninois eux-mêmes pour faire l'état des croyances et idées qui conditionnent la vision des sourds dans ce pays. Ainsi, si la surdité, dans ce pays, s'inscrit dans un contexte culturel particulier, il est indispensable de le décrypter sinon d'essayer de le comprendre afin de mieux y voir la place des sourds. Cette partie de présentation sera utile pour appréhender de manière plus pertinente le type d'éducation proposé aux enfants sourds ainsi que les difficultés qui en émanent. De ce fait, dans un premier temps, nous présenterons ce pays d'Afrique de l'Ouest sous divers aspects. Dans un second temps, il sera question de mieux comprendre le contexte de la surdité au Bénin. Enfin, dans un troisième temps, nous nous attacherons à rappeler brièvement quelles représentations de la surdité et des sourds ont été mises en exergue lors de notre mémoire de master 1 pour mieux voir l'influence qu'elles peuvent avoir sur l' ducation.

A) Présentation du Bénin.

Il s'agit ici de présenter le Bénin à divers points. Nous en verrons tout d'abord les descriptions géographique, démographique et historique. Nous verrons ensuite pourquoi la religion tient une place importante au niveau politique.

I) La Terre des Esclaves : tour d'horizon historique.

Le Bénin est un pays chargé d'histoire. Nous verrons tout d'abord ses descriptions géographique et démographique puis nous dégagerons les points principaux de son histoire afin de mieux comprendre sa situation actuelle.

1.1) Présentation générale.

a) Aspects géographiques.³

Le Bénin est un petit pays d'Afrique de l'ouest, frontalier avec le Togo à l'ouest, le Nigéria à l'est ainsi que le Burkina Faso et le Niger au nord.



Localisation du Bénin en Afrique 1⁴

Figure 1

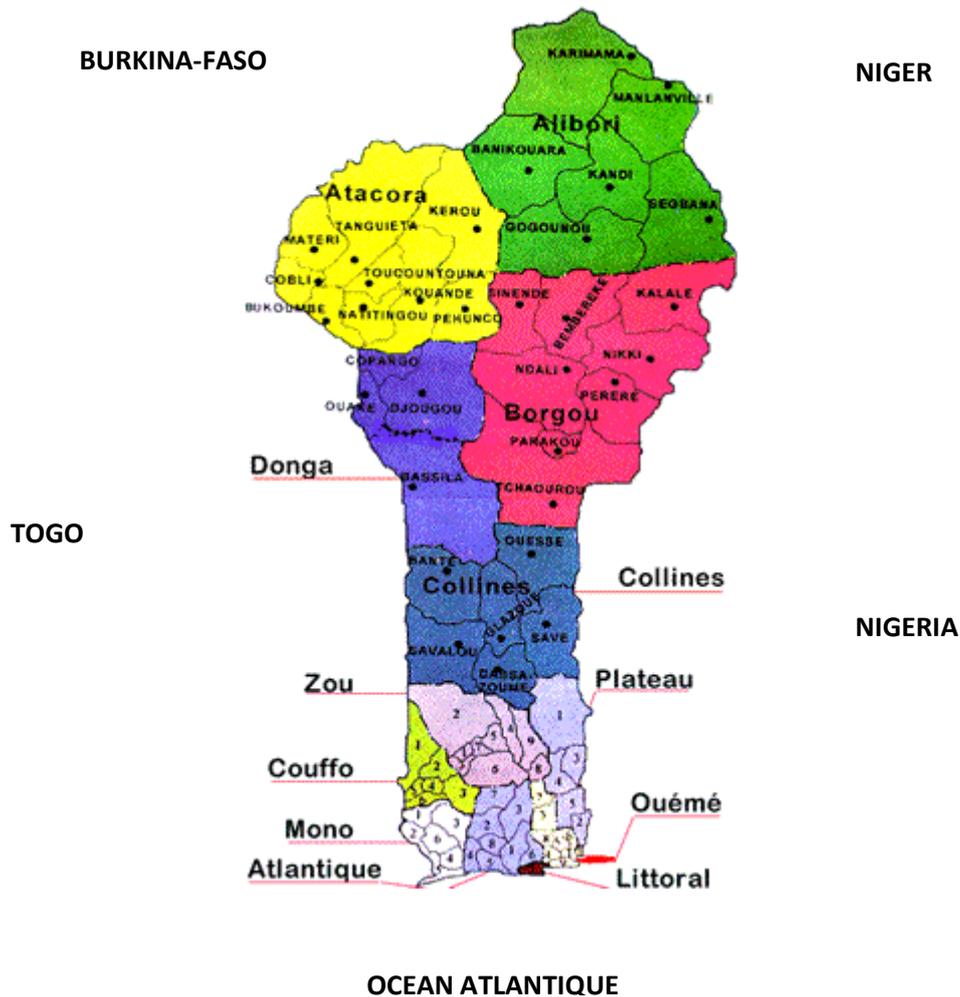
Le Bénin a une superficie de 112 622 km² (chiffres donnés par le gouvernement⁵) et est bordé au sud par le Golfe du Bénin et l'océan Atlantique. La capitale administrative est Porto-Novo, au bord de la lagune, mais la capitale économique demeure Cotonou où se concentrent Présidence, ambassades, aéroport... etc. (Ogouby, 2008 : 15).

Le Bénin compte douze départements répartis du nord au sud, eux-mêmes partagés en communes, arrondissements, villes et quartiers. (Ogouby, 2008 :16) :

³ Ces informations sont extraites du site du gouvernement Béninois datant de 2011 (un nouveau site ayant été créé à l'adresse suivante : <http://www.gouv.bj/>), ainsi que de l'ouvrage d'Ogouby Laurent. (2008) *Les religions dans l'espace public au Bénin, Vodoun, Christianisme, Islam*. Paris : L'Harmattan.

⁴ Carte extraite du site du gouvernement Béninois en 2011, source : <http://www.gouv.bj/spip.php?article11>.

⁵ Source : <http://www.gouv.bj/geographie-du-benin>.



Les départements du Bénin 1⁶

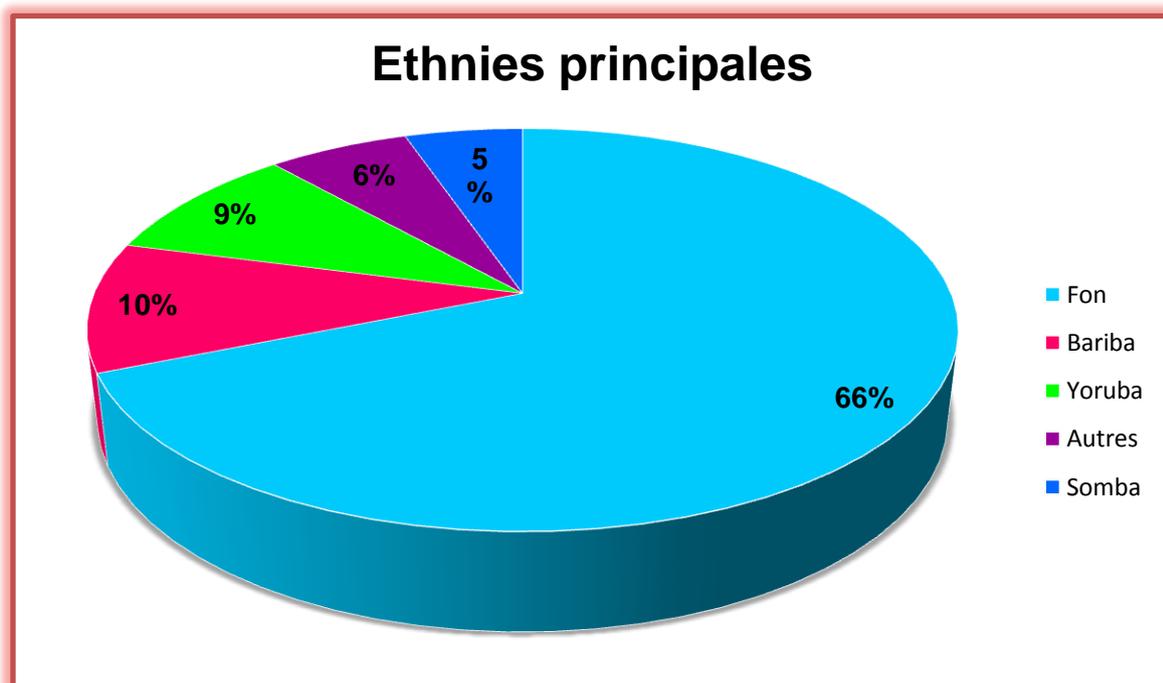
Figure 2

On dénombre quatre saisons très marquées au sud (deux saisons sèches et deux saisons des pluies), climat dit de type subéquatorial, et deux saisons très marquées au nord (une saison sèche et une saison des pluies), climat dit de type soudanien.

b) Population et démographie.

Le Bénin comptait (d'après l'étude de Komlan Kwassi Agbovi) 8928357 habitants (Agbovi, 2010 : 4), en 2009, contre 6187000 en 1999 (selon le site du gouvernement). Ce pays compterait près de quarante ethnies différentes dont les principales seraient les suivantes ((Ogouby, 2008) et d'après les informations du site du gouvernement) :

⁶ Carte extraite du site du gouvernement Béninois, source : <http://www.gouv.bj/spip.php?article12>



Graphique 1

On remarque que l'ethnie Fon est très répandue, et notamment dans le sud du pays. Parmi la catégorie « autres », on peut nommer, entre autres (Ogouby, 2008 : 18) :

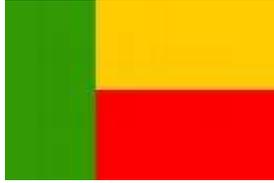
- Les Gun.
- Les Brésiliens ou Afro-Brésiliens.
- Les Nagot ou Anagot.
- Les Adja.
- Les Mina ou Guin.
- Les Dendi.
- Les Guitamari, Yowa, Logba, Tanéka et Sèmèrè.
- Les Cotokoli et les Anii.

Nous reparlerons plus loin de ces groupes ethniques en nous intéressant à la répartition des religions.

1.2) Histoire⁷.

Le drapeau Béninois, symbole du pays, est le suivant :

⁷ Voir Annexe 1 : Quelques dates importantes.



Le rouge symbolise le courage des ancêtres, le vert l'espoir et le jaune invite à garder la puissance du pays selon les explications fournies sur le site du gouvernement Béninois. Lui-même est le témoin des différentes périodes de l'histoire Béninoise, puisqu'il a été abandonné durant la période Marxiste-léniniste, pour être ensuite ré adopté lors du retour à la démocratie. Le Bénin, Terre d'esclavage, a connu une histoire tumultueuse et chargée de nombreux évènements⁸.

Nous pouvons prendre comme point de départ la création par l'ethnie Fon de trois grands royaumes, à partir du XVème siècle⁹. On comptait alors le royaume d'Allada (bâti au XVIème siècle), le royaume d'Abomey (bâti en 1625) et celui de Porto-Novo (d'abord nommé Adjacé puis Hogbonou, Porto-Novo étant le nom donné par les colons Portugais à cette ville). A cette époque, les frontières étaient donc différentes et s'étendaient à l'ouest sur l'actuel Togo et à l'est sur l'actuel Nigéria. A partir du XVIIème siècle, le Bénin est devenu une Terre d'esclavage. Les bateaux négriers partaient du port de Ouidah, en direction des Etats-unis par exemple. Un monument de commémoration de la traite des esclaves a été construit sur une plage de Ouidah en 1992 : la porte dite de « non-retour », afin de symboliser le départ sans retour des esclaves, qui après avoir passé cette plage en direction des bateaux négrier, ne revenaient jamais, envoyés à leur tragique destin par les colonies françaises, portugaises et autres. A cette époque déjà, des Français, des Anglais, des Danois et des Portugais vinrent s'installer sur la terre Béninoise, apportant avec eux la culture occidentale et notamment leur(s) religion(s). Des forts anglais et français sont construits à Ouidah au XVIIème et au XVIIIème siècle. Les portugais rebaptisent Hogbonou sous le nom de Porto-Novo et Joseph de Torres construit un fort à Ouidah destiné à faciliter le commerce des esclaves vers le Portugal¹⁰. Les trois principaux royaumes établis finissent par se confondre pour donner un seul royaume : celui du Dahomey, comptant des rois puissants. En 1863, les Français s'installent à Cotonou avec la permission de Glélé, Roi D'Abomey. C'est alors que les Français commencent la colonisation du Bénin, à cette époque le Danxomé (ou Dahomey selon le nom donné par les colons), pour aboutir en 1894 à caractériser une partie du Bénin comme « la Colonie du Dahomey et de ses dépendances »¹¹. Au début du XXème siècle, le Dahomey intègre l'AOF (Afrique Occidentale Française) et l'on redéfinit ses frontières avec le Togo à l'ouest et le Nigéria à l'est.

⁸ Chronologie retracée d'après l'œuvre de Laurent Ogouby (2008) et du site du Gouvernement Béninois de 2011, ainsi que d'après cette nouvelle source : <http://www.gouv.bj/histoire-du-benin>

⁹ Voir site du gouvernement Béninois.

¹⁰ D'après le site du Musée de Ouidah : <http://www.museeouidah.org/Theme-FortPortugais.htm>

¹¹ D'après les données du site du Gouvernement Béninois.

La République du Dahomey accède à l'indépendance le 1^{er} Août 1960 (actuelle fête nationale). De 1960 à 1990, le Bénin est marqué par une grande instabilité politique caractérisée notamment par 6 putschs. Laurent Ogouby dit même que c'est : « *ce qui fait de lui le détenteur de la palme d'or africaine de l'instabilité politique.* » (Ogouby, 2008 : 20). Durant cette période, onze présidents se sont succédés (donc cinq civils et six militaires). (Ogouby, 2008 : 20). Le 30 novembre 1975, Mathieu Kérékou alors président ayant adhéré au régime Marxiste-Léniniste proclame l'ex-république du Dahomey comme République Populaire du Bénin. Elle devient la République du Bénin le 1^{er} Mars 1990, suite aux textes de la Constitution, établis durant la Conférence Nationale de 1990, marquant l'accès à la démocratie. Depuis cette date, le Bénin est relativement stable politiquement. Mahougnon Kakpo précise que « Bénin », en langue Yoruba dont ce mot provient, signifierait : « *c'est cela, voilà notre vœu, notre souhait.* » (Kakpo, 2008 : 12). Un récit intitulé « *De la sagesse de Fa Aïdegun au Vodoun* » (Kakpo, 2008 : 37) stipule que le Fa (divinité du culte Vodoun), vivait dans la ville de Bêni (dit « *nombril de la terre* » (Kakpo, 2008 : 39), qui fournissait à ses habitants tout ce dont ils pourraient avoir besoin (Kakpo, 2008 : 40)). Mahougnon Kakpo explique : « « *Bêni* », en Yoruba signifie « *Voilà, c'est ça* », dans le sens de : « *voilà enfin notre vœu, notre souhait* ». *C'est le nom de l'ancienne civilisation du Bénin. C'est pourquoi ce nom est aujourd'hui commun au Nigéria (dont l'une des plus importantes villes porte le nom : Benin City), au Togo (dont la brasserie et l'Université ont pris le nom : Bière du Bénin, Université du Bénin) et au Bénin (à qui ses fils ont carrément préféré donner le nom Bénin).* » (Kakpo, 2008 : 43).

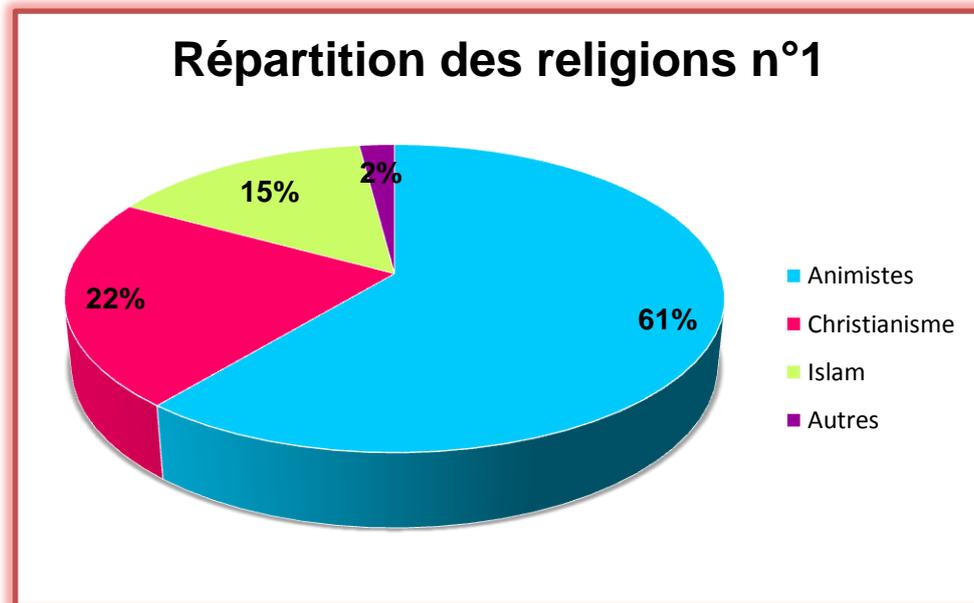
Ainsi, on peut noter la grande richesse de l'histoire du peuple Béninois. Cependant, un point important de cette histoire réside en la place non négligeable de la religion dans la sphère politique Béninoise.

II) La place de la religion dans la sphère politique Béninoise.

Si l'on a choisi de présenter ici l'aspect religieux du Bénin c'est parce que nous avons pu voir lors de notre travail de master 1 que les religions avaient parfois de l'influence sur les représentations sociales de la surdité et des sourds qui elles-mêmes, dans une certaine mesure, impactent la prise en charge des enfants sourds au niveau de l'enseignement. Nous verrons tout d'abord la répartition de ces religions dans la population et nous présenterons ensuite la place de celles-ci dans la sphère politique.

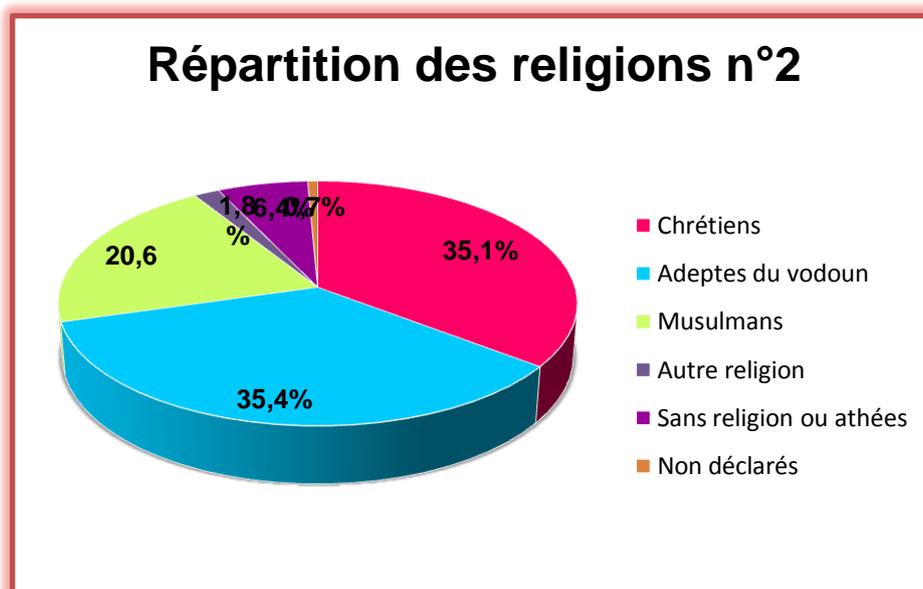
2.1) La répartition des religions.

D'après les chiffres délivrés par le site du gouvernement, les religions sont réparties de la manière suivante au Bénin :



Graphique 2

D'après les chiffres proposés par Laurent Ogouby, provenant du « *recensement général de la population et de l'habitat effectué en 1992* » (Ogouby, 2008 : 54), on obtient la répartition suivante :



Graphique 3

Cette différence de chiffres peut s'expliquer par le fait que beaucoup de Béninois convertis à la religion chrétienne sont tout de même attachés à la religion traditionnelle du Bénin : le culte Vodoun. Dans cette mesure, on remarque alors une nette supériorité numérique du Vodoun, religion animiste. Afin de mieux comprendre cette répartition, nous allons voir les différentes descriptions des religions principales, leur mode de fonctionnement ainsi que l'histoire de leur arrivée au Bénin.

2.2) Religion et politique.

Si la religion possède toujours une place importante au quotidien au sein de la population du Bénin, son impact sur la sphère politique ne semble pas négligeable. Celui-ci pourrait d'ailleurs expliquer la grande vivacité des religions dans ce pays.

Depuis sa démocratisation en 1990, le Bénin est dit pays laïc. Dans les pays occidentaux, nous pouvons affirmer que la laïcité est envisagée en termes d'indépendance vis-à-vis de toute religion. Autrement dit, la pratique d'une religion demeure dans la sphère privée dans laquelle toute pratique religieuse est libre. Ainsi tout un chacun est libre de ses choix spirituels mais les diverses confessions n'entrent pas dans le cadre de la politique. Ainsi, toute institution publique sera indépendante de toute religion, et encore plus de nos jours où tout signe ostentatoire semble à proscrire. Cependant, la situation au Bénin est un peu différente et Laurent Ogouby met en évidence la non étanchéité voire l'interpénétration des sphères politique et religieuse privée. En effet, il pose la question suivante : « *Le fait que le chef de l'Etat doit commencer sa prestation de serment par « devant Dieu, les mânes des ancêtres » dans une République laïque, n'est-il pas chose étonnante pour ceux qui connaissent bien ce que c'est que la laïcité en France, pays dont les pays africains sont héritiers ?* ». (Ogouby, 2008 : 64). En fait, la laïcité semble envisagée ici en termes de respect de toutes les religions présentes au Bénin et partagées par les individus. Ainsi, Laurent Ogouby propose l'explication suivante : « *Si Dieu et les mânes des ancêtres y figurent, on peut émettre l'hypothèse que les législateurs ont l'intention d'inclure toutes les croyances existantes dans le pays et de les relativiser. Dieu est donc utilisé pour le christianisme et l'islam, les deux religions monothéistes ; puis les mânes des ancêtres pour la religion traditionnelle vodoun.* » (Ogouby, 2008 : 64). La religion est donc ancrée dans la sphère politique et respectée en tant que liberté individuelle, c'est ainsi que Laurent Ogouby affirme que : « *toutes les fêtes religieuses sont reconnues par l'Etat et leurs jours chômés et payés.* » (Ogouby, 2008 : 65).

D'autre part, l'un des points les plus pertinents pour démontrer l'attachement du politique au religieux voire du religieux au politique est le suivant : durant la crise précédant la constitution de 1990, les évêques Béninois ont publié une lettre pastorale portant le titre : « *Convertissez-vous et le Bénin vivra* » (Ogouby, 2008 : 23). Ainsi, avant chaque élection présidentielle, les évêques publient une lettre pastorale invitant le peuple Béninois à se convertir afin d'assurer la continuité du pays. En effet, quelques mois avant les présidentielles de 2011, le diocèse de Cotonou a diffusé une nouvelle lettre pastorale intitulée : « *Béninoise, Béninois, que veux-tu faire de ton pays ?* »¹². De plus, le gouvernement de transition de 1990 était présidé par l'évêque Monseigneur Isidore de Souza, figure importante du christianisme au Bénin. (Ogouby, 2008 : 60). Le cadre religieux a donc tenu un rôle important durant l'accès à la démocratie au Bénin. C'est dans cet ordre d'idée que Fabien Eboussi Boulaga (cité par Laurent Ogouby) affirme : « *On n'a jamais autant prié au Bénin et au Congo que durant les Conférences nationales.* » (Ogouby, 2008 : 62). En effet, d'après Laurent Ogouby de nombreuses séances de prières auraient été organisées par les différentes religions présentes (christianisme, islam et vodoun) durant la Conférence. Aussi Laurent Ogouby ajoute-t-il que « *les pouvoirs publics et les autorités religieuses travaillent la main dans la main.* » (Ogouby, 2008 : 83). Ainsi, une campagne de revalorisation du culte Vodoun a été organisée, aboutissant à la création en 1992, à Ouidah, par le Président de l'époque Nicéphore Soglo, d'un festival visant à promouvoir la culture Vodoun. On lui a d'ailleurs plusieurs fois reproché d'avoir privilégié la religion traditionnelle Vodoun par rapport aux autres religions. (Ogouby, 2008 : 84-85). Laurent Ogouby fournit l'explication suivante : « *Il est à noter aussi que, la raison qui a poussé Monsieur Soglo à revaloriser le culte vodoun et, connue de tout le monde est le fait qu'il soit guéri par le roi de Kétou, d'une maladie qui l'avait terrassé juste après son élection à la présidence ; alors qu'il avait fait de longs séjours à l'hôpital militaire du Val-de-Grâce à Paris sans trouver satisfaction*¹³. » (Ogouby, 2008 : 85). Le politique garde donc toujours un lien avec le domaine religieux, nous montrant ainsi que la religion fait légitimement partie de la vie d'un très grand nombre de Béninois.

Cet attachement du politique au religieux nous permet d'introduire le fait que toute religion pourra jouer un rôle déterminant à différents points. Nous verrons par ailleurs qu'elles sont à-mêmes de véhiculer un certain nombre de représentations sociales, notamment concernant le domaine de la surdité, que nous avons tenté de répertorier durant

¹² Consultable en ligne sur le site du diocèse de Cotonou, voir Bibliographie.

¹³ Nous nous sommes intéressée dans notre précédent mémoire aux cultes et rituels de guérison utilisés par les différentes religions pour faire face aux maladies et au handicap et avons constaté qu'ils étaient relativement présents au Bénin, même si la science fait tout de même son avancée.

le mémoire de master 1. Nous verrons plus loin un résumé de ces représentations puisqu'il semblerait qu'elles puissent influencer l'état de l'enseignement des sourds dans ce pays. Cependant, nous allons préalablement nous intéresser au contexte de la surdité au Bénin.

B) Situer le problème : quel contexte pour la surdité au Bénin.

Le handicap confronte les êtres humains à la différence et au changement. Nous avons choisi ici de nous intéresser à une des formes de la multiplicité des handicaps : la surdité. Qu'est-ce que la surdité ? Comment est-elle perçue ? Dans un premier temps, il faudra la définir puis nous verrons en quoi les représentations sociales qui la concernent peuvent varier.

I) Définition.

D'un point de vue physique, la surdité est une déficience sensorielle liée à l'ouïe. Un sourd est quelqu'un qui n'entend pas ou peu. Nous ne verrons pas ici de définitions purement médicales concernant les différents types et degrés de surdité. L'intérêt est donné ici à ce que la surdité implique au niveau social. Sophie Dalle-Nazébi explique que : « *La surdité, déficience physique invisible, ne se manifeste que dans les modalités de communication.* » (Dalle-Nazébi, 2010 : 227). Effectivement, la particularité évidente de la surdité se retrouve à travers l'invisibilité de ce handicap. La surdité n'est pas un handicap visible et c'est notamment en cela qu'elle intégrera une place particulière dans l'ensemble des sociétés. Bernard Mottez précise que : « *La surdité est un rapport.* » (Mottez, 1987 : 108) cité par (Dalle-Nazébi, 2010 : 227). La surdité se rend visible pendant l'acte de communication, et confronte alors les deux interlocuteurs (sourds et entendants) à un mode de communication différent. Sophie Dalle-Nazébi ajoute donc : « *La surdité est ainsi avant tout un handicap de communication, impliquant l'ensemble des parties engagées dans l'interaction.* » (Dalle-Nazébi, 2010 : 227).

L'Organisation Mondiale de la Santé a republié, en 2011, une classification internationale des handicaps déjà parue qui se base sur trois concepts : la déficience, l'incapacité et le désavantage (ou « restrictions de participations », (OMS, 2011 :5). La déficience renvoie à l'aspect médical : quels sont les problèmes organiques ? L'incapacité aux limites qu'atteignent les individus dans certaines activités, et qui découlent de la déficience. Enfin, le désavantage a un aspect social : c'est l'impact des deux notions précédentes sur la vie sociale de l'individu (OMS, 2011 : 5). La notion de handicap peut recouvrir plusieurs réalités selon que l'on se place du point de vue du manque ou de celui de

la différence. Le manque revêt un caractère physique : on constate une perte d'une capacité motrice ou sensorielle par exemple (ce qui peut être qualifié de « déficience »). La différence intègre qu'il n'y a pas plusieurs formes d'humanité (Gardou, 2010) mais des êtres différents. Ainsi, le handicap dans ce cas relèvera d'un dysfonctionnement social, résultant de la déficience. (Mottez, 1977). De ce fait, la surdité est propice à véhiculer la distinction entre ces deux notions du handicap, mises en exergue par Bernard Mottez notamment : « *La déficience et le handicap sont les deux faces d'une même réalité. La première renvoie à son aspect physique, la deuxième à son aspect social.* » (Mottez, 1977 :20). Il définira également le handicap de la manière suivante : « (...) *on appellera handicap l'ensemble des lieux et rôles sociaux desquels un individu ou une catégorie d'individus se trouvent exclus en raison d'une déficience physique.* » (Mottez, 1977 :20). On pourrait ainsi dire que le handicap est créé ou provoqué socialement et donc vécu différemment d'une société à une autre. Bernard Mottez ajoute : « *Le handicap est donc l'ensemble des interdits et des limites aux engagements sociaux. Ce n'est rien d'autre, si l'on veut, que l'antonyme de l'intégration.* » (Mottez, 1977 :21). La situation de handicap freine le plus souvent l'intégration, le partage sous toutes ses formes au sein de la société dans laquelle la personne sourde prend place.

D'autre part, au-delà du handicap, si être déficient auditif c'est ne pas ou peu entendre, être sourd c'est aussi pouvoir faire partie d'un ordre culturel particulier : les Sourds. On parle même de communauté sourde, notion très importante dans le domaine de la surdité. Ainsi : « *Déficient auditif, on l'est naturellement. C'est physique. Sourd, on le devient, c'est social. Cela s'apprend. Cela se prend. Cela s'attrape. Cela s'attrape auprès des siens : pairs, aînés, adultes sourds.* » (Mottez, 1985 :13) cité par (Vallières, Hillion, & Labrèche, 1993 : 33). On apprend donc à devenir un membre de la communauté Sourde alors que la situation de handicap semble être imposée par la société. La surdité semble être le seul handicap ayant pu générer une véritable communauté, dont les membres partagent une langue commune : la Langue des Signes. C'est pourquoi Charles Gaucher et Francine Saillant proposent que : « *le Sourd [est] porteur d'une différence culturelle s'exprimant à travers une singularité linguistique, la langue des signes.* » (Gardou, 2010 : 103)

Cependant, peut-on trouver une communauté sourde au sein de toute culture ? La distinction entre déficience et handicap est-elle valable partout ? Si oui, de quelle façon se met-elle en place ? Si la surdité implique un ensemble de représentations collectives, nous pouvons nous demander comment elles se manifestent au sein de cultures très différentes.

II) Surdité, représentations sociales et culture.

Nous avons pu voir que pour diverses raisons, la surdité était un handicap particulier, impliquant de fait plusieurs personnes et confrontant à la différence de communication. Aussi Sophie Dalle-Nazébi ajoute-t-elle : « *La surdité met à l'épreuve, et par là-même contribue à révéler nos manières d'être ensemble, les repères et valeurs que nous mobilisons pour nous reconnaître réciproquement comme membres d'une même société.* » (Dalle-Nazébi, 2010 : 228). Ainsi, chaque culture ou société aura ses propres conceptions de la différence, de la déviance, de la norme voire de « l'étrange et l'étranger ». (Dalle-Nazébi, 2010 : 229), conférant de ce fait à la surdité des visions diverses et variées. Nous allons voir que les situations sociales des sourds sont bien différentes d'une société à une autre, d'une culture à une autre et donc d'un continent à un autre.

2.1) La surdité dans le monde.

Charles Gaucher et Francine Saillant affirment que : « *l'être humain n'est ce qu'il est que parce qu'il est attaché à un milieu, à un environnement qui constitue une donne normative centrale pour comprendre ce qu'il est.* » (Gardou, 2010 : 102) ; aussi chaque personne sourde se représentera une réalité sourde différente en fonction de son environnement.

Dans nos sociétés occidentales d'Amérique du Nord et d'Europe du Nord, les visions de la surdité ont énormément changé au cours des derniers siècles, tant celles relevant d'un schéma social que celles relevant d'un savoir médical ou physique. D'après Charles Gaucher et Francine Saillant : « *la différence sourde a souvent-été comprise comme une différence de l'esprit* » (Gardou, 2010 : 103), conception de nos jours controversée. Le modèle Sourd d'Amérique du Nord est caractérisé par une volonté d'autonomiser et d'émanciper les sourds. (Gardou, 2010 : 103). Là où le débat entre oralisme et bilinguisme fait rage, l'intégration des personnes sourdes est pensée en termes de lois visant à contrôler les institutions et l'éducation. Cependant, l'intégration relève également pour une grande part d'un ordre social profondément ancré dans chaque culture. Dans le monde entier se mettent en place des communautés sourdes, s'écartant peu à peu de la notion de handicap construite socialement. (Gardou, 2010 : 103). Charles Gaucher et Francine Saillant ajoutent que : « *L'existence, un peu partout dans le monde, de communautés sourdes et de langues signées conduit la culture sourde à devenir graduellement une réalité sociologique* ,

apparemment transculturelle, mais relativement autonome des contextes au sein desquels ces communautés prennent forme. » (Gardou, 2010 : 104). Effectivement, la culture sourde tend à s'étendre. Néanmoins, les contextes de développement de ces diverses communautés sont bien différents et se mettent en place au sein de culture portant des regards variés sur la surdité.

Ainsi, bien que chaque communauté sourde partage presque toujours la même langue : une langue des signes (variant d'un espace géographique à l'autre), la situation des sourds dans le monde est presque aussi variée qu'il existe de cultures différentes. Tout système de savoirs et de croyances, générant les règles sociales d'une société, fournira sa manière d'appréhender la surdité. C'est de cette manière que la situation sociale voire médicale de chaque personne sourde sera induite.

2.2) Surdité et culture : le cas de l'Afrique.

L'Afrique est un continent très étendu, comptant cinquante-trois pays et un certain nombre de cultures différentes, partageant néanmoins un grand nombre de croyances similaires.

Si toute culture s'attache à trouver une cause au handicap, en Afrique, celle-ci relève principalement d'un registre spirituel, comme l'appuie Charles Gardou : « *Le handicap est une fatalité existentielle à forte signification spirituelle.* » (Gardou, 2010 :15). La source est à chercher dans l'activité spirituelle de chaque individu et de ce fait, la personne handicapée porte en elle les marques de la manifestation de la colère d'un Dieu. Charles Gardou précise que : « *Les personnes en situation de handicap jouent ainsi un rôle d'intermédiaires entre le visible et l'invisible, entre l'humain et le divin.* » (Gardou, 2010 : 16). Leur place devient donc ambivalente : tantôt ils effraient, tantôt ils fascinent. D'autre part, le handicap, parce qu'il est le plus souvent le résultat d'une faute commise, implique la famille tout entière. Par exemple, « *Dans l'imaginaire de la famille traditionnelle en Algérie, le handicap est volontiers assimilé à une malédiction des parents qui poursuit la progéniture ou un mauvais  il causé par de mystérieuses forces.* » (Gardou, 2010 : 16). En réalité, il plane toujours un mystère au dessus de la personne handicapée avant que la cause ne soit élucidée, expliquée et présentée comme telle. Mais parce qu'il manifeste la colère d'un Dieu, Denis Poizat affirme qu' « *En Afrique, le handicap est souvent moins du registre du pittoresque que du côté de l'intolérable.* » (Poizat, 2007 :26). Le handicap et la personne qui le porte dérangent, confrontent souvent à la transgression d'un interdit.

La surdité, quant à elle, n'échappe en rien à cela. Charles Gardou met en évidence ces difficultés : « *Dans la culture traditionnelle du Congo-Brazzaville, où la parole est force vitale, une défiance, telle la surdi-mutité, est vue comme la conséquence de mauvais rapports interpersonnels, d'une action répréhensible d'un membre de la famille, de l'œuvre d'un sorcier ou autre puissance étrangère.* » (Gardou, 2010 :16). En d'autres termes, la surdité ne semble pouvoir survenir par hasard, d'une façon non maîtrisée ni provoquée. Beaucoup de mythes, croyances et idées reçues viennent apporter leur contribution pour trouver la source de la surdité. Tout cela tend à créer un environnement particulier pour les personnes sourdes, qui leur a, pendant de nombreuses années, rendu compliqué l'accès à l'enseignement. Nous allons à présent voir comment l'éducation béninoise a fait face à cela.

A travers ces divers aspects du Bénin, le paysage culturel semble posé. Nous avons pu voir ses situations géographiques, démographiques mais également politiques. La surdité intègre une place particulière au sein du système éducatif Béninois, et la troisième partie consistera à démontrer que les sourds ont également une place particulière au sein de la population, et ce pour de multiples raisons.

C) Rappels : les représentations sociales des sourds et de la surdité au B nin¹⁴.

Les premières parties consistaient à présenter le Bénin, pays dont il est question dans ce mémoire, afin de comprendre comment la surdité y était appréhendée et pour introduire l'éducation des enfants sourds au CAEIS de Louho, que nous présenterons dans la troisième partie concernant l'analyse. En 2011, pour notre mémoire de master 1, il s'agissait de faire l'état des lieux des représentations sociales de la surdité et des sourds observés au Bénin. Ces dernières avaient été répertoriées en interrogeant le directeur de l' cole de Louho (Raymond Sekpon) ainsi qu'un enseignant, au moyen d'entretiens. D'après les propos recueillis et selon un certain nombre de lectures, certaines visions des personnes sourdes ont été mises en évidence. Nous allons ici les rappeler brièvement afin de poser le contexte dans lequel l'éducation des enfants sourds au Bénin prend place, puisque ce sera le thème développé dans la troisième partie.

¹⁴ Cette partie tient lieu de résumé des représentations de la surdité et des sourds analysées dans le mémoire de master 1. Pour des informations plus complètes sur le sujet, voir : (Prévot, 2011 : 27).

I) Les causes de la surdité et les moyens d'y remédier.

Dans de nombreux pays d'Afrique, et notamment au Bénin, le handicap (la surdité est alors considérée comme un handicap) ou la maladie sont vus comme quelque chose de provoqué, quelque chose qui ne survient pas par hasard. Dans la plupart des cas, on cherchera à trouver la cause de la venue du handicap, qui r siede souvent en la transgression d'un interdit¹⁵. Par exemple, la surdité elle-même pourra devenir la manifestation d'une sanction, de la colère d'un dieu qui par cela punira pour la transgression de tel ou tel interdit. Tout  v nement qui survient a une cause profonde qui peut souvent prendre source dans le monde dit « invisible »¹⁶. Aussi Benjamin Sombel Sarr précise-t-il que la maladie (ou en tout cas toute anomalie médicale ou physique) n'est donc : « (...) *jamais arbitraire. Elle implique une théorie de causes qui repose sur un déterminisme global et implacable. Elle renvoie à un ensemble de significations qu'il faut décrypter pour qu'elle soit neutralisée.* » (Sombel Sarr, 2000 : 15).

On distingue deux grands types de causes au handicap ou à la maladie : les causes naturelles et les causes surnaturelles. D'après une interprétation traditionnelle, les causes naturelles sont issues de la volonté de Dieu, on ne peut aller à son encontre. Les maladies ou handicap ayant une cause naturelle feraient partie du déroulement normal de la vie dont Dieu seul à le secret (Sombel Sarr, 2000 : 15). Quant à elles, les causes surnaturelles correspondent à des actions venant d'éléments issus du monde de l'invisible¹⁷. D'une part, ébranler leur tranquillité, les déranger, peut provoquer leur colère et ainsi leur vengeance sur la personne auteure de la transgression elle-même ou sur un membre de sa famille. D'autre part, dévier de la tradition familiale et de l'ordre établi par les ancêtres peut être sévèrement puni par ceux-ci.

Cependant, trouver la cause, l'élucider et en faire part peut avoir une valeur d culpabilisante comme le précise Simone Kalis, citée par Benjamin Sombel Sarr : « *les représentations du mal et de la maladie s'appuient sur une conception ext riorisante. Elles renvoient à une interprétation sémantique située hors du malade. Devant l'angoissante*

¹⁵ Dans la culture traditionnelle, on peut compter de nombreux interdits : des éléments de l'environnement qui relèvent du sacré et dont la transgression provoque la colère des dieux en ébranlant le lien qui unit le social au spirituel.

¹⁶ Dans la culture traditionnelle béninoise comme dans beaucoup de sociétés africaines, une croyance veut que l'on considère que le monde est divisé en deux : une partie visible qui correspond au monde des humains, à la société en tant que telle ; et une partie invisible qui correspond au monde des esprits, des dieux. Les bonnes ou les mauvaises relations entre les deux mondes auraient une influence directe sur ce qui se passe effectivement dans la société. Pour de plus amples informations se reporter au mémoire de master 1 (Prévot, 2011)   partir de la page 40.

¹⁷ On peut notamment nommer les génies, les ancêtres et autres actes de sorcellerie. Voir (Prévot, 2011 : 42).

réalité du mal, les hommes ont élaboré un comportement défensif en rapportant sur des entités maléfiques émissaires les responsabilités de la maladie, du malheur et de la mort. » (Kalis, 1997 : 106) cité par (Sombel Sarr, 2000 : 13). C'est pourquoi on s'attachera souvent à décrypter les signes du monde invisible pour comprendre le handicap et la maladie.

C'est dans cet ordre d'idée que certains se proposent de guérir la maladie, le handicap et autres maux et ce notamment par le biais des différentes religions présentes sur le sol béninois. La surdité n'échappe pas à cela et nombreux sont ceux qui vont tenter de l'effacer et de rétablir une certaine normalit ¹⁸. On peut noter que dans cette société où la religion tient une place non négligeable, beaucoup considèrent que l'être humain est créé à l'image de Dieu, c'est pourquoi trouver un moyen de rétablir un corps vu comme déviant semble important. Afin d'y parvenir, on peut compter plusieurs moyens : les  glises de guérison (christianisme), le maraboutage (islam) ainsi que les cultes et rituels de guérison (vodoun). Dans tous les cas, une grande importance est donnée à l'écoute du malade.

II) Famille et surdité : la mère mise en cause et la famille d separ e.

Comme nous l'avons vu précédemment, il a été remarqué que dans presque tous les cas, la personne sourde n'était pas elle-même responsable de sa surdité mais que cette dernière pouvait la plupart du temps être provoquée par un membre de la famille. Les transgressions d'interdits se retrouvent au centre de cela, impliquant souvent en premier lieu la mère, et plus largement la famille tout entière.

En effet, l'attitude de la mère aurait un impact direct sur la bonne santé de ses enfants. On peut rappeler que chez les Fon la mère a une importance particulière, (Kakpo, 2008 : 27), mais elle est néanmoins confrontée à un certain nombre d'interdits qu'elle doit respecter. On peut donner l'exemple d'une femme enceinte qui doit éviter de sortir aux heures où l'on sait que certains esprits peuvent croiser son chemin. Comme nous l'avons vu plus haut, déranger ces derniers peut provoquer colère et vengeance et engendrer la surdité de l'enfant. Il semblerait également que les paroles mêmes de la maman puissent être lourdes de conséquences. Aussi peut-on citer Benjamin Sombel Sarr dont la phrase suivante exprime l'importance de l'oralité et sa portée : *« (...) la parole est perçue comme une réalité ambivalente. Elle est un vecteur chargé d'une force maléfique ou bénéfique selon celui qui*

¹⁸ Nous admettrons ici qu'il existe peut-être autant de définitions de la normalité qu'il existe de personnes faisant la distinction entre le normal et l'anormal, et que celle-ci est donc dans une certaine mesure tout-à-fait relative.

l'utilise. Ainsi, beaucoup d'Africains ont-ils peur des conséquences des « langues »¹⁹ sur la situation, la santé physique et mentale des individus. » (Sombel Sarr, 2000 : 40). Pour ces divers points, on comprend mieux pourquoi la mise en cause de la mère fait partie des représentations de la surdité.

Au-delà de la personne sourde elle-même, c'est alors toute la famille qui se trouve confrontée à cette différence qui est encore plutôt mal vue socialement²⁰. Etant donné que dans la pensée collective les causes de la surdité sont presque toujours extérieures à l'individu, la famille a donc une part de responsabilité. Celle-ci se trouve donc bien souvent désemparée, ne sachant que faire pour cet enfant. Dans certaines familles, l'enfant sourd est carrément rejeté ou caché pour éviter le regard accusateur de la société. Dans d'autres, on souhaite tout faire à sa place parce que l'on aura tendance à considérer qu'un enfant sourd n'est pas capable d'agir seul ni de se débrouiller. Ces attitudes ont forcément une influence sur l'éducation des enfants sourds, et peuvent expliquer pourquoi la prise en charge de ces enfants dans l'enseignement a été plutôt tardive au Bénin. Nous verrons dans la troisième partie de ce mémoire que démontrer qu'un enfant sourd peut évoluer au même titre qu'un enfant entendant est justement le cheval de bataille de l'école de Louho.

III) La problématique du silence.

Le point que nous allons traiter à présent n'est à priori pas exclusif à la culture béninoise mais il fait partie intégrante des représentations que les personnes se font des personnes sourdes dans ce pays. Nous verrons néanmoins la particularité que prend cette notion au Bénin. Dans toute société, la surdité intrigue car elle est bien souvent assimilée à l'absence de parole²¹. Combien qualifient encore la personne sourde de « sourde-muette ». Ne pas entendre, c'est ne pas pouvoir utiliser une langue vocale et c'est précisément ce qui pose problème. En effet, dans beaucoup de sociétés, la parole serait avant tout le vecteur de la pensée. Ainsi, ne pas utiliser une langue vocale de manière aussi naturelle qu'une personne entendante réduit-il la personne sourde à un être qui ne pense pas ? Si la réponse semble évidente, elle n'est pourtant pas si aisée et Danielle Bouvet exprime en tout cas la

¹⁹ Benjamin Sombel Sarr précise que par « langues », on entend, au Sénégal, un ensemble de paroles prononcées à l'encontre d'un individu, dont les conséquences changent en fonction de l'intention de celui qui parle. (Sombel Sarr, 2000 : 40). Il ajoute : « *Ce qui est mis en exergue là, c'est la force de la parole.* » (Sombel Sarr, 2000 : 40).

²⁰ Même si, il est vrai, de nombreux changements s'opèrent et ce notamment grâce au CAEIS de Louho qui fait un travail remarquable sur le sujet, comme nous avons tenté de le démontrer dans notre précédent mémoire. Voir (Prévot, 2011 : 61).

²¹ Ici, le terme « parole » fait référence aux langues dites orales vocales.

présence de ce préjugé : « *L'enfant sourd privé de la parole articulée, du seul fait qu'il ne l'entend pas, pose une question paradoxale à tout son environnement, marqué, à son insu, par la philosophie classique où le verbe et la pensée sont intimement liés.* » (Bouvet, 1982 : 134). La question de l'absence de parole chez les personnes sourdes est donc, bien souvent, au centre des représentations.

De plus, dans les sociétés africaines, éminemment orales, ne pas parler est mal perçu tant la parole est un objet de transmission inestimable. C'est pourquoi elle est directement liée à la vie, comme le dit Sophie Dalle-Nazébi : « *Comme Geneviève Calame-Griaule a pu le décrire pour les Dogons²², la parole, rapportée à la voix, au souffle et à ce qui fait le lien entre les hommes, est indissociable de la vie.* » (Dalle-Nazébi, 2010 : 235). C'est par la parole qu'on élève les enfants, et c'est par la parole qu'on apprend et qu'on transmet ce que l'on sait²³. La communication est le lien entre les êtres et ce qui fait leur force. Ainsi, dans cette culture où l'oralité prédomine, éprouver des difficultés à communiquer avec ses confrères est perçu comme une malédiction. On aura tendance à se méfier de cet être qui ne parle pas et on lui prêtera des pensées plutôt négatives (Dalle-Nazébi, 2010 : 235). On pourrait même dire que le silence effraie, le sourd pourrait alors se taire, selon Sophie Dalle-Nazébi, pour cacher certaines choses relevant du spirituel : « *Il peut renvoyer à l'existence d'un secret ou de phénomènes spirituels.* » (Dalle-Nazébi, 2010 : 236). Ainsi, outre l'absence de parole, c'est une communication altérée ou difficile qui pose problème. De ce fait, la Langue des Signes est bien acceptée en cela qu'elle permet aux sourds de communiquer et donc de s'ouvrir aux autres et de confier leurs pensées. Nous verrons ainsi dans la troisième partie de ce mémoire combien cette langue gestuelle est importante pour l'éducation des enfants sourds au Bénin.

²² Peuple Malien, Afrique de l'Ouest.

²³ On sait combien proverbes, contes et veillées sont utilisés au Bénin.

2) BILINGUISME ET EDUCATION BILINGUE.

VERS LA SITUATION BENINOISE.

Nous souhaitons étudier, dans ce mémoire, comment se met en place l'éducation au CAEIS de Louho et donc comment les différentes langues (français -écrit et oral-, langues nationales et Langue des Signes) s'articulent au sein de cet enseignement spécialisé. En effet, on parle d'éducation bilingue dans cette école. Avant de voir comment s'organise l'éducation des sourds au Bénin, il semble important de définir certaines notions générales mais qui sont pertinentes à décrire pour amorcer l'étude qui se fera dans la troisième partie. Ainsi, dans un premier temps, nous allons voir comment les langues, globalement, sont liées à des aspects culturels et identitaires. Dans un second temps, les notions de bilinguisme et de plurilinguisme seront définies. Dans un troisième temps, nous verrons ce que l'on entend par bilinguisme sourd et quelles en sont les spécificités. C'est également dans cette partie que nous traiterons la question de l'éducation bilingue. Nous aborderons dans un quatrième temps le bi-plurilinguisme sourd. Le contexte linguistique du Bénin sera présenté et nous verrons par ailleurs quelques caractéristiques de l'éducation au Bénin pour mieux comprendre la prise en charge des enfants sourds dans ce pays.

I) Les langues : du bilinguisme au bi-plurilinguisme.

1.1) Les langues : une question identitaire et culturelle.

Deux concepts sont en lien avec les langues en usage dans nos sociétés : il s'agit de la culture et de l'identité. La langue s'inscrit dans une culture de la même manière que parler une langue peut laisser transparaître notre appartenance à un groupe social. Il nous semble important de traiter ces notions avant d'aborder le bilinguisme en général et le bilinguisme sourd, puisqu'il nous apparaît qu'elles en sous-tendent les définitions. En effet, les contextes linguistiques dans lesquelles évoluent les individus émanent en partie de la culture et s'inscrivent dans une identité propre à chacun.

Les individus évoluent tous au sein d'une culture particulière, selon laquelle ils évoluent et se forgent une représentation du monde qui les entoure. Virole et Gorouben expriment par ailleurs qu'il faut considérer : « (...) *tous les aspects de la vie d'un groupe comme faisant partie de la culture de ce groupe : organisation sociale et politique, règles, comportements, attitudes, croyances, valeurs, habitudes, traditions, littérature, etc* » (Virole & Gorouben, 2003 : 39). Ainsi, la langue, en tant que lieu privilégié des échanges entre les membres d'un même groupe, semble rattachée à la culture de ce dernier. José Mailhot explique que selon lui : « (...) *la langue reflète la culture au sein de laquelle elle est parlée.* »

(Mailhot, 1969 : 203). Le principal reflet d'une culture dans une langue donnée s'inscrit, d'après lui, au niveau du lexique : « (...) *il y a une corrélation entre le contenu du lexique et les intérêts culturels d'une société.* » (Mailhot, 1969 : 203). Ceci peut ainsi poser le problème des langues dites importées, qui n'émanent pas directement de la culture dans laquelle elles sont alors parlées : ce qui est le cas de beaucoup de pays africains pour lesquels la langue officielle est un héritage colonial, et porte ainsi une valeur historique forte. On trouve donc un lien sous-jacent important entre langue et culture. Toutes deux se lient et s'entretiennent, et rassemblent les individus autour d'un vecteur de communication qu'ils partagent. Si les langues rassemblent, elles créent par le fait des groupes, des communautés, qui peuvent se définir sur la base d'un aspect linguistique commun, qui s'inscrit dans une aire culturelle commune. Si l'on considère l'affirmation suivante de Rola Tsokalidou : « *La langue, en tant qu'élément de notre identité, joue un rôle capital dans les rapports culturels et linguistiques.* » (Tsokalidou, 2009 : 197), on comprend qu'au-delà d'une question culturelle, l'utilisation d'une langue peut aussi revêtir un aspect identitaire qu'il faut prendre en compte.

En effet, sous le terme de langue repose, comme nous l'avons vu, la notion de groupe ou de communauté. Or, faire partie de tel groupe ou de telle communauté implique, dans la majorité des cas, de s'identifier aux membres de ce groupe et de se reconnaître dans ses pratiques (linguistiques, sociales, culturelles...). Nous avons introduit précédemment la notion de « communauté sourde » : celle-ci évolue autour de l'utilisation de la Langue des Signes (qui varie selon les lieux géographiques) et ce choix de langue reflète un aspect identitaire. Notons tout de même qu'une communauté ne peut se réduire à l'usage particulier d'une langue. Aussi Bernard Py et Georges Lüdi ajoutent que nous sommes acteurs de notre identité, celle-ci se construit dans et par l'individu : « *Dans le cadre d'une conception activiste, constructiviste de l'identité et, par conséquent, des groupes et de leurs cultures, Melucci (1982, p89) argumente ainsi que l'identité ne peut plus être considérée comme simplement « donnée » et ne représente pas non plus un simple contenu traditionnel auquel l'individu doit s'identifier, mais que les individus et groupes participent par leurs comportements à la formation de leur identité, qui résulte de décisions et de projets plutôt que de conditionnements et d'entraves.* » (Lüdi & Py, 2003 : 39). Chacun, par l'utilisation d'une langue particulière, peut montrer à ses pairs certaines faces de son identité, liées à ses pratiques linguistiques.

Nous pouvons ainsi nous demander ce qu'il en est pour les individus qui utilisent plusieurs langues. Le choix d'une langue selon un contexte a-t-il une valeur identitaire ? Le contexte culturel favorise-t-il l'utilisation de certaines langues ? Ainsi, nous allons voir à

présent comment se définissent bilinguisme et plurilinguisme pour comprendre ensuite ce que l'on entend par bilinguisme sourd.

1.2) Bilinguisme, plurilinguisme et bi-plurilinguisme : des notions ambiguës.

Les notions de bilinguisme et de plurilinguisme font l'objet, depuis un certain nombre d'années, de nombreux écrits dans lesquels chaque auteur tente de les définir. Leurs définitions sont ainsi variées et se placent sur un continuum allant des critères les plus strictes aux critères les plus larges. Nous allons tenter ici de les décrire.

D'une manière très élargie, nous pouvons dire qu'une personne bilingue est une personne qui utilise deux langues. Cependant, l'utilisation qui en est faite est très variée et c'est de là que naît l'ambiguïté autour du concept de bilinguisme. Certains affirmeront qu'être bilingue c'est avoir une « *maîtrise parfaite de deux langues* » (Virole & Gorouben, 2003 : 20). Or, ce type de bilinguisme dit « idéal » ne concerne qu'une très nette minorité des personnes bilingues. Benoît Virole précise ainsi que le bilinguisme n'est pas un double monolinguisme (Virole & Gorouben, 2003 : 20). Il fournit alors la définition suivante : « *Le bilinguisme est un fait naturel, qui se développe lorsqu'il y a contact entre langues et besoin chez l'individu de communiquer en plusieurs langues* » (Virole & Gorouben, 2003 : 21). Une personne bilingue peut donc avoir des compétences inégales dans chacune de ces langues et c'est ce que nous admettrons pour ce mémoire. Ainsi, il semblerait que les définitions du terme de bilinguisme soient aussi nombreuses qu'il existe d'êtres bilingues dans le monde. Si le bilinguisme naît d'un besoin de communiquer, il dépend éminemment des contextes sociaux et linguistiques dans lesquels évoluent ces personnes. De plus, Benoît Virole souligne le fait que le bilinguisme n'est pas une exception dans la mesure où environ la moitié de la population mondiale serait bilingue (Virole & Gorouben, 2003 : 20). Le considérer en tant que tel revient à céder à une vision monolingue de l'utilisation des langues qui émane directement de nos cultures occidentales (Virole & Gorouben, 2003 : 21). Nous retiendrons donc qu'un être bilingue est capable de communiquer selon ses besoins dans deux langues différentes.

Le plurilinguisme fait directement suite au bilinguisme : il s'agit d'un contexte linguistique qui s'établit dans le sujet parlant lui-même. Georges Lüdi et Bernard Py appuient cela : « *Pour justifier ce choix, il suffit de rappeler l'observation d'Uriel Weinreich que l'endroit où les*

langues entrent en contact n'est pas un lieu géographique mais bien l'individu bilingue. » (Lüdi & Py, 2003 : 5). Saskia Mugnier précise par ailleurs quelques particularités du plurilinguisme qui proposent qu'il n'induit pas des compétences « parfaites » dans chacune des langues mais participe aux ressources linguistiques : « (...) *celui-ci est considéré comme une compétence d'acquisition, un répertoire non nécessairement homogène, un répertoire de ressources communicatives, une compétence transversale aux langues maîtrisées, et comme comportant en outre un versant culturel.* » (Mugnier, 2008 : 70). Les deux notions sont intimement liées à ceci près que le terme de plurilinguisme s'ouvre plus largement sur la quantité de langues que peut utiliser, à divers degrés, l'individu. Un individu plurilingue utilise au moins deux langues (selon les critères que nous venons de définir et notamment le besoin de communiquer avec ses pairs dans différents contextes).

Une troisième notion fait suite aux deux premières et semble allier leurs définitions respectives : il s'agit du bi-plurilinguisme. Bernard Maurer le définit de la manière suivante : ce serait un répertoire linguistique qui contient au moins deux langues (Maurer, 2010 : 169). Rappelons que les compétences linguistiques dans chacun de ces langues ne doivent pas forcément être égales pour qu'un individu soit bi-plurilingue. Le bi-plurilinguisme, d'après Bernard Maurer, recouvre deux aspects distincts : l'un individuel et l'autre collectif (donné par le contexte) (Maurer, 2010 : 169). Bi- renverrait donc à l'individu lui-même et pluri- dépendrait du contexte. Ainsi, le bi-plurilinguisme émanerait du contexte dans lequel le sujet parlant évolue et s'exprime.

Nous pouvons ainsi nous interroger sur le bi-plurilinguisme sourd et sur ses manifestations. La partie qui suit vise à comprendre quelles sont les caractéristiques langagières d'un individu sourd bi-plurilingue d'une part, et à poser les bases du contexte linguistique au Bénin d'autre part, afin de voir dans quelle situation s'inscrit la prise en charge des enfants sourds dans ce pays.

II) Vers la notion de bi-plurilinguisme sourd : le contexte du Bénin.

Nous allons tout d'abord tenter de définir le bi-plurilinguisme sourd pour voir ensuite de quelle manière il pourrait s'inscrire dans le contexte que nous étudions ici : le Bénin. Nous présenterons par ailleurs ce qu'est l'éducation bilingue. Ensuite, nous étudierons la situation linguistique du pays pour contextualiser l'éducation qui y est menée ainsi que la situation éducative des sourds.

2.1) Bi-plurilinguisme sourd : essai de définition.

Le bilinguisme sourd se définit le plus souvent sur la base de deux langues et de deux modalités différentes : la modalité écrite d'une part et la modalité gestuelle d'autre part. Nous pouvons néanmoins noter que la modalité vocale entre parfois en jeu. François Grosjean décrit la personne sourde bilingue de la manière suivante : « *le bilingue observé est un bilinguisme de minorité où les membres de la communauté acquièrent et utilisent à la fois la langue minoritaire (langue des signes), et la langue majoritaire dans sa forme écrite et quelque fois dans sa forme orale voire dans sa forme signée.* » (Grosjean, 1993 : 74) cité par (Mugnier, 2008 : 59). En ce qui concerne les langues, elles seront, pour le cas qui nous intéresse ici, le français écrit et la Langue des Signes. Nous sommes donc pleinement ici dans un bilinguisme bimodal, qui impacte en amont la communication, au regard de ce qui est décrit par Isabelle Estève : « *Le bilinguisme bimodal donne, et peut-être encore plus fondamentalement que le bilinguisme de deux langues vocales, à argumenter en faveur de la perspective compréhensive proposée par Lüdi & Py de ce qu'être bilingue signifie dans et pour la communication : une compétence de communication singulière à exprimer et à transmettre ses représentations sur le monde.* » (Estève, 2011 : 36).

Au niveau du bi-plurilinguisme, bi- renvoie à l'individu et donc à son bilinguisme établi sur deux modalités : l'une orale gestuelle à travers la Langue des Signes et l'autre écrite d'après une langue vocale. Pluri- renvoie à l'aspect collectif et donc au contexte. Un individu sourd bi-plurilingue communiquera selon les deux modalités que nous venons de voir mais sera exposé, de par son environnement linguistique à plusieurs autres langues (vocales ou gestuelles) et à leurs modalités respectives (écrit ou oral) qu'il s'appropriera et restituera dans le champ de sa communication à divers degrés et selon ses besoins communicatifs. Il nous semble que cette notion doit être prise en compte au regard de ce qui sera traité dans l'analyse, et notamment l'utilisation des langues en classe et le contexte de l'éducation au Bénin d'une part, et de l'enseignement pour les sourds d'autre part.

2.2) Les langues et l'éducation.

a) L'éducation bilingue.

D'un point de vue général, l'éducation bilingue renvoie à un enseignement qui s'effectue sur la base de deux langues distinctes. Or, l'attribution de rôles précis à chacune de ces langues n'est pas clairement définie et amène à s'interroger sur ce qu'il faut entendre

par éducation bilingue. Nous l'avons vu, le terme de bilinguisme revêt plusieurs définitions mais il semblerait, comme il l'a été montré plus haut, qu'un individu bilingue n'ait pas des compétences strictement identiques dans chacune des langues qu'il utilise.

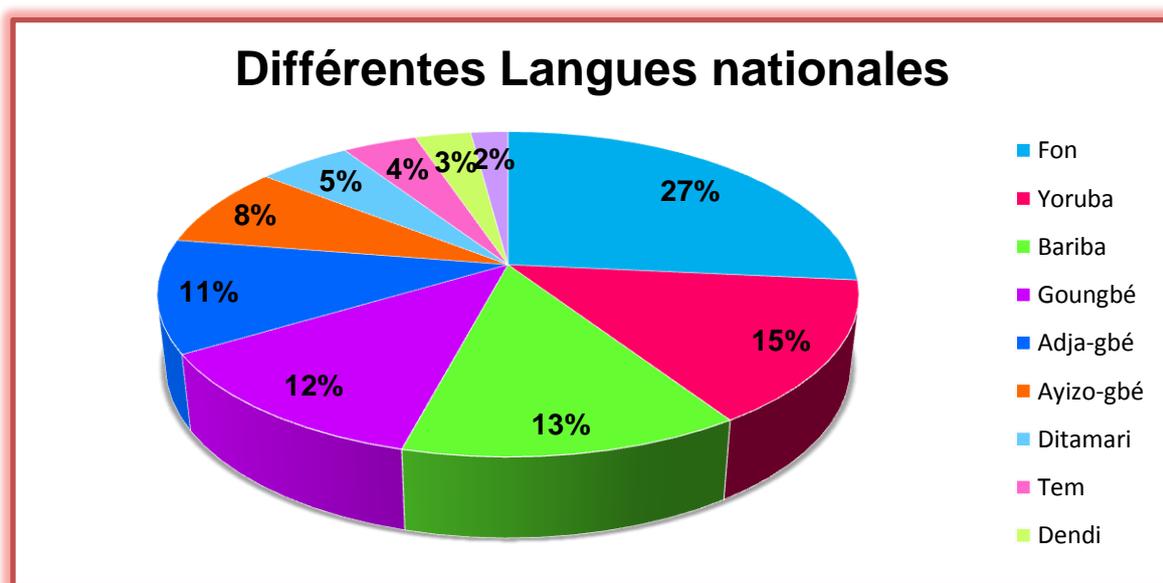
L'éducation bilingue pour les enfants sourds répond aux mêmes problématiques en ce sens que la place à donner à chacune des langues est au cœur des débats. Par éducation bilingue, on peut considérer un enseignement introduisant la Langue des Signes du pays, la langue vocale qui correspond dans sa modalité écrite voire dans sa modalité orale. Rappelons brièvement que les conséquences du Congrès de Milan (1880) ont eu pour effet de bouleverser cette conception d'éducation bilingue pour les sourds dans nos pays occidentaux, en décrédibilisant les langues signées et donc leur portée dans l'éducation. Plusieurs courants s'affrontent et discutent le rôle des langues signées, qui doivent être d'une part, l'objet d'un apprentissage en classe ou, d'autre part, le vecteur des apprentissages en classe. Ainsi, la proportion d'utilisation de la Langue des Signes ou de la langue vocale (français par exemple : écrit ou oral) est parfois ambiguë. L'équilibre est bien souvent difficile à trouver et la question reste posée : doit-il y avoir une équité constante entre ces deux langues dans les enseignements scolaires et qu'engendre cette équité en terme d'organisation et de planification des apprentissages ? Il existe beaucoup de conceptions de l'éducation bilingue et toutes se confrontent, chaque jour, aux pratiques des enseignants, sourds ou entendants, qui deviennent ainsi les transmetteurs du savoir. C'est en ce sens que leurs pratiques linguistiques interviennent directement dans l'application d'une éducation bilingue. Or, d'après Danielle Bouvet : « *Le recours à la langue des signes permet à l'enfant sourd de découvrir ce qu'est la communication linguistique à l'heure où, dans de bonnes conditions d'éducation, tout enfant fait cette découverte.* » (Bouvet, 2003 : 208). Ainsi, le but de l'éducation bilingue serait de favoriser l'accès au savoir des enfants sourds par un bain linguistique leur permettant de se réaliser dans la communication, en ayant connaissance d'un code oral qu'ils maîtrisent d'une part, pour accéder à un code écrit nécessaire d'autre part.

Aussi l'éducation bilingue semble être induite par un ensemble de facteurs relevant du contexte, et émanant également des politiques linguistiques en vigueur. Nous avons choisi de présenter dans ce mémoire l'éducation bilingue proposée au CAEIS de Louho avec ses particularités. Afin de saisir au mieux dans quel champ elle s'inscrit, il convient de présenter le contexte linguistique du Bénin puis de poser les bases de l'éducation en général puis de la prise en charge des enfants sourds dans ce pays.

b) Le contexte linguistique Béninois : langues vocales et langue des signes.

Le contexte linguistique du Bénin est évidemment plurilingue. De nombreuses langues nationales sont largement parlées dans tout le Bénin et le Fongbé (ou Fon) est le plus répandu (compte tenu des nombreuses personnes faisant partie de l'ethnie Fon). En effet, nous en comptons plus d'une cinquantaine (Djihouessi, 2010 : 7).

Voici ci-dessous un récapitulatif des principales langues nationales autres que le français, parlées au Bénin²⁴, selon les chiffres du gouvernement :



Graphique 4

Cette liste n'est pas exhaustive mais donne un aperçu de l'étendue des potentialités linguistiques dans ce pays. Blaise Coovi Djihouessi explique que toutes ces langues se décomposent en deux principaux groupes : les langues « kwa » et les langues « gur » (Djihouessi, 2010 : 7). Il apparaît, d'après lui, qu'au sein du groupe « kwa », il y ait une certaine intercompréhension qu'on ne retrouve pas dans le groupe gur ». Ces langues, très nombreuses, sont parlées dans des ethnies différentes mais ne sont pas toujours partagées. Aussi deux locuteurs parlant une langue nationale différente sur le sol béninois ne se comprendront pas forcément. Certaines langues, comme le fon, sont largement parlées et

²⁴ D'après le site du gouvernement Béninois, source : <http://www.gouv.bj/spip.php?article18>

peuvent servir de support linguistique lors d'échanges entre locuteurs de deux ethnies différentes. D'autre part, la langue officielle du Bénin est le français, héritage historique qui date de l'époque coloniale. Ainsi, le français est la langue des institutions, la langue de l'enseignement. Nous pouvons néanmoins noter qu'il est très rarement langue première des enfants et est bien souvent appris pour la première fois à l'entrée à l'école. Il reste néanmoins important dans la mesure où il peut devenir langue véhiculaire entre les ethnies du Bénin mais également des autres pays de l'Afrique de l'Ouest francophone.

Dans le contexte de ce mémoire, nous devons également nous intéresser à la Langue des Signes, qui intervient directement dans l'éducation des enfants sourds en Afrique, et précisément au Bénin. Cette dernière est, comme le français, une langue importée qui n'a pas pour source le contexte linguistique du Bénin. La Langue des Signes principalement parlée en Afrique de l'Ouest et donc au Bénin est l'American Sign Language. Elle est arrivée sur le continent avec un pasteur noir américain autour de 1956 : Andrew Jackson Foster. Ce dernier, originaire de l'Alabama, s'est consacré à l'éducation des sourds en Afrique en créant la Christian Mission for the Deaf. Il se rend alors dans différents pays d'Afrique de l'Ouest dont le Bénin, pour faire l'état des lieux de ce qu'il existait en matière d'éducation pour les sourds et crée, petit à petit, des écoles spécialisées pour les accueillir (Bourcheix, 2009 : 21). Il introduit ainsi la Langue des Signes qu'il connaît et qu'il maîtrise : l'ASL. Il devient donc en quelque sorte l'initiateur le plus important en ce qui concerne l'éducation des personnes sourdes en Afrique de l'Ouest. C'est à lui qu'on doit les premières écoles les accueillant, dans lesquelles a été diffusée l'ASL.

c) La place des langues nationales dans l'éducation en Afrique.

Nous l'avons vu, le contexte linguistique du Bénin est plurilingue, comme de nombreux pays d'Afrique. Pour la plupart des enfants, la langue première à laquelle ils sont exposés est une des langues nationales. Or, la langue officielle qui est langue d'enseignement est le français. Il apparaît ainsi que les enfants, lors de leur entrée à l'école, se trouvent dans un double apprentissage : ils doivent apprendre le français, qu'ils ne connaissaient pas ou très peu auparavant, pour entrer dans les apprentissages scolaires.

Ainsi, ils apprennent en quelque sorte à lire et à écrire dans une langue étrangère, comme l'appuie Lise Lezouret : « *Or, c'est là précisément le sort de centaines de milliers d'enfants africains, qui doivent à la fois apprendre la langue officielle de leur pays et apprendre à lire et écrire donc à penser !- dans cette langue, qui est la plupart du temps celle de la puissance coloniale, le français, l'anglais ou le portugais.* » (Lezouret, 2007 :17). Le

problème que pose ce double apprentissage est souligné par plusieurs auteurs, qui mettent en évidence le manque d'efficacité et de durabilité de ce qui est appris en classe (Lezouret, 2007), (Djihouessi, 2010). L'introduction des langues nationales dans l'enseignement est vue comme le moyen de pallier ces difficultés : « *Améliorer le rendement du système éducatif est ainsi l'un des objectifs aujourd'hui recherchés.* » (Maurer, 2010 : 36). Plusieurs pays d'Afrique francophone (notamment d'Afrique de l'ouest) ont commencé à s'interroger sur l'utilité que pourraient avoir ces langues dans l'enseignement et le Bénin en fait partie, comme nous le montre Blaise Coovi Djihouessi : « (...) *une politique éducative bi-plurilingue de qualité est nécessaire pour atténuer les obstacles linguistiques qui, entre autres, participent à l'échec scolaire au Bénin(...)* » (Djihouessi, 2010 : 86). Maurer en fournit l'exemple : « (...) *on pourra rappeler la loi d'orientation de l'École nouvelle du 23 juin 1975, dont l'article 7 affirmait que « Les langues nationales doivent être introduites progressivement dans l'enseignement, d'abord comme matière d'enseignement au même titre que les autres disciplines, ensuite comme véhicule du savoir. » »* (Maurer, 2010 : 28). D'après ce texte, elles devraient donc faire d'abord l'objet d'un apprentissage avant d'en être le vecteur. Or, Bernard Maurer, dans un autre écrit, fait l'état de certains obstacles à établir les langues nationales langues d'enseignement : il s'agit notamment du degré de littératie de celles-ci. En effet, de nombreuses langues africaines sont des langues sans écriture mais l'enseignement scolaire pose, de fait, les limites de la transmission orale (Maurer, 2010 : 171). Les systèmes éducatifs des pays d'Afrique francophone, et donc du Bénin, sont directement hérités de l'époque coloniale et donc de nos conceptions occidentales de l'enseignement, ayant tendance à penser que l'écrit est un support direct du savoir, voire le savoir en tant que tel. Or, à ce genre de théories, Amadou Hampaté Bâ répond : « *Comme le disait mon maître Tierno Bokar : « L'écriture est une chose et le savoir en est une autre. L'écriture est la photographie du savoir, mais elle n'est pas le savoir lui-même. Le savoir est une lumière qui est en l'homme. Il est l'héritage de tout ce que les ancêtres ont pu connaître et qu'ils nous ont transmis en germe, tout comme le baobab est contenu en puissance dans sa graine. »* (Hampaté Bâ, 1972 : 22). Notons que le baobab représente bien souvent en Afrique l'arbre à palabres : le lieu où l'on se réunit pour apprendre autour des sages du village. Cet arbre devient donc en quelque sorte un symbole de l'oralité. Il nous apparaît que cette notion de langue sans écriture est à rapprocher des préjugés qui ont longtemps accompagnés les visions autour de la Langue des Signes.

Nous pouvons en ce sens trouver quelques liens entre les Langues des Signes et certaines langues nationales qui ne se réalisent que dans la modalité orale. Nous l'avons déjà abordé brièvement dans la partie préambule, et nous l'avons démontré dans notre

mémoire de master 1, la Langue des Signes, au Bénin, est relativement bien perçue en ce sens qu'elle devient le lieu de la communication pour les personnes sourdes. Dans des cultures de l'oral, où la parole représente la transmission des savoirs, ne pas parler est, comme nous l'avons vu, problématique. Amadou Hampaté Bâ ajoute : « *Dans les civilisations orales, la parole engage l'homme, la parole EST l'homme.* » (Hampaté Bâ, 1972 : 25). Néanmoins, la parole n'est pas vue comme exclusivement vocale mais comme tout moyen linguistique de communiquer. D'autre part, l'aspect culturel sous-jacent à ces deux types de langues et visible au regard des communautés qu'elles forment sont susceptibles de les rapprocher. Ceci pose la base de l'enseignement qui est proposé aux sourds au Bénin et nous l'aborderons dans la partie analyse de ce mémoire.

La place des langues nationales dans l'enseignement n'est donc pas clairement définie même si plusieurs chercheurs pensent qu'elles ont un rôle important à jouer. Nous avons vu sur quels critères il était possible d'établir des parallèles entre langues nationales d'une part, et langues signées d'autre part. A présent, nous allons décrire de manière générale l'éducation béninoise pour ensuite comprendre quelle est la prise en charge éducative des sourds dans ce pays.

2.3) Surdité : prise en charge et éducation des sourds²⁵ au Bénin.

Pour mieux appréhender la place actuelle des sourds dans la société Béninoise, il convient de s'attarder sur le système éducatif susceptible de les accueillir. Nous verrons également quelle prise en charge est proposée pour les jeunes sourds, et les positions de la sphère politique dans ce débat.

a- Education Béninoise.

A l'image de l'histoire du pays, l'éducation Béninoise a beaucoup évolué et tend encore à s'améliorer. Il s'agit ici de présenter quelques points centraux de ce système, afin, par la suite, de mieux comprendre la place de l'éducation des sourds au Bénin.

Encore une fois, la religion a joué et joue encore un rôle important dans l'éducation des Béninois. Aussi Laurent Ogouby affirme-t-il : « *Au Bénin, c'est à l'arrivée des missionnaires protestants que remontent les débuts de l'école.* » (Ogouby, 2008 : 107). Des

²⁵ Les deux points qui suivent sont extraits de notre mémoire de master 1. Voir (Prévot, 2011 : 22).

écoles ont donc été fondées dès le milieu du XIX^{ème} siècle à Ouidah, Porto-Novo, Grand-Popo, et Cotonou entre autres. (Ogouby, 2008 :107). Hormis la religion, quelques autres enseignements étaient fournis. L'auteur ajoute que : « *Les écoles confessionnelles vont énormément contribuer à la formation de l'élite intellectuelle au (Dahomey) Bénin. En effet, en 1903, hormis une école laïque à Porto-Novo et quelques écoles de cercle, tout l'enseignement était entre les mains des missions.* » (Ogouby, 2008 : 108). La France, à la période coloniale, s'imisce peu à peu dans ces écoles et y rend l'enseignement de la langue française obligatoire en 1890. (Ogouby, 2008 : 108). Les écoles laïques font leur entrée en force au début du XX^{ème} siècle, condamnant pour la plupart l'expansion des écoles religieuses. Cependant, aujourd'hui encore on peut compter plusieurs écoles privées religieuses.

Avec les nombreux changements politiques au Bénin au XX^{ème} siècle, on a pu observer une évolution de la scolarisation des enfants. Aussi est-il précisé dans le rapport de la Banque mondiale que : « *Le système éducatif s'inscrit dans un contexte de forte pression démographique, où la pauvreté s'accroît et la population demeure majoritairement rurale.* » (Banque Mondiale, 2009 : lxi). On est passé d'un taux de scolarisation des enfants dans le primaire de 50% en 1970 à près de 81% en 1999. (Banque Mondiale, 2002 : 1). Le Bénin a atteint un taux de scolarisation de 98,5% en 2006/2007 (Banque Mondiale, 2009 : lxii). Le taux de scolarisation en primaire aurait augmenté d'environ 6% par an depuis 2000. On note également une hausse remarquable de l'enseignement supérieur (15% par an) et du secondaire (13% par an). (Banque Mondiale, 2009 : lxii). Entre 1972 et 1990, Laurent Ogouby nous dit que : « *Par ailleurs, les écoles primaires devenues « écoles de base » ; consacraient une partie de leur programme pédagogique du troisième trimestre à la production agricole et artisanale.* » (Ogouby, 2008 : 23). Ceci pourrait expliquer les chiffres du taux de scolarisation dans le secondaire, où l'on pouvait constater environ 12% en 1992 et 19% en 1999. (Banque Mondiale, 2002 : 1). Effectivement, les taux d'abandon de la scolarisation s'expliqueraient encore par la nécessité des parents de faire travailler leurs enfants. (Banque Mondiale, 2009 : lxiv). En effet, la plupart des enfants quittaient (et quittent encore de nos jours) l'enseignement après l'école primaire pour se consacrer au travail agricole ou artisanal. D'autre part, il est précisé que seuls 45% des enfants entrant en CI poursuivront jusqu'en CM2. (Banque Mondiale, 2002 : 27). Ces chiffres sont néanmoins en hausse et tendent encore plus de nos jours à s'accroître, même si des progrès sont encore à attendre, notamment pour la scolarisation de tous les enfants, même handicapés. Selon la seconde édition de ce rapport, 30% des élèves abandonnent avant la fin du cycle primaire. (Banque Mondiale, 2009 : lxiv). Le dossier de la Banque mondiale faisant état du « système

éducatif Béninois » précise que, suite à un faible budget, l'enseignement primaire avait été privilégié au détriment du secondaire durant la décennie de 1990 à 2000. (Banque Mondiale, 2002 : 4). Ainsi, l'effectif des élèves arrivant dans le secondaire était trop important pour le nombre d'enseignants. Le secteur de l'éducation reçoit peu de subventions de l'état, comme le précise cet article : « *les dépenses publiques pour ce secteur ne représentent guère que 2,9% du PIB* »(chiffres donnés en 2002) (Banque Mondiale, 2002 : 5). Si la situation s'améliore petit à petit, tous les enfants Béninois n'accèdent néanmoins pas nécessairement à l'éducation et ce pour divers facteurs qui peuvent être les suivants : la non-proximité géographique avec l'école, l'incapacité financière des parents de payer les 1 500 à 2000 francs CFA (environ 1,30 à 2€) requis pour une année scolaire, la participation aux activités agricoles et artisanales familiales... etc. (Banque Mondiale, 2002).

D'autre part, la qualité de l'enseignement primaire semble remise en cause : « *Le cycle primaire a une qualité insuffisante pour alphabétiser de façon irréversible tous ceux qui l'achèvent.* » (Banque Mondiale, 2009 : 98). De plus, après un cycle primaire complet, on constate que seulement 69% des adultes savent encore lire sans difficulté. (Banque Mondiale, 2009 : 99). L'éducation Béninoise est cependant sur la voie de l'évolution et on peut espérer des améliorations durables dans les années à venir. Nous verrons dans la seconde partie de ce mémoire les propositions de certains qui pourraient permettre d'améliorer l'éducation proposée, notamment concernant l'utilisation des langues dans l'enseignement.

b- Education des sourds au Bénin.

D'une manière générale, en Afrique noire et en particulier au Bénin, il n'existe actuellement pas de prise en charge précoce de la surdité. Des efforts commencent à s'établir du point de vue gouvernemental, demeurant cependant encore insuffisants.

La revue Médecine d'Afrique Noire précise qu' : « *En Afrique noire, il n'existe pas de politique de dépistage néo-natal de la surdité, il en est de même des structures de prise en charge du petit enfant sourd.* » (Njock, 2001 : 34), même si des efforts se font de plus en plus dans ce sens depuis peu. La surdité est donc détectée relativement tardivement dans la plupart des cas, provoquant, pour la grande majorité le désarroi des parents et de l'entourage. Effectivement, selon le rapport de la Banque Mondiale, au sujet du Bénin, « *les services d'orthophonie pour la rééducation du langage et le dépistage des troubles de l'audition sont inexistantes.* » (Banque Mondiale, 2009 : 24). La revue Médecine d'Afrique noire présente également l'école des jeunes sourds de Bamako (Mali), qui met en place la

méthode gestuelle : « *Elle ne cherche ni à acquérir la parole, ni à améliorer l'audition ; mais plutôt à exploiter l'intelligence des enfants afin de leur apprendre le langage gestuel, la lecture labiale et le langage écrit.* » (Mohamed, 1996 : 572). C'est en effet le cas de nombreux états africains, dont le Bénin, en matière d'éducation des jeunes sourds. Appareiller ou implanter un sourd est presque inenvisageable au regard des coûts colossaux que cela engagerait²⁶. On ne s'attarde donc pas à vouloir à tout prix faire oraliser ou articuler un sourd. Priorité est donnée à la communication, et donc ici à la communication gestuelle, considérée également là-bas comme moyen naturel d'expression des sourds.

Au Bénin, les structures d'accueil pour les jeunes sourds ne se développent que depuis une vingtaine d'années, et ce très lentement. Dans tous les cas, seule l'école de Louho (dont nous verrons les enjeux par la suite) propose un enseignement suivi après le niveau primaire. Toutes les autres écoles accueillant les enfants sourds ne fournissent que l'enseignement primaire, faute de moyen sans doute, puisque l'état ne donne presque aucune subvention. Sur environ cinq écoles recensées, on compte seulement une école publique, laissée à l'abandon par le gouvernement.

Voici une carte récapitulant les différentes écoles du pays, d'après les informations fournies à ce sujet par Raymond Sekpon, directeur du Centre d'Accueil et d'Intégration des Sourds de Louho, qui avait participé aux entretiens utilisés pour le mémoire de master 1, ainsi que les informations trouvées sur internet concernant les écoles pour sourds du Bénin.

²⁶ Nous approfondirons ce point dans la troisième partie en montrant l'importance que prend la langue des signes en Afrique, et en quoi l'utilisation de celle-ci dans l'éducation des sourds au Bénin peut contrebalancer la nécessité d'appareils auditifs.

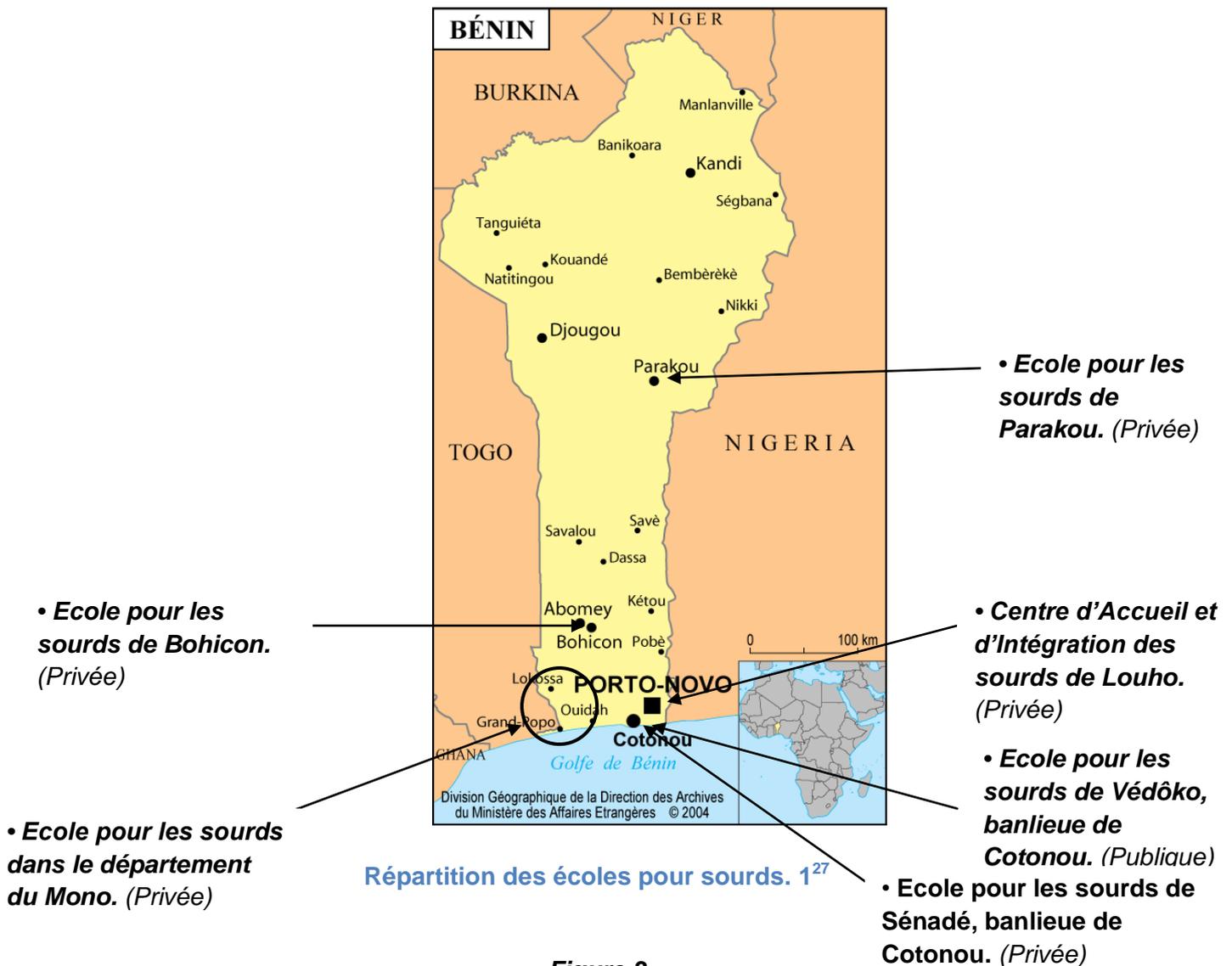


Figure 3

On remarque ainsi que la plupart des écoles sont concentrées dans le sud du pays, (à l'exception de celle de Parakou) augmentant ainsi la distance géographique avec les sourds du nord. Sur les écoles mentionnées, la seule école publique est celle de Védôko.

Cependant, la prise en charge des personnes sourdes évolue, notamment grâce à la mise en place de différentes conférences visant à échanger au sujet de la surdité. En 2003 (du 7 au 10 Juillet) ont eu lieu à Cotonou les premiers Etats Généraux de la Surdité, en présence de plusieurs  tats africains. Cette organisation a été réitérée en 2006 à Lomé, au Togo. Ces Etats Généraux de la Surdité ont eu pour but de mettre en évidence les problèmes liés à la surdité et à sa prise en charge au sein de nombreux pays africains, et de proposer des pistes de réponses à explorer. Initiative visiblement concluante, une troisième édition des Etats Généraux de la surdité s' st tenue du 23 au 25 en novembre 2011 à

²⁷ Carte extraite du site France-Diplomatie. Voir bibliographie.

Ouagadougou, au Burkina-Faso, et a permis de faire le point sur les objectifs atteints. (site Orthophonistes-Du-Monde).

Nous étudierons plus précisément l'éducation des sourds Béninois à travers la description du Centre d'Accueil et d'Intégration des Sourds de Louho, quartier de Porto-Novo, puis en analysant l'éducation qui y est proposée aux enfants sourds.

2^{ème} PARTIE : METHODOLOGIE.

QUEL CHEMINEMENT VERS L'ANALYSE ?

Il s'agit dans cette partie de présenter la méthodologie utilisée pour réaliser ce travail de mémoire. Nous verrons tout d'abord pourquoi le sujet de l'éducation dispensée au CAEIS de Louho a été choisi. Nous présenterons ensuite les données et la manière dont elles ont été recueillies. Enfin, nous montrerons comment le travail d'analyse a été établi en amont en expliquant les choix méthodologiques qui ont été faits.

I) Choix du sujet.

En Novembre 2009, je me suis rendue au Bénin, au Centre d'Accueil, d'Education et d'Intégration des Sourds de Louho, un quartier de Porto-Novo, la capitale, avec l'association ASUNOES²⁸-France. Pascale Dard, présidente de l'association et elle-même enseignante auprès d'enfants sourds en France, explique sa création sur son site internet²⁹. Elle se rend en famille à Louho en 2003, et décide à l'issue de ce voyage d'établir une collaboration avec Raymond et son association en créant ASUNOES-France. Cette dernière constitue la sœur jumelle d'ASUNOES-Bénin, ONG qui a été créée à l'initiative de Raymond Sekpon, directeur du centre, suite à la survenue de la surdité de son enfant des suites d'une fièvre typhoïde, il y a maintenant plus d'une vingtaine d'années. S'en est suivie en 1993 la création de l'école, dans le but de permettre à leur fils, et aux autres enfants sourds du Bénin, de pouvoir étudier, ce qui jusqu'alors n'était pratiquement pas possible. Les premières classes ne comptaient que quelques élèves et étaient données dans le salon familial. A force de courage et de persévérance, cette ONG s'est fait une place considérable en ce qui concerne l'enseignement des sourds au Bénin et remet en question (comme nous l'avons démontré lors de notre précédent mémoire (Prévoit, 2011)) toutes les représentations qui peuvent nuire aux personnes sourdes.

Lors de mon voyage en 2009, j'avais alors été frappée par plusieurs choses concernant la surdité et les sourds dans ce pays. Comme nous l'avons vu plus haut, lors du mémoire de master 1, j'ai alors choisi de mettre en évidence un certain nombre de représentations sociales les concernant, qui sont relativement marquées dans ce pays. En effet, il semblait important de comprendre le terrain et ce qui s'y passait pour mieux appréhender la place que peut avoir la surdité dans cette société. Pour le présent mémoire et dans le but d'établir une continuité avec le travail déjà effectué, j'ai voulu étudier l'enseignement qui était dispensé dans cette école. En effet, il m'est apparu qu'il y avait certaines particularités pertinentes à décrire. C'est pourquoi ce sujet a été choisi, afin de

²⁸ Association Universelle qui Œuvre pour l'Epanouissement des Sourds.

²⁹ Voir sitographie.

présenter un type d'éducation pour les enfants sourds qui semble être efficace et avoir toute son originalité.

II) Recueil des données.

2.1) Organisation du séjour.

Afin de répondre à notre problématique, il a fallu s'organiser dans la manière de recueillir les données, comme nous le verrons plus loin.

Entre le 21 avril et le 6 mai 2012, je me suis donc rendue au Bénin pour mieux comprendre l'éducation proposée au CAEIS de Louho. Nous avons été accueillis par Paul Agboyidou ainsi que toute l'équipe pédagogique du centre, le directeur effectif Raymond Sekpon étant absent. Je me suis entretenue avec Paul afin de lui expliquer mon projet, et il a accepté de participer à cette étude avec plusieurs enseignants. Il a été convenu que seraient réalisés deux entretiens audio, avec lui-même et Didier Hegbé, puis que deux classes seraient filmées (avec deux autres enseignants, qui seront présentés plus bas). Un premier entretien a été enregistré. Puis le second entretien et les deux observations de classes ont été réalisés un autre jour. J'ai passé plusieurs moments au sein de l'école avec les enfants, hors-classe, ce qui m'a permis de m'imprégner quelque peu du fonctionnement et du vocabulaire de l'American Sign Language, que je ne connaissais que très peu pour ce qui me restait en souvenirs du voyage de 2009. Cela m'a également amenée à remarquer plusieurs choses quant à l'utilisation des langues, et notamment que tous les enfants entendant étaient à-mêmes de communiquer aisément avec leurs camarades sourds au moyen de l'ASL.

Tous ces éléments seront développés dans la partie concernant l'analyse des données.

2.2) Types de données.

a) Entretiens semi-directifs.

Le premier type de données recueilli est des entretiens semi-directifs enregistrés au Bénin, dans l'école de Louho dont il est question ici. Nous en verrons tout d'abord une brève définition. Nous expliquerons ensuite pourquoi ce choix d'entretien a été fait. Enfin, le guide d'entretien ainsi que la procédure et le déroulement de l'enregistrement seront présentés.

- définition et choix.

Ce type d'entretien a été choisi afin notamment de laisser les interrogés relativement libres dans leur discours. Un entretien directif avait peu d'intérêt tant il s'apparente au questionnaire. L'entretien semi-directif permettait de recueillir un grand nombre d'informations, en ne suggérant finalement par les questions que des grands thèmes aux personnes interrogées, thèmes qu'ils pouvaient traiter selon ce qu'ils souhaitaient dire et selon leur manière de voir les choses. C'était là tout l'intérêt trouvé à ce type d'entretien pour notre analyse et mis en exergue par Jean-Claude Kauffmann : « *L'enquêteur doit totalement oublier ses propres opinions et catégories de pensée. Ne penser qu'à une chose : il a un monde à découvrir.* » (Kauffmann, 1996 : 51).

- présentation du guide d'entretien.

Afin de recueillir les données, il a fallu établir un guide d'entretien. Trois grands thèmes de question ont alors été dégagés. Le premier concernait la présentation de l'enseignant. Les questions abordées cherchaient à savoir comment l'enseignant était arrivé dans l'école de Louho, quel type de formation il avait suivi ainsi que les difficultés rencontrées à ses débuts par exemple. Le second thème traitait du fonctionnement de l'école et de l'enseignement pour les enfants sourds. Il s'agissait de voir ce que pensaient les enseignants de l'intégration sourds-entendant établie à Louho et de savoir s'ils considéraient qu'un enfant sourd avait des besoins spécifiques à l'école. Enfin, le troisième thème s'intéressait au rôle des différentes langues dans l'éducation de l'enfant sourd. Les questions concernaient l'utilisation personnelle des langues par l'enseignant, ainsi que le rôle de la Langue des Signes, des langues nationales et du Français (langue officielle et donc langue de travail et de scolarisation sur le territoire Béninois). Le guide d'entretien a servi d'aide-mémoire mais les questions ont été, autant que possible, posées selon les thèmes abordés dans la discussion, c'est-à-dire plutôt dans le désordre. En effet, certains thèmes tels que la question culturelle sous-jacente aux langues, qui n'étaient pas mentionnés dans le guide d'entretien ont pourtant fait l'objet de plusieurs propos et c'est en cela qu'il était pertinent de laisser les interrogés s'exprimer. L'important était qu'à la fin de l'entretien le plus d'informations possibles ait été recueilli.

- présentation des personnes interrogées.

Deux enseignants ont donc participé aux entretiens. Le premier est Paul Agboyidou, professeur de français et d'espagnol au collège. Il travaille depuis plus de quinze ans à l'école de Louho et est une figure emblématique de ce centre tant son investissement auprès des enfants sourds est grand. Durant l'absence de Raymond Sekpon, il est le directeur du centre et gère l'école de mains de maître. Le second enseignant est Didier Hegbé, professeur d'informatique au CAEIS. Tous deux avaient déjà participé à l'enregistrement des entretiens utilisés pour le mémoire de master 1 en 2009. Ils ont réitéré l'expérience et les propos recueillis étaient très intéressants.

- déroulement-procédure.

L'entretien de Paul Agboyidou a été enregistré dans les locaux de l'école, le mardi 1^{er} mai 2012 et l'entretien de Didier Hegbé a été enregistré également dans les locaux le vendredi 4 mai 2012. Chacun d'eux m'a demandé, avant de commencer, de lire brièvement le guide d'entretien pour savoir de quoi il était question. J'ai accepté et il semble a posteriori évident que cet élément n'a pas nui à la spontanéité des réponses, étant donné par ailleurs qu'il n'y a eu aucun délai de réflexion. Chaque entretien a été effectué dans un lieu calme de l'école : dans le bureau de Paul et dans la bibliothèque. Les premières questions ont été posées chronologiquement au guide d'entretien puis de façon aléatoire selon les thèmes abordés par chacun des interrogés.

b) Observations de classe.

Le second type de données sont des observations de classe. Deux classes ont été choisies pour être filmées lors d'une leçon, dans le souci de rendre compte de l'éducation proposée au CAEIS. Nous verrons tout d'abord pourquoi cette méthode a été choisie. Nous présenterons ensuite les classes et les enseignants qui ont participé pour expliquer ensuite le déroulement de ces enregistrements.

- choix.

Le but de ce mémoire était de présenter l'éducation des sourds au Bénin à travers le modèle de l'école de Louho. S'ajoutant aux entretiens effectués, le moyen le plus pertinent

pour y parvenir semblait donc de filmer plusieurs classes afin d'analyser le type d'enseignement proposé au CAEIS. Il apparaissait à première vue que l'utilisation des langues était particulière et méritait d'être observée. En observant les deux classes qui avaient été désignées (CE1 et CM1), cela permettait de mettre en parallèle les thèmes abordés dans les entretiens avec ce qui se passait effectivement en salle de classe. De plus, les données recueillies pouvaient aussi souligner certaines méthodes utilisées qui étaient intéressantes à développer. Il s'agissait notamment d'observer les différentes interactions en classe (enfant sourd-professeur, professeur groupe-classe, professeur-enfant sourd etc. ...) et de voir quelle(s) combinatoire(s) linguistique(s) étaient ainsi utilisées et si l'on pouvait déterminer certaines récurrences. Le but était de recueillir des données en contexte, sans que celui-ci ne soit prévu ou induit afin qu'elles collent au plus près de la réalité de ce terrain. En effet, Isabelle Estève (2011 : 249) souligne dans sa thèse, au moyen d'une citation de Lorenza Mondada, l'importance de données « naturelles » c'est-à-dire le moins construites possible : « *Cette reconnaissance du rôle constitutif de l'interaction incite à procéder à un recueil des données dans leur contexte, sans que ce dernier soit fabriqué, manipulé ou provoqué par le chercheur aux fins de son enquête.* » (Mondada, 2001 : 3). Nous expliquerons tout de même les limites qu'ont pu avoir ces enregistrements dans le point décrivant le déroulement des observations.

- présentation des classes et des enseignants.

Deux vidéos ont ainsi été enregistrées au sein du centre de Louho, le 4 mai 2012. Deux classes ont été filmées : des CE1 et des CM1, avec leurs enseignants respectifs qui ont accepté de présenter leur travail : Elvire et Aristide. Tous deux enseignent depuis plusieurs années au centre de Louho et sont donc représentatifs des méthodes d'enseignement qui y sont utilisées. Après avoir filmé dans ces deux classes, des questionnaires ont été donnés aux enseignants pour avoir certains éléments de présentation générale. Chacun d'eux l'a rempli attentivement et le tableau ci-après présente personnellement les enseignants et les classes filmées.

PRESENTATION PERSONNELLE DES ENSEIGNANTS

	ELVIRE	ARISTIDE
Age	30 ans	40 ans
Nombre d'années d'enseignement	7 ans	15 ans
Nombre d'années d'enseignement au CAEIS de Louho	5 ans	7 ans
Matière enseignée (dans la vidéo)	Français	Mathématiques
Niveau	CE1	CM1
Type de formation en langue des signes	Pendant 1 an avant de commencer l'enseignement au CAEIS, recyclages réguliers au sein de l'école	Apprentissage de la langue des signes au CAEIS de Louho, et formation d'un mois pendant les vacances d'été.
Langues parlées	Français, Fon, Langue des signes (ASL)	Français, Langue des signes (ASL), Fon, Yoruba, Goun

PRESENTATION DES CLASSES FILMEES

Nombre d'élèves	28	34
Nombre d'enfants sourds	10	17

Leçon dispensée au moment de la vidéo	Savoir reconnaître les adjectifs qualificatifs	Calculer avec des nombres décimaux (addition et soustraction)
Durée de la vidéo	29min18sec	17min08sec

Tableau 1

- déroulement.

La classe de CE1 était en leçon de français, à propos des adjectifs qualificatifs et l'enregistrement dure 29 minutes. Les CM1 quant à eux suivaient une leçon de mathématiques et ont été filmés durant 17 minutes. Avant de lancer les enregistrements, chaque enseignant m'a demandé un petit temps avec sa classe, ce que j'ai accepté. Pour des raisons techniques, j'ai du rester derrière la caméra durant tout le temps de l'enregistrement : il fallait que j'oriente la caméra pour ne pas perdre soit toutes les informations qui se déroulaient dans l' « espace classe » (correspondant à la plupart des interactions initiées par les enfants) soit toutes celles qui se déroulaient dans l' « espace tableau » (correspondant à la plupart des interactions initiées par le professeur), comme le montre le schéma ci-dessous (présentant la disposition des deux salles de classe qui ont été filmées) :

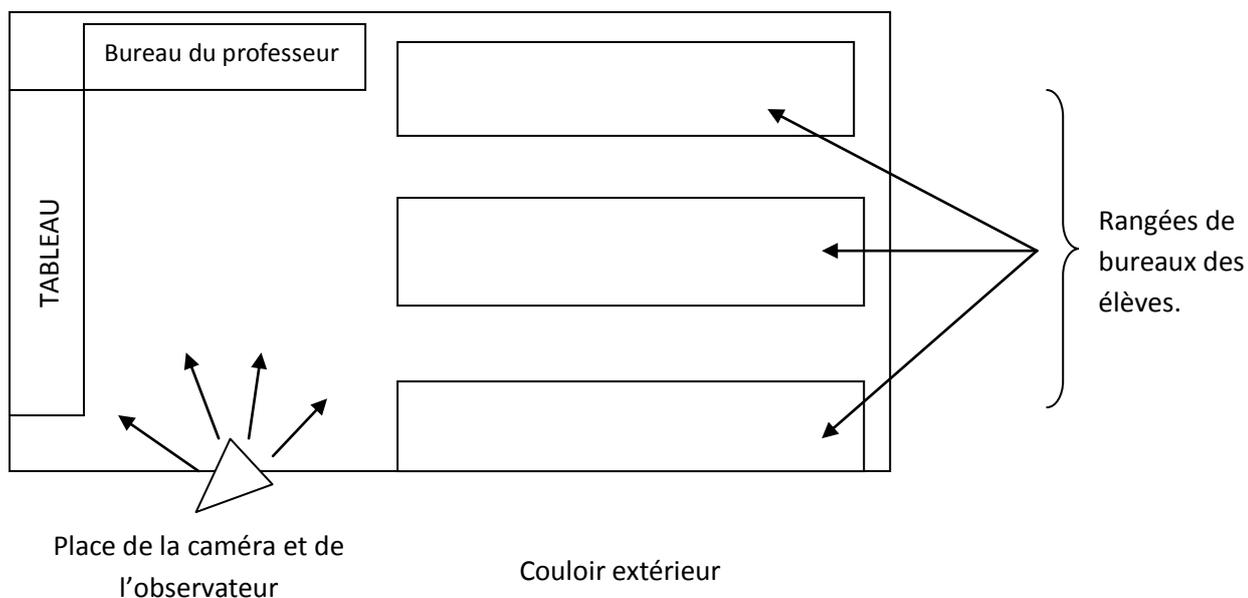


Figure 4

J'ai pu remarquer que les enfants étaient finalement peu intrigués par la caméra (il n'y a eu que très peu de regards dans cette direction et les enfants semblaient plutôt concentrés sur leur maître ou leur maîtresse). Les données recueillies sont donc plutôt proches de la réalité, et de ce qui se passe quotidiennement dans les classes.

III) Traitement et analyse des données.

Comme nous l'avons vu, il y avait donc deux types de données différents pour réaliser ce mémoire : des entretiens audio et des observations de classe. Chacun a été traité différemment. Les entretiens ont été transcrits sous Word alors que les observations de classe ont été transcrites sous Elan, comme nous l'expliquerons plus tard. Après transcription, chaque type de données a été analysé thématiquement selon les thèmes abordés par les interrogés ou selon les thèmes observés dans les vidéos. Dans un premier temps, nous verrons de quelle manière les entretiens ont été analysés. Dans un second temps, nous verrons les grilles d'analyse utilisées pour les observations de classe.

3.1) Entretiens.

Le traitement des entretiens s'est effectué sous Word, selon un mode de transcription simple. Les données entendues ont été retranscrites telles quelles, sans ponctuation ni reformulation afin de respecter au mieux les règles de l'oral et donc les propos des interrogés. La transcription a été faite selon des conventions établies, suivant ce qu'il était indispensable de noter, comme nous allons le présenter tout de suite. Puis les informations recueillies ont ensuite été triées d'après des grilles d'analyse effectuées que nous allons décrire ensuite.

a) Conventions de transcriptions.

Les conventions de transcriptions utilisées pour ces entretiens sont les mêmes que celles utilisées lors du mémoire de master 1. Les initiales des prénoms servent à identifier le locuteur qui parle³⁰. Nous avons pris soin de numéroter les tours de parole ainsi que les lignes afin de se repérer plus facilement. Il est aussi indiqué si des propos se chevauchent

³⁰ Il n'a pas été exigé que les données soient anonymées.

(coupure de parole, etc. ...). Enfin, l'incompréhension de certains mots durant l'entretien est précisée entre crochet. Le tableau ci-dessous décrit les conventions utilisées pour la transcription :

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTIONS :

A = Anaïs Prévot, observateur.

Pa = Paul Agboyidou, Enseignant pour enfants sourds au sein de l'école de Louho et actuellement directeur du CAEIS³¹.

D = Didier Hegbé, Enseignant pour enfants sourds au sein de l'école de Louho.

[T10] = Numérotation des tours de paroles.

1	}	Numéros de lignes.		[mot ? 1 : 55] = mots difficiles à comprendre ; ici entre crochet, le mot qui semble le plus plausible d'après ce qui a été entendu. Les chiffres correspondent au temps auquel ce mot apparaît dans l'entretien.
2				
3				

Parole = chevauchements de propos.

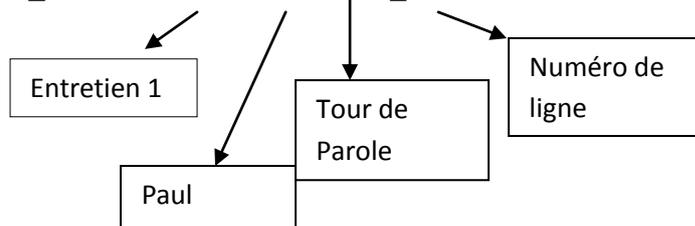
[1 : 55 ?] = lorsqu'un mot est incompréhensible.

(Parole) = informations extérieures.

³¹ Durant l'absence de Raymond Sekpon, directeur effectif.

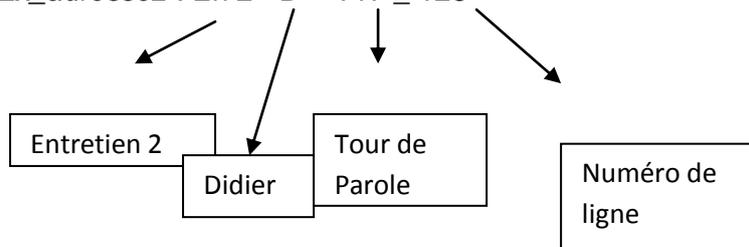
Afin de citer aisément des parties de l'entretien, les adresses des citations ont été codées pour faciliter le repérage au fil du texte. Par exemple :

• *Ex_adresse1* : En1 – Pa - T3 _ 14



Entretien n°1, propos de Paul, Tour de parole n°3, voir à la ligne 14.

• *Ex_adresse2* : En 2 - D - T17 _ 128



Entretien n°2, propos de Didier, tour de parole n°17, voir à la ligne 128.

b) Grilles d'analyse.

Les grilles d'analyse pour les entretiens ont été réalisées selon les thèmes proposés dans le guide d'entretien ainsi que les thèmes abordés dans la discussion. Les propos ont donc été séparés et regroupés par thèmes dans plusieurs tableaux. On peut donc nommer les points suivants :

- La présentation des enseignants : personnelle, linguistique et leur arrivée à Louho.
- Les propos relevant de l'intégration sourds-entendants innovante du CAEIS.
- Les spécificités et les difficultés liées à l'enseignement des enfants sourds.
- Les regards que portent les enseignants sur l'éducation proposée à Louho.
- Les différentes langues utilisées.
- Les avis, regards, représentations autour de ces langues.
- La question culturelle liée à ces langues.
- Les difficultés autour de celles-ci.
- L'intérêt porté à la Langue des Signes : ici l'American Sign Language.
- Les difficultés qui peuvent en émaner.
- Le cas du français signé, très utilisé en classe.

Les entretiens seront donc analysés selon ces thèmes, dans une partie, qui permettra d'introduire l'éducation des enfants sourds au CAEIS. L'analyse des observations de classe aura pour but de la décrire plus précisément.

3.1) Vidéos.

Les vidéos, quant à elles, ont été traitées au moyen du logiciel de transcription Elan, que nous allons présenter. L'analyse a été préparée en amont par une grille de transcription permettant de mettre en exergue certains éléments. Nous présenterons tout d'abord Elan puis les grilles d'analyse (la 1^{ère} utilisée puis le cheminement nous ayant conduite à la grille finale). Nous verrons ensuite les conventions établies.

a) Présentation du logiciel Elan.

Elan est un logiciel de transcription permettant d'annoter une vidéo de façon multilinéaire et selon des lignes pré-établies par l'utilisateur. Il permet de traiter des données audio et vidéo, et peut donc être utilisé pour annoter la Langue des Signes. Il a l'avantage de rendre les différentes lignes construites lisibles et apposées de façon temporelles à la vidéo. On peut ainsi découper sa vidéo d'après différents patterns repérés et comparer ce qui se passe dans chaque ligne à un moment T, comme le précise Isabelle Estève, qui explique que ce logiciel permet : « *de synchroniser la vidéo avec la transcription et d'envisager donc, plus finement l'agencement temporel des transcriptions* » (Estève, 2011 : 160). Ce logiciel permet de rendre compte plus facilement, par exemple, de la globalité dans laquelle se produit la langue des signes par opposition à la linéarité d'une production en langue vocale.

b) Grilles d'analyse.

- les partis pris terminologiques : le cas des gestes et du pointage.

Deux catégories appartenant à la modalité gestuelle ont attiré notre attention et soulevé plusieurs interrogations : il s'agit des gestes et du pointage.

La première catégorie est celle des « Gestes ». Nous avons choisi ici de regrouper tous les éléments non-verbaux à valeur gestuelle qui étaient produits dans les vidéos. Cette

catégorie englobe des gestes simples tels que des applaudissements, ainsi que des actions gestuelles comme souligner quelque chose au tableau par exemple.

D'autre part, d'après Nadège Devos, Flora Badin et Emilie Chételat-Pelè, le pointage n'est pas toujours un élément linguistique. Les auteures ajoutent également qu'il est présent aussi bien en langues vocales qu'en langues signées. Instinctivement dans notre recherche, il a été mis à part de la catégorie « signes ASL » mais il a fallu comprendre en quoi cet élément ne relevait pas précisément, ici, de la Langue des Signes. Effectivement, en règle générale, et comme cela a été largement démontré par divers chercheurs, le pointage est assimilé à la Langue des Signes et en est un élément linguistique à part entière. Il fait partie de la structure des énoncés et alimente le phénomène de transferts (de taille ou de forme, de personnes, de lieux). Agnès Millet, Gilles Bras et Annie Risler distinguent trois types de pointages relevant de la Langue des Signes : le pointage comme « *opération énonciative* », le pointeur pouvant informer sur le sens de l'énoncé et le pointé ou « *locus, seul ayant une valeur pronominale dans cette opération* » (Millet, Bras & Risler, 2004). Dans les vidéos observées, il est apparu que le pointage avait une place ambiguë. En effet, s'il n'appartenait pas directement à la catégorie des « Signes ASL », on ne pouvait pas non plus le qualifier de simple « gestes » (dont nous avons vu plus haut qu'ils recouvrent pour notre analyse des éléments non-verbaux). C'est pourquoi nous avons choisi de créer une catégorie pointage, répondant à la définition proposée par Nadège Devos, Flora Badin et Emilie Chételat-Pelè désignant le pointage comme : « (...) *tout évènement manuel qui sert à désigner une entité par le biais d'au moins un doigt tendu vers une direction ou un point de l'espace.* » (Devos, Badin & Chételat-Pelè, 2011 : 96). Il est à noter qu'il a été observé que dans les pratiques multimodales des classes du CAEIS, (comme il le sera analysé plus précisément dans la troisième partie), la Langue des Signes est la plupart du temps produite simultanément à la langue française, et calquée à la linéarité de celle-ci. Autrement dit, tous les mots du français sont signés et il n'y a donc que très peu de pointage. Ainsi, les pointages à valeurs linguistiques semblant appartenir à la production de l'ASL n'ont pas été distingués de la catégorie « Signes ASL ». Tous les autres pointages ont donc été identifiés dans la catégorie que l'on a nommé « Pointage », en admettant qu'ils n'appartenaient ni tout-à-fait à la Langue des Signes, ni tout-à-fait à des gestes non-verbaux.

Deux catégories distinctes ont donc été élaborées, afin de rendre compte au mieux de toutes les particularités des modalités utilisées dans les interactions en classe.

- 1^{ère} grille.

La première grille créée (ci-contre), était relativement simple et rendait compte de trois éléments.

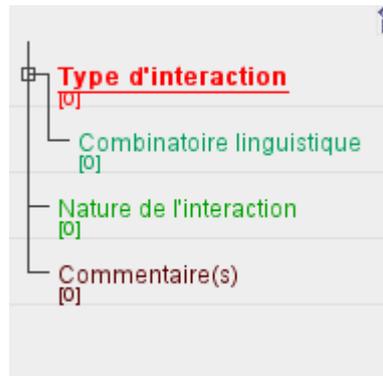


Figure 5

Elle permettait, d'une part, de mettre en évidence le type d'interaction observé, autrement dit qui initiait l'interaction et vers qui. D'autre part, elle proposait de décrire la combinatoire linguistique utilisée pour chaque interaction : quelle combinaison de langues (français, Langue des Signes, et autres s'il y a lieu) chaque interlocuteur choisit-il d'utiliser. Enfin, une troisième ligne renseignait la nature de l'interaction. Pour cette grille, on entendait par « nature de l'interaction » une description de ce qui était en quelque sorte l'objet de l'interaction. Par exemple, si l'interaction correspondait à une explication du professeur ou encore à un exercice sur table ou au tableau effectué par les enfants. Enfin, une dernière ligne nommée « commentaire(s) » servait à noter des éléments qui pouvaient être intéressants pour l'analyse.

Néanmoins, il s'est vite avéré que cette grille avait ses limites. En effet, elle ne permettait pas de décrire précisément les interactions, notamment pour chaque locuteur lorsque deux interactions s'effectuaient en simultanément. De plus, elle ne renseignait pas de façon précise les types de pratiques des interlocuteurs. Il a donc fallu élaborer une nouvelle grille prenant en compte tous les besoins de l'analyse.

- grille finale.

La grille finale utilisée est celle présentée ci-dessous. Elle compte cinq nouvelles lignes, qui permettent ainsi d'avoir des annotations plus précises et plus pertinentes pour l'analyse. Comme nous allons le voir en décrivant chaque ligne, pour chacune a été créée

une liste de vocabulaire contrôlé élaborée de manière exhaustive en fonction de ce qui a été observé après plusieurs visionnages des vidéos.

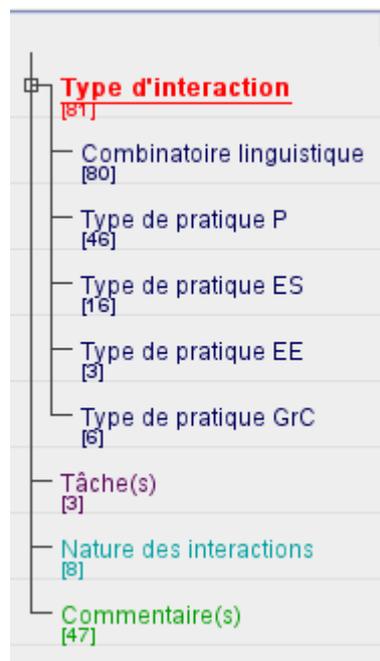


Figure 6

• Conventions de transcription.

• **Conventions pour la ligne « Type d'interaction » :**

- : note la direction de l'interaction.

Ex : P-ES = c'est P qui initie l'interaction vers ES.

// : sépare les participants de deux interactions qui se déroulent en simultané.

/ : sépare deux participants qui sont liés dans l'interaction.

Ex : P-ES/EE = P s'adresse en même temps à ES et à EE

• **Conventions pour la ligne « Combinatoire linguistique » :**

- : note l'addition de deux modalités utilisées de manière simultanée.

Ex : signes ASL-Fr.O = les signes ASL sont utilisés en même temps que le Français Oral.

// : sépare les modalités de deux interactions qui se déroulent en simultanée.

• **Conventions générales :**

P = Professeur

ES = Elève Sourd

EE = Elève Entendant

GrC = Groupe Classe

Signes ASL = les signes de l'American Sign Language

Fr.O = Français Oral

Fr.écrit = Français écrit

Pointage = regroupe les pointages selon la définition présentée plus haut.

Gestes = regroupe tous les gestes voire les actions gestuelles non-verbales effectuées par les enfants ou le professeur.

- Description des lignes de transcriptions utilisées avec le logiciel ELAN.

La première ligne est décrite entièrement dans le tableau ci-dessous. C'est une ligne indépendante qui renseigne le type d'interaction. Le découpage a été effectué en fonction des changements qui s'opèrent pour chaque ligne. Par exemple, si une nouvelle interaction arrive (marquée par le changement de l'interlocuteur qui initie l'interaction), on marquera un nouveau découpage. De plus, si la combinatoire linguistique ou le type de tâche ou de nature de l'interaction change, on fera également un nouveau découpage, dans un but de précision de l'analyse des observations effectuées en classe. Dans le tableau qui suit, nous avons décrit le vocabulaire contrôlé utilisé pour cette ligne, en expliquant à quoi les codes correspondent.

TYPE D'INTERACTION

(ligne indépendante)

VOCABULAIRE CONTROLE UTILISE	DESCRIPTION/SIGNIFICATION DES TERMES
P-ES	Professeur vers élève sourd
P-EE	Professeur vers élève entendant
P-GrC	Professeur vers groupe classe
ES-EE	Elève sourd vers élève entendant.
ES-ES	Elève sourd vers élève sourd
ES-P	Elève sourd vers professeur
ES-GrC	Elève sourd vers groupe classe
EE-GrC	Elève entendant vers groupe classe
ES-GrC//EE-GrC	Elève sourd vers groupe classe <u>en même temps que</u> élève entendant vers groupe classe
EE-GrC//P-GrC	Elève entendant vers groupe classe <u>en même temps que</u> professeur vers groupe classe
ES-GrC//P-GrC	Elève sourd vers groupe classe <u>en même temps que</u> professeur vers groupe classe
P-GrC//GrC-P	Professeur vers groupe classe <u>en même temps que</u> groupe classe vers professeur
P-ES//ES-P	Professeur vers élève <u>sourd en même temps qu'</u> élève sourd vers professeur
GrC-ES	Groupe classe vers élève sourd
GrC-EE	Groupe classe vers élève entendant
GrC-ES/EE	Groupe classe vers élève sourd <u>et</u> élève entendant

GrC-P	Groupe classe vers professeur
P/GrC-GrC	Professeur <u>et</u> groupe classe vers groupe classe
P-ES/EE	Professeur vers élève sourd <u>et</u> élève entendant
P-EE/EE	Professeur vers élève entendant <u>et</u> élève entendant
P-ES/ES	Professeur vers élève sourd <u>et</u> élève sourd
EE-EE	Elève entendant vers élève entendant
EE-ES	Elève entendant vers élève sourd
EE-P	Elève entendant vers prof

Tableau 2

La seconde ligne renseigne la combinatoire linguistique utilisée lors des interactions. Elle dépend du découpage effectué pour la ligne « type d'interaction » en terme de longueur, mais peut être sous découpée si, par exemple, la combinatoire linguistique utilisée change au sein d'une même interaction. Elle a pour but de voir quelle(s) langue(s) est (sont) utilisées en classe et comment. De la même manière que pour la première ligne, le vocabulaire contrôlé utilisé pour cette ligne est décrit dans le tableau qui suit :

<p><u>COMBINATOIRE LINGUISTIQUE</u> <i>(ligne dépendante de la ligne « type d'interaction »)</i></p>	
VOCABULAIRE CONTROLE UTILISE	DESCRIPTION/SIGNIFICATION DES TERMES
Signes ASL-Fr.O	Signes + fr
Fr.O	Fr oral seul
Signes ASL	Signes seuls
Signes ASL-Fr.O-gestes	Signes + fr + gestes
Signes ASL-gestes	Signes + gestes

Fr.O-gestes	Fr + gestes
Gestes	Gestes
Signes ASL//Fr.O	Signes dans une interaction <i>et</i> fr oral dans une autre interaction (<i>qui se déroulent en même tps</i>)
Fr.O//signes ASL	Fr oral dans une interaction <i>et</i> signes dans une autre interaction (<i>qui se déroulent en même tps</i>)
Fr.O-signes ASL//signes ASL	Fr + signes dans une interaction <i>et</i> signes dans une autre interaction (<i>qui se déroulent en même tps</i>)
Fr.écrit	Fr écrit
Pointage	pointage
Fr.O-pointage	Fr + pointage
Signes ASL-pointage	Signes + pointage
Fr.O-signes ASL//gestes	Fr + signes dans une interaction <i>et</i> gestes dans une autre interaction (<i>qui se déroulent en même tps</i>)
Signes ASL//signes ASL	Signes dans une interaction <i>et</i> signes dans une autre interaction (<i>qui se déroulent en même tps</i>)

Tableau 3

La ligne qui suit, nommée « type de pratiques », a été élaborée suivant la typologie qu'Isabelle Estève a présentée dans sa thèse (Estève, 2011 : 123). Elle se voulait de décrire de manière précise les pratiques bilingues bimodales qui peuvent s'observer. Nous nous sommes ainsi basée sur son explication et notamment sur le tableau récapitulatif³² (Estève, 2011 : 133) qu'elle présente en répertoriant les pratiques monolingues monomodales ou bimodales, bilingues monomodales ou bimodales, et non-verbales monomodales ou bimodales qu'elles soient à base français, à base bilingue à base LSF (ici on les nommera à base ASL) ainsi qu'à base non-verbale. Cette typologie semblait effectivement utile pour

³² Voir annexe n° 3.

rendre compte des pratiques multimodales qui s'observaient dans les classes et pouvait permettre de les analyser de façon complète.

<u>TYPE DE PRATIQUES P/ES/EE/GrC³³</u> (lignes dépendantes de la ligne « type d'interaction »)	
VOCABULAIRE CONTROLE UTILISE	DESCRIPTION/SIGNIFICATION DES TERMES³⁴
Monolingue monomodal à base Français	Que du français
Monolingue monomodal à base ASL	Que les signes ASL
Monolingue bimodal à base Français	Français + geste non-verbaux
Monolingue bimodal à base ASL	Signes ASL + vocalisations non-verbales
Bilingue bimodal à base Français	Français + signes ASL en continu
Bilingue monomodal à base ASL	Signes ASL + labialisations
Bilingue bimodal à base ASL	Les deux modalités de façon continue
Bilingue bimodal base bilingue	<ul style="list-style-type: none"> - « énoncés où deux messages monolingues sont produits séquentiellement » (Estève, 2011 : 132) ex : ASL puis Français ou inversement - « énoncés où la langue de base semble être un mixte des de la structure des deux langues » (Estève, 2011 : ibid). - « énoncés où la structure des deux langues est respectée » (Estève, 2011 : ibid). - « énoncés où la langue de base change au cours de la production » (Estève, 2011 : ibid).
Non-verbal monomodal à base non-verbale	Onomatopées ou gestes

³³ Voir plus haut la description de la ligne « type d'interaction » pour les abréviations.

³⁴ Ces description sont interprétées selon le tableau proposé par Isabelle Estève (Estève, 2011 : 133).

Non-verbal bimodal à base non-verbale	Onomatopées + gestes
--	----------------------

Tableau 4

Enfin, les deux dernières lignes : « tâche(s) » et « nature de l'interaction » sont indépendantes et permettent de voir ce qui se passe en classe au moment de l'interaction. Les tâches sont souvent réalisées par les enfants. Cette ligne n'est donc pas forcément remplie pour toutes les interactions.

<u>TACHES</u> <i>(ligne indépendante)</i>	
<i>VOCABULAIRE CONTROLE UTILISE</i>	<i>DESCRIPTION/SIGNIFICATION DES TERMES</i>
Lecture	Le(s) enfant(s) lit(sent) suite à la consigne du professeur
Lecture au tableau	Le(s) enfant(s) lit(sent) au tableau suite à la consigne du professeur
Exercice sur table	Exercice effectué à leur place suite à la consigne du professeur
Exercice au tableau	Exercice effectué au tableau suite à la consigne du professeur
Lecture silencieuse	Le(s) enfant(s) lit(sent) de manière silencieuse suite à la consigne du professeur
Chant	Chanson en groupe
Action sollicitée	Action effectuée à la demande du professeur

Tableau 5

<u>NATURE DE L'INTERACTION</u> <i>(ligne indépendante)</i>	
VOCABULAIRE CONTROLE UTILISE	DESCRIPTION/SIGNIFICATION DES TERMES
Explications du professeur	Le professeur donne des explications pour la leçon
Sollicitation du professeur	Le professeur sollicite ses élèves
Question du professeur	Le professeur pose une/des question(s) à ses élèves
Production écrite sollicitée	La production écrite du/des élève(s) survient après sollicitation du professeur
Production orale sollicitée	La production orale du/des élève(s) survient après sollicitation du professeur
Répétition(s) interactionnelle(s)	Productions répétées

Tableau 6

IV) Difficultés et limites rencontrées.

Nous pouvons noter qu'il n'y a eu, finalement, que peu de difficultés quant à la recherche menée. Il semble néanmoins que quelques points sont à mentionner, afin de comprendre le cheminement de cette étude.

Nous avons vu plus haut, en présentant les observations de classe, que deux vidéos avaient été enregistrées. Bien que relativement proches de la réalité, nous pouvons cependant noter une certaine limite quant à la quantité des données filmées (29 et 17minutes) : il aurait peut être été intéressant de pouvoir filmer plus longtemps et également de filmer des interactions hors classe pour voir si l'utilisation des langues (notamment Langue des Signes et français) était la même. La chaleur et le fort taux d'humidité au Bénin ont eu pour effet de décharger plutôt rapidement la batterie de la caméra qui ne pouvait pas restée branchée puisqu'il n'y avait pas de prise électrique assez proche. Ceci a donc

constitué une difficulté pour réaliser un enregistrement plus long³⁵. Néanmoins, les données à analyser se sont trouvées plutôt riches et beaucoup d'éléments étaient intéressants à mettre en lumière dans ces deux enregistrements.

Une seconde difficulté est née de l'analyse des données. En effet, afin d'être au plus près de la neutralité ou de la justesse que l'on demande à tout chercheur, il a fallu se distancier du côté affectif nous liant à ce pays et à cette école. Nous admettrons ici que tout avis trop personnel ou conviction, aussi fondés soient-ils, n'a pas toujours de valeur scientifique et doit-être relativisé dans un travail de recherche. Nous avons donc dû nuancer nos propos et amener des preuves à nos dires, et c'est en cela que les entretiens et les observations de classe ont été un support de recherche intéressant.

Toujours dans le cadre de l'analyse, il a été constaté que la grille élaborée avait certaines limites. En effet, analyser les pratiques du groupe classe (GrC) a été quelque peu compliqué dans la mesure où ce terme regroupe les élèves sourds et les élèves entendants. Ainsi, dans les interactions où il a été transcrit que le groupe classe avait une pratique monolingue monomodale à base français (c'est-à-dire que seulement le français oral était utilisé), il ne s'agit en fait que des enfants entendants du groupe.

Ces difficultés ont aussi permis de nous interroger sur le travail en cours, et nous ont amenée à nous remettre en question. Elles ont peut-être aussi induit une certaine méthodologie à adopter pour de nouvelles recherches.

Cette partie concernant le volet méthodologique de ce mémoire nous a permis d'introduire brièvement ce dont il serait question dans l'analyse des données. Il s'agit à présent de voir comment les données ainsi recueillies nous ont permis d'éclairer l'enseignement pour les sourds (mais aussi par le fait pour les entendants) qui est pratiqué au sein du CAEIS de Louho et en quoi ce dernier s'avère pertinent voire innovant en matière d'éducation, à une échelle bien plus large que celle du seul état Béninois.

³⁵ Il aurait donc fallu filmer en plusieurs fois, afin de laisser la caméra se recharger, en perdant peut-être la continuité des interactions.

3^{ème} PARTIE : ANALYSE DES DONNEES.

L'ENSEIGNEMENT DISPENSE AU CAEIS DE LOUHO :
QUELLE EDUCATION BILINGUE ?

A) Présentation de l'école³⁶.

Il nous convient d'affirmer que l'école de Louho, pour diverses raisons que nous allons aborder au fil de l'analyse, constitue un véritable modèle en matière d'éducation des sourds. Bien que loin des conflits qui opposent les pro-oralistes aux pro-bilingues dans nos conceptions occidentales de l'enseignement, cette école s'est vue et se voit encore confrontée à certaines difficultés. Comme nous l'avons présenté dans notre premier mémoire, des représentations sociales fortement ancrées, émanant du monde traditionnel béninois, placent le sourd et sa surdité dans un contexte particulier, ayant souvent amené à penser qu'un sourd, même s'il recevait une éducation, ne saurait qu'en faire. Il est à noter que ce dernier point n'est pas totalement étranger aux représentations des sourds qui ont pu être observées en occident. D'un point de vue plus pragmatique, les financements pour l'école ont longtemps été nuls, puisqu'il n'existait pas, à ce moment-là, de subventions permettant d'aider une telle entreprise. Ce n'est cependant pas selon ces derniers points que nous allons présenter l'école, même s'il est peut-être important de les mentionner, afin de mieux comprendre la situation.

C'est dans ce contexte que Raymond Sekpon, il y a plus de vingt années, s'est battu pour offrir à son fils Gift, et aux autres enfants sourds du Bénin, un enseignement propice à leur ouvrir de réelles portes pour l'avenir. En effet, son premier enfant, des suites d'une fièvre typhoïde, devient rapidement sourd (comme l'explique Raymond sur le site d'ASUNOES). Dans le souci de pouvoir communiquer aisément avec son fils, il se tourne vers la Langue des Signes qu'il découvre, l'ASL (qui est utilisée au Bénin). La création d'ASUNOES-Bénin, association que nous avons déjà décrite, a permis de promouvoir l'éducation des enfants sourds dans ce pays et d'apporter des fonds nécessaires à la pérennité de celle-ci. Elle se nomme aujourd'hui CAEIS : Centre d'Accueil, d'Education et d'Intégration des Sourds. On y trouve un enseignement pour les classes de maternelles, de primaire, de collège ainsi que des formations professionnelles (coiffure, couture, jardinage, petit élevage, soudure, tissage, tenture, saisie informatique et infographie, comme cela est expliqué sur le site internet du CAEIS). Le CAEIS accueillait avant un lycée, mais depuis l'an passé et à cause d'effectifs trop faibles, les classes du lycée ont été transférées vers d'autres établissements. Les effectifs des différents cycles sont présentés sur le site

³⁶ Ces informations sont notamment tirées du texte rédigé par Raymond Sekpon, le directeur, sur le site d'ASUNOES-Bénin. Source : <http://www.asuno-es-benin.org/le-mot-du-directeur>

d'ASUNOES-Bénin³⁷. Le site ne fournit cependant pas d'informations concernant les classes de maternelles. Ils sont retranscrits dans les tableaux qui suivent.

<i>ECOLE PRIMAIRE</i> ³⁸	SOURDS	ENTENDANTS	<u>TOTAL</u>
INTERNES	37	1	38
EXTERNES	48	148	196
<u>TOTAL</u>	85	149	234

Tableau 7

L'école primaire (EIS) accueille 234 enfants, dont 85 élèves sourds et 149 élèves entendants. Il y a 38 internes dont 37 sourds.

<i>COLLEGE</i> ³⁹	SOURDS	ENTENDANTS	<u>TOTAL</u>
INTERNES	25	9	34
EXTERNES	27	84	111
<u>TOTAL</u>	52	93	145

Tableau 8

145 enfants suivent les cours au collège (CSEB) et l'on compte 52 élèves sourds et 93 élèves entendants. Parmi les 34 internes, 25 sont sourds.

<i>ATELIERS</i> ⁴⁰	SOURDS	ENTENDANTS	<u>TOTAL</u>
INTERNES	2	-	2
EXTERNES	1	-	1
<u>TOTAL</u>	3	-	3

Tableau 9

³⁷ Source : <http://www.asuno-es-benin.org/articles/presentation/plus-d-infos/effectifs>

³⁸ Elle est nommée EIS pour : Ecole Intégrée des Sourds.

³⁹ Le collège correspond au CSEB (Collège des Sourds et Entendants du Bénin), comme il est nommé sur le site d'ASUNOES-Bénin.

⁴⁰ C'est le CIFSEB : Centre Industriel de Formation des Sourds et Entendant du Bénin.

L'effectif constaté pour les formations professionnelles est plus bas que les autres : seulement trois jeunes dont deux internes, tous sourds, se forment à Louho.

Nous pouvons noter que l'internat semble utile puisqu'il accueille bon nombre d'élèves au total : 64 sourds et 10 entendants. Nous l'avons vu dans notre partie théorique, il y a encore peu d'écoles pour sourds au Bénin et elles sont relativement concentrées dans le sud du pays. Ceci induit un certain éloignement géographique pour les sourds du nord, ce qui explique que beaucoup soient internes. D'autre part, certains sont confiés à l'équipe pédagogique du centre car ils ne voient plus ou peu leur famille et intègrent de ce fait l'internat de Louho.

B) D'un point de vue théorique : regards des enseignants sur l'éducation des sourds à Louho.

Les deux enseignants ayant participé à l'enregistrement des entretiens nous ont livré bon nombre d'informations concernant l'éducation des sourds au Bénin. Ils ont abordé différents points, notamment concernant leur arrivée à l'école de Louho, les particularités de l'enseignement qui y est pratiqué, ou encore l'usage des langues qui est fait dans l'éducation des sourds. Cette partie constitue un point de vue théorique (le point de vue des enseignants), à propos de l'enseignement au CAEIS. Nous verrons par la suite, au moyen de l'analyse des observations de classe, comment ce point de vue converge ou diverge avec la pratique.

I) Les enseignants.

Nous allons tout d'abord présenter les enseignants d'après leurs propres propos. Chacun a répondu à des questions relevant de sa présentation linguistique puis personnelle, et chacun nous a ensuite éclairées sur son arrivée à l'école de Louho.

1.1) Présentation linguistique.

Lors de l'élaboration du guide d'entretien, nous nous sommes posée la question suivante : l'utilisation personnelle des langues par les enseignants peut-elle influencer leurs pratiques en classe ? D'après ce qui a été recueilli, il semble en tout cas qu'ils ont un profil linguistique particulier, différent pour chacun d'eux :

Pa [T27] : « *oui mon cas est un peu différent puisque moi j'ai été éduqué par un inspecteur d'école primaire qui m'a imposé la langue française depuis le bas âge si bien que quand depuis le primaire au collège on me demande si je comprends la langue vernaculaire donc c'est normal que à la maison je l'impose aussi à ma famille donc chez moi à la maison c'est la langue française et la deuxième langue c'est la langue des signes et il y a des moments où la langue des signes prime* » [En1-Pa-T27_146]

La langue première de Paul est le français, contrairement à une grande partie des béninois pour qui la langue première correspond le plus souvent à une des langues nationales⁴¹, autre que le français. En ce qui concerne Didier, sa première langue est le Fon, langue nationale très largement parlée au Bénin. Le point commun entre ces deux enseignants est évidemment le plurilinguisme, qui est partagé par la plupart des béninois (nous pouvons ainsi nous reporter à la présentation du contexte linguistique béninois qui a été faite dans la partie théorique), à ceci près qu'il est question ici de la Langue des Signes :

D [T10] : « *okay les langues que je parle je parle ma langue maternelle qui est le fon un peu mélangée au goun le goun et le fon sont je peux dire que le fon est la mère du goun voyez donc c'est des langues qui se ressemblent quelqu'un qui comprend très bien le fon n'a aucune difficulté à comprendre et à parler le goun donc je parle le fon je parle le goun et à tout ceci la langue de travail qui est aussi une langue officielle c'est le français nous parlons le français et à ceci maintenant s'ajoute la langue des signes* » [En2-D-T10_93]

Pa [T28] : « *donc ma première langue c'est la langue française et la deuxième langue la langue des signes mais il y a des moments où la langue des signes devient ma première langue [...] oui suivant le contexte* » [En1-Pa-T28_153]

Comme vient de le préciser Paul, le choix des langues à utiliser s'effectue en fonction du contexte. Aussi Paul précise-t-il que les changements de contextes linguistiques sont parfois contraignants à gérer, mais peuvent devenir amusants :

⁴¹ Dans la citation, par « langue vernaculaire », Paul fait très certainement référence à la langue Fon, majoritairement parlée dans le sud du pays.

Pa [T30] : « *bon si je suis avec des sourds je ne peux que m'exprimer en langue des signes si je suis resté avec eux toute la journée bon ne me demandez pas de parler le français (rires) mais d'échanger en langue des signes donc si je suis avec quelqu'un qui ne connaît pas la langue des signes je ne peux que parler le français donc je suis partagé entre la langue des signes et le français* » [En1-Pa-T30_159]

Ainsi, chaque enseignant maîtrise donc aisément au moins une des langues nationales (ici il est question du Fon et du Goun), la Langue des Signes (ici l'American Sign Language⁴²) puis le français (leur langue officielle et leur langue de travail, puisqu'il est la langue de scolarisation des enfants au Bénin).

1.2) Présentation personnelle.

Paul, un des deux enseignants dont il est question ici, explique qu'il n'était pas au départ destiné à l'enseignement. En effet, il travaillait pour un grand quotidien béninois :

Pa [T10] : « *non pas du tout pas du tout je suis littéraire de formation je suis de la presse écrite je suis journaliste* » [En1-Pa-T10_41]

C'est petit à petit que Paul s'es tourné vers l'enseignement :

Pa [T11] : « *j'ai été rédacteur en chef pendant sept ans d'un journal quotidien à Cotonou voilà mais puisque je quittais le campus je venais travailler avec les enseignants ici tous les jours donc euh le contact et la régularité ont créé bon euh l'amour hein l'affection pour les sourds* » [En1-Pa-T11_44]

Didier, quant à lui, a toujours eu envie de devenir enseignant, et ce depuis son enfance et grâce à une certaine dynamique familiale :

⁴² Il est à noter que dans les pratiques, plusieurs signes diffèrent de l'American Sign Language qui peut être utilisé aux USA par exemple. Comme nous le verrons plus loin, le contact des langues entre elles, puis de l'ASL avec la culture locale, ont forcément influencé l'usage de celle-ci.

D [T1] : « *si si bon l'enseignement je vais dire que c'est je suis issu de parents enseignants d'accord mon papa est un haut cadre un inspecteur de l'enseignement donc depuis le bas âge nous sommes intéressés d'abord par de petits cours de maison je suis déjà intéressé par l'enseignement* » [En2-D-T1_7]

Chacun est donc arrivé à l'école de Louho par un chemin différent.

1.3) L'arrivée à Louho : quelle motivation ?

Paul et Didier ont tous deux eu des motivations différentes pour venir travailler à Louho. Paul a été journaliste et rédacteur en chef, il était encore étudiant lorsqu'il est finalement devenu enseignant. Didier explique que depuis son plus jeune âge il avait l'ambition de devenir éducateur, mais pas nécessairement pour les enfants sourds :

D [T1] : « *je peux dire que depuis mon enfance mon souhait c'est de devenir plus tard un éducateur mais pas forcément un éducateur spécialisé c'est plus tard que j'ai découvert par l'intermédiaire de Raymond* ce groupe d'enfants dont l'éducation m'a tout de suite intéressé donc euh je suis rentré dedans même depuis que je suis sur les bancs donc euh Raymond le fondateur de cette école est un grand frère et j'ai poursuivi mes études secondaires chez lui et ça m'a beaucoup motivé d'abord comme toute sa vie à lui il a donné aux enfants handicapés la chose m'a aussi intéressé donc c'est comme ça que je suis rentré dedans j'ai dit bon comme mon grand frère je peux moi aussi donner mon savoir-faire à cette couche d'enfants et participer à leur développement* » [En2-D-T1_10]

*directeur du CAEIS.

Paul, de son côté, ne s'est pas tourné vers l'éducation des sourds par hasard, il est intimement lié au fondateur de l'école, Raymond Sekpon, qui est son frère :

Pa [T2] : « *oui comment je suis devenu enseignant bon le fondeur Raymond est un grand frère à moi nous sommes de la même mère* » [En1-Pa-T2_10]

Encore à l'université, c'est dans le souhait d'aider son frère à communiquer avec son fils, qu'il a choisi de se consacrer à ce type d'enseignement :

Pa [T3] : « *bon moi j'étais encore à l'université quand le problème de communication avec son garçon Gift se posait Gift est son premier né* » [En1-Pa-T3_13]

Pa : [T4] : « *Gift est devenu précocement sourd des suites d'une maladie il* l'a envoyé à Cotonou où se trouvait la seule école pour sourds bon la mère était obligée de le rejoindre pour rester à ses côtés donc il rentrait le vendredi quand il rentrait euh le père voulait quand même communiquer avec son fils c'était pas possible bon il réfléchissait comment faire toutes les fois que moi je venais en week end à Porto-Novo euh il me dit vraiment mon seul garçon n'arrive pas à communiquer avec moi comment faire bon moi j'étais à l'université et je travaillais pour un journal qu'on appelle le héros c'est un journal des étudiants* » [En1-Pa-T4_16]

*Raymond

Son cheminement pour devenir enseignant est passé par la découverte de l'alphabet manuel, qui lui a permis de comprendre qu'un autre moyen de communication qu'une langue vocale pouvait pallier le problème de communication qui s'établissait avec son neveu :

Pa [T5] : « *euh bon j'ai retrouvé par bonheur à la bibliothèque un autre journal dans lequel j'ai trouvé l'alphabet digital c'était pour la première fois que j'ai su que en dehors de l'alphabet que j'ai appris sur les bancs y a un autre qu'on appelle l'alphabet digital bon j'ai été curieux de voir de A à Z et je me suis dit bon tout ce qui est rare doit être intéressant et cher hein le terrain étant déjà presque euh bon on n'a peu de place on a beaucoup de diplômés sans emploi bon est ce que ce ne serait pas bien d'aller sur un terrain neutre c'est-à-dire bon en s'intéressant à la langue des signes c'est comme ça que l'idée d'apprendre la langue là est née et j'ai je suis revenu un week end j'ai dit à Raymond vraiment bon j'ai découvert aussi sur le campus hein l'alphabet digital* » [En1-Pa-T5_24]

Si ces deux enseignants ont eu des parcours différents, les formations qu'ils ont eu sont les mêmes : ils se sont avant tout formés sur le terrain, en fonction des besoins qu'ils avaient dans leur propre enseignement :

D [T2] : « *okay bon la formation je peux dire que c'est d'abord une formation sur le tas j'ai dit tout à l'heure que depuis que je suis sur les bancs je suis intéressé par l'éducation des sourds donc euh j'ai vécu un long moment avec parmi ces enfants ce type d'enfants et on est tout le temps restés ensemble j'ai appris le langage parmi eux* » [En2-D-T2_21]

Pa [T12] : « *j'ai commencé par l'école il y a la formation sur le tas faut dire toutes les vacances il y a un mois de formation à l'école* » [En2-Pa-T12_49]

Effectivement, tous les ans sont organisées à l'école des formations pour les enseignants, concernant la Langue des Signes ainsi que la pédagogie :

D [T2] : « *c'est après le bac et un moment à l'université que je suis revenu maintenant pour des formations professionnelles et les formations que j'ai suivies la plupart se passait au centre où chaque vacances il y a des enseignants spécialisés qui viennent toutes les vacances c'est-à-dire le mois d'août il y a cette formation qui s'organise au sein de l'école où on nous apprend surtout la langue des signes et en dehors de ça quand j'ai commencé par quand j'ai pris une classe où il y a enfants entendants et enfants sourds périodiquement l'état organise des formations pour les enseignants et nous participons souvent à cette* » [En2-D-T2_25]

D'autres formations en dehors du Bénin ont également été suivies par Paul :

Pa [T13] : « *bon il y a eu quelques formations bon au Nigéria après bon en dehors du continent c'est comme ça oui* » [En2-Pa-T13_52]

S'ils sont arrivés à Louho, c'est donc parce qu'ils étaient motivés et prêts à s'ouvrir à un enseignement pour les enfants sourds, qui n'était alors que très peu développé au Bénin. Nous allons voir à présent quel regard ils portent sur cette école, à divers points.

II) L'enseignement à Louho : quelles particularités ?

2.1) Une intégration scolaire sourds-entendants innovante.

Le principal point fort de cette école, qui est d'ailleurs largement revendiqué par l'équipe pédagogique et mis en exergue sur le site d'ASUNOES-Bénin, est l'intégration sourds-entendants proposée au centre. Il semble en effet que celle-ci constitue une certaine innovation, qui est propre au CAEIS et, à notre connaissance, peu pratiquée ailleurs. Bien qu'au départ cette école ait été créée à destination des enfants sourds par nécessité, il s'est vite avéré qu'autoriser des enfants entendants à s'inscrire était inévitable. D'un point de vue financier, maximiser les inscriptions en intégrant des entendant à l'école permettait par le fait d'offrir un enseignement à plus d'enfants sourds, dont certains ne bénéficiaient pas d'un soutien financier familial. Cela a créé un certain équilibre. De plus, les enseignants mettent en avant le fait que bien souvent, on constitue des écoles destinées aux sourds, sous prétexte qu'ils ne suivraient pas la même scolarité qu'un enfant entendant lambda. Ce point est controversé à Louho, où l'on considère qu'ouvrir une école accueillant indistinctement sourds et entendants est un avantage à l'éducation de tous ces enfants :

Pa [T17] : « *oui c'est une très bonne chose hein une très une excellente chose bon je rappelle que l'école était d'abord créée pour les sourds maintenant elle est devenue une école ouverte non seulement pour les sourds mais encore pour les entendants et j'ai toujours dit qu'il n'y a pas un monde à part pour les sourds voilà bon dans toutes les écoles presque du Bénin et d'ailleurs on dit voici l'école des sourds comme s'il y avait un monde à part pour les sourds donc euh c'est devenu une école mixte où l'entendant et le sourd se côtoient je pense qu'il n'y a pas mieux hein y a pas mieux et cela profite à eux tous* » [En1-Pa-T17_75]

D'un point de vue scolaire, l'enseignement est le même pour les élèves sourds et pour les élèves entendant, qui intègrent les mêmes classes. Les examens sont les mêmes et les professeurs s'attachent à donner aux élèves sourds les mêmes chances de réussites. On ne distingue pas pour les évaluations les entendants des sourds, dont on ne considère pas qu'ils ont, de fait, un niveau inférieur à leurs camarades :

Pa [T39] : « *oui parce que lorsque le candidat euh pardon le correcteur retrouve une feuille à l'examen il ne faut pas qu'il soit déçu les feuilles sont mélangées hein on ne met pas à part les feuilles des candidats sourds non non non donc il faut les préparer pour* » [En1-Pa-T39_220]

Paul précise d'ailleurs que certains des élèves sourds ont un niveau scolaire équivalent voire supérieur à certains entendant :

Pa [T64] : « *ah oui hein il y a des sourds qui valent mieux intellectuellement que des entendants ici on en a connu plein hein oui oui il y a des sourds qui ont été premiers toute l'année de la sixième jusqu'en terminale ils ont dit je ne laisserai jamais un entendant me dépasser* » [En1-Pa-T64_374]

Pa [T65] : « *c'est un défi et c'est en cela que l'intégration est vraiment une merveilleuse stratégie ah oui quand vous voyez un sourd qui dit à un entendant tu ne me dépasseras jamais en classe c'est de bonne guerre lorsqu'à la première interrogation l'entendant à dix huit et le sourd a seize il est soucieux et il guette l'entendant pour l'autre interrogation et c'est le jour où il a vingt l'autre a dix huit il lui dit voilà je t'ai eu maintenant (rires) et ça fait la joie hein de tous les professeurs* » [En1-Pa-T65_379]

Il semblerait que cette légère compétition apporte une certaine motivation aux élèves sourds, qui ont longtemps été vus (et le sont encore parfois) comme des enfants dont la scolarité et l'enseignement qu'ils pourraient recevoir seraient inutiles. Or, on leur apprend précisément au CAEIS que l'enseignement qu'ils y reçoivent est pour eux une porte vers l'avenir, qui les mènera vers un chemin professionnel leur permettant de gagner leur vie. Didier montre que c'est en cela que l'intégration prend tout son sens, et évite ainsi aux enfants sourds de Louho de devoir être tributaires des autres membres de la société pour vivre :

D [T6] : « *ah les deux populations dans une même école moi je vois que ça c'est une très bonne chose parce que ça fait en même temps un groupe d'interprètes que nous formons ces enfants sourds ne sont plus bon cette intégration permet à l'enfant sourd de voir qu'il n'est pas diminué puisqu'il est évalué au même niveau que les personnes entendants bon il peut plus bon vous voyez parfois les centres où sont inscrits uniquement les enfants sourds vous allez voir bon à la fin des études c'est-à-dire déjà à la fin du primaire au CM2 quand ils passent le CEP bon dans la ville vous pouvez voir ces enfants encore des ardoises attachées au cou écrivant sur les ardoises je suis sourd donnez moi de l'argent mais moi je peux vous dire que dans notre école aucun de nos enfants vous n'allez les voir sur la route c'est-à-dire en faisant de pareilles choses donc ça veut dire*

qu'ils sont intégrés ils savent déjà que cela ce n'est pas une bonne chose ils peuvent gagner leur vie d'une autre manière en se donnant au travail puisqu'ils sont évalués au même titre que les autres ils passent les mêmes examens donc moi je vois que c'est la meilleure façon d'ailleurs pour passer l'éducation aux enfants sourds les séparer serait leur faire du tort » [En2-D-T6_49]

D'un point de vue humain, l'intégration sourds-entendant observée à Louho semble être bénéfique et éveiller tous les élèves à la tolérance et au respect de l'autre :

Pa [T73] : *« dans cette société là dans cette cohabitation le sourd apprend à se comporter autrement il apprend à être beaucoup plus sociable sinon je ne vous apprend rien le sourd est un peu agressif vous le savez bien voilà mais avec le monde des entendants il apprend un peu comment un entendant aussi se comporte oui oui il apprend à pardonner oui oui il ne faut plus taper n'importe comment il ne faut plus agresser non lorsque l'un est en faute par rapport à l'autre il faut aller vers lui pour lui présenter ses excuses et ici on apprend à s'excuser à s'excuser à être (mieux vu là ?37 :36) à être moins agressif tout ça là c'est grâce à l'intégration et c'est pareil pour les enfants entendants aussi il faut être tolérant » [En1-Pa-T73_441]*

Il est à noter que le partage d'une langue entre tous les enfants (sourds et entendants confondus) : la Langue des Signes, paraît faciliter les échanges et donc la compréhension entre eux en réduisant de manière significative le frein de la communication lié à l'absence d'une langue commune. Nous aborderons plus en détail ce point dans la troisième partie concernant les langues en usage. D'autre part, du côté des entendants, la prise de conscience face à la surdité de leurs camarades de classe est intéressante en cela qu'elle leur donne un nouveau regard sur eux, et les sensibilise à de nouveaux métiers tels que l'interprétariat par exemple :

Pa [T74] : « voilà l'intégration apprend vraiment beaucoup de choses et on peut même dire que tout Porto-Novo a compris qu'il faut envoyer leurs enfants dans le centre des sourds pour apprendre quelque chose en plus il y a même des enfants entendants qui disent aujourd'hui je veux apprendre la langue de signes pourquoi parce que je veux rester à côté des sourds je veux être l'avocat des sourds je veux être l'interprète des sourds je veux être médecin des sourds voyez c'est très bon combien d'avocats pour sourds on a dans ce monde combien de docteurs pour sourds et ils disent je veux être avocat des sourds je veux être docteur des sourds tout cela c'est le partage et c'est l'amour c'est tout ce que nous voulons continuer ici » [En1-Pa-T74_451]

Cette intégration semble innovante pour plusieurs raisons. Tout d'abord, comme nous venons de le dire, au CAEIS, il est demandé à tous les enfants entendants de connaître la Langue des Signes (ASL) et celle-ci fait d'ailleurs partie de leurs apprentissages. De plus, en classe, les élèves entendants s'exprimant au tableau ou à leur place à destination de toute la classe sont tenus de signer, afin d'être compris de leurs camarades sourds. Enfin, cette école créée au départ pour les sourds, accueille aujourd'hui indistinctement sourds et entendants et les enseignements sont pleinement partagés.

Cependant, nous allons voir qu'il a été souligné dans les entretiens que l'éducation des enfants sourds était contrainte à certaines spécificités et parfois confrontée à des difficultés qu'il fallait surmonter pour assurer un apprentissage efficace.

2.2) Spécificités et difficultés liées à l'éducation des enfants sourds.

Les deux enseignants interrogés, Paul et Didier, reconnaissent plusieurs spécificités au type d'enseignement qui concerne les enfants sourds. Paul exprime les besoins particuliers que peut avoir un élève sourd dans la mesure où les informations qu'il reçoit passent essentiellement par le canal visuel. Il en résulte une adaptation nécessaire du professeur :

Pa [T19] : « il a des besoins spécifiques parce que bon vous savez dans les classes il faut y aller tout doucement tout doucement surtout que c'est le même programme qui est exécuté au plan national il n'y pas un programme à part pour les sourds et pour qu'ils comprennent il faut prendre des dispositions il faut du matériel alors je donne quelques exemples terre à terre en lecture par exemple moi j'interviens au collège il y a des romans qu'on étudie alors euh un jour j'étudie un roman en classe de troisième lorsque le conseil pédagogique est venu

bon très souvent qu'est ce que je fais je recopie bon une page peut-être deux pages au tableau d'abord ça prend du temps je n'ai que deux heures mais il faut forcément recopier je ne peux pas demander aux sourds de lire dans le livre sinon comment il sera en train de lire sur le l'explication ce n'est pas possible pour l'enfant entendant y a pas de problème voilà j'ai recopié sur le tableau et le conseil m'a demandé mais il vaut mieux lire directement je dis non si je lis directement le sourd n'entendra rien »
[En1-Pa-T19_85]

L'attitude du conseil pédagogique décrite ici par l'enseignant démontre encore une fois le manque de connaissances des autorités éducatives concernant la surdité, ce qui peut expliquer une évolution encore lente de l'enseignement pour les sourds au Bénin. De plus, par ces propos Paul met en évidence que du matériel spécifique peut être nécessaire et surtout pourrait faciliter le travail des professeurs d'une part, mais également et surtout l'assimilation des apprentissages par les élèves sourds d'autre part. En effet, recopier au tableau les pages d'un ouvrage à étudier prend du temps, temps qui peut être réinvesti ailleurs si celles-ci sont projetées au tableau au moyen d'un vidéoprojecteur :

Pa [T20]: « *le problème du matériel ce qui fait maintenant on a dit bon trop recopier ça prend trop de temps il faut maintenant il faut projeter le texte là sourds et entendants suivent or il y a 5 ans 7 ans 10 ans on n'avait pas ce moyen là on faisait que recopier tout le temps il faut prendre au moins trente minutes pour recopier quarante cinq minutes pour recopier alors que vous avez deux heures »* [En1-Pa-T20_98]

Pa [T21]: « *du temps maintenant il faut projeter donc on a pensé à un vidéoprojecteur oui donc j'ai dit forcément pour le français il faut ça surtout que là c'est une classe d'intégration parce que tout est visuel le sourd doit faire mais il faut qu'il voit d'abord faire voilà donc il faut un vidéoprojecteur sans ça le travail ne pourra pas marcher »* [En1-Pa-T21_107]

En classe, il semblerait que tout l'enseignement doit passer par le visuel, afin de faciliter la compréhension des élèves sourds :

Pa [T41] : « *oui oui oui tous les cours presque commencent par là par le visuel* » [En1-Pa-T41_238]

Certaines méthodes sont donc adoptées à Louho pour permettre aux élèves sourds d'avoir un enseignement propice à leur réussite :

Pa [T40] : « *il y a aussi les images beaucoup d'images hein et parmi le matériel tout à l'heure tu m'avais demandé ce qui fait la spécificité il y a aussi les images oui vous savez la langue des signes est une langue visuelle et le sourd comprend beaucoup plus par la vision ce qu'il voit il comprend et nous amenons souvent en classe le poste téléviseur il y a des cassettes qu'on joue ça dépend du thème à développer la cassette intervient bon si c'est un thème qui a rapport avec le marin forcé(??18:42) il faut bon cela fait que nous enrichissons beaucoup de choses ici lorsqu'on suit un feuilleton ou bien on suit un film ou bien quelque chose qui a un rapport avec le thème on prend ça et au temps opportun nous jouons et après ça on demande aux sourds d'intervenir donc chacun intervient et la leçon vient par la suite et cette image déjà projetée permet aux sourds de comprendre facilement* » [En1-Pa-T40_226]

Selon Paul, la manière même d'enseigner n'est pas la même lorsqu'on est face à un public sourd que lorsqu'on est face à un public exclusivement entendant :

Pa [T21] : « *maintenant même la manière de donner le cours il faut éviter d'être rapide oui parce que le sourd comprend à retardement on ne peut pas suivre le niveau des entendants il faut considérer le niveau du dernier sourd de la classe* » [En1-Pa-T21_110]

Néanmoins, il est mis en avant qu'à Louho, la politique éducative vise une égalité au niveau des examens. C'est-à-dire que tous les élèves (sourds comme entendants), quel que soit leur niveau, passent les mêmes épreuves. Les enseignants doivent donc les préparer à ceci et faire en sorte que chaque élève reçoive des connaissances qu'il comprend et qu'il assimile afin de les restituer correctement lors des examens.

Pa [T38] : « *le programme est le même les sourds doivent composer dans les mêmes examens que les enfants entendants on essaie de les mettre dans les mêmes conditions donc on fait beaucoup le français on communique aussi en français beaucoup le vocabulaire conjugaisons orthographe en langue des signes mimiques c'est tout un ensemble* » [En1-Pa-T38_214]

Pa [T40] : « *voilà donc cela demande que le sourd ait vraiment beaucoup de bagages intellectuels surtout en français oui la langue des signes la langue française et les mimiques donc euh tout s'accompagne* » [En-Pa-T40_224]

Pour que le cours soit bien transmis, on observe qu'en classe il est donné simultanément en langue française orale accompagnée des signes ASL :

Pa [T69] : « *en même temps par le (même procès le même procès 32 :57 ?) c'est le français oral pour les entendants et c'est la même chose le même cours qui est interprété qui est traduit je veux dire en langue des signes pour les sourds simultanément* » [En1-Pa-T69_402]

Nous verrons dans l'analyse des observations de classe de quelle manière s'organise cet enseignement spécifique et notamment comment se met en place la simultanéité linguistique des deux modalités : vocale et gestuelle.

Didier également pense qu'un enfant sourd a des besoins spécifiques en ce sens que ne pas entendre le priverait de beaucoup d'informations importantes lors des apprentissages scolaires. Il semble alors considérer la surdité comme une perte, perte qui devient alors un problème dans l'enseignement :

D [T8] : « *oui oui oui un enfant sourd à l'école a très bien sûr des besoins spécifiques puisque bon c'est après tout un handicap et une personne handicapée n'est plus une personne à part entière il y a quelque chose en lui qui a diminué en fait donc ceci fait que avec ce type d'enfants il faut pas avoir exactement le même comportement que chez les enfants dits entre griffes normaux* » [En2-D-T8_67]

D [T8] : « *bon vous voyez les enfants handicapés sourds bon l'éducation à 100% je vous dit passe par l'ouïe et cet organe être privé de cet organe c'est être privé de beaucoup de choses et ça constitue la surdité n'est pas visuelle bon on ne voit pas c'est pas visible mais ce que  a crée comme dommages chez une personne c'est c'est on ne peut pas l'évaluer c'est énorme donc à ce type d'enfants il faut vraiment vraiment c'est-à-dire un regard particulier un regard particulier du moins envers ces enfants* » [En2-D-T8_71]

Didier précise par ailleurs que toute la difficulté de l'enseignement spécialisé pour les enfants sourds est de faire en sorte que pendant le cours le maximum d'informations parvienne aux enfants. Il faut considérer le cours comme le lieu même de l'apprentissage scolaire, et ne pas attendre que les enfants, d'eux-mêmes, cherchent en dehors de la classe des informations pouvant compléter ce qu'ils ont appris. Ce dernier point peut peut-être s'expliquer par un manque de matériel, comme Paul l'a auparavant mentionné. S'il est considéré à Louho que l'éducation d'un enfant sourd est basée essentiellement sur le visuel, il faut des supports adaptés, supports qui semblent manquer. C'est donc au professeur de s'adapter et de donner les moyens à ses élèves d'apprendre :

D [T9] : « *bon je prends l'exemple dans les classes bon un cours que je peux dérouler en trente minutes pour une personne entendant qui entend bien bon entre griffes une personne dite normale mais ce cours je peux le faire en une heure voire une heure trente puisque le sourd cette personne dans sa situation de handicap n'a nulle part où aller chercher des informations d'accord donc ça revient à vous enseignant de lui fournir tout ce dont il a besoin pour réussir un exercice dans votre matière mais si vous dites que bon vous le considérez comme son frère entendant et vous pensez qu'il ira après votre cours un bref résumé de votre cours aller chercher des informations ailleurs pour compléter là vous n'aurez pas le résultat il faut lui donner le maximum là ça vous demande à vous-même un travail supplémentaire donc vous allez chercher par tous les moyens ce dont il a besoin pour réussir quel que soit le type d'exercice qui aura trait à un cours que vous aurez préparé* » [En2-D-T9_78]

Les enseignants ont donc un travail personnel important à effectuer, et doivent outrepasser certaines difficultés qui interrogent les pratiques habituelles d'enseignement. Effectivement, chacun nous précise que la communication a été à leur début une difficulté : comment faire

passer le message ? Comment se faire comprendre pleinement des enfants sourds et des enfants entendant en classe ?

Pa [T14]: « *ah oui les débuts ont été très très difficiles hein surtout dans la communication oui parce que bon la langue des signes bon ce n'est pas facile à apprendre* » [En1-Pa-T14_56]

Pa [T25]: « *l'expérience qui permet de savoir ce qui manque voyez et puis les difficultés varient d'un texte à un autre d'une situation à une autre voyez ce que je dis là* » [En1-Pa-T25_139]

Pa [T15]: « *et c'est là où j'ai rencontré toutes les difficultés de ce monde bon et la plus grosse difficulté c'est c'est en tant qu'enseignant en classe comment faire pour que le sourd et l'entendant puissent comprendre le message ce n'est pas uniquement avec les sourds mais aussi avec les entendants comment faire j'ai eu beaucoup de difficultés et c'est progressivement que la solution a été trouvée alors au départ le texte parce j'interviens en français le texte était signé simplement et je me rendais compte que la communication que le message ne passait pas donc euh de jour en jour la dernière année j'ai compris qu'il ne faut pas aller avec le mot à mot qu'il faut plutôt chercher le contexte* » [En1-Pa-T15_59]

Il semblerait finalement que ce soit l'expérience et la pratique qui forment les enseignants. Au-delà de l'apprentissage de la Langue des Signes , qui est indispensable dans cette école, les professeurs doivent apprendre d'eux-mêmes ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas pour accomplir au mieux leur rôle et transmettre de manière efficace les apprentissages scolaires.

2.3) Regard(s) des enseignants sur le type d'éducation dispensé au CAEIS de Louho.

Cette partie consiste à voir comment les enseignants eux-mêmes perçoivent leurs pratiques et l'enseignement qui est dispensé à Louho. Nous l'avons vu précédemment, les enseignants ont rencontré certaines difficultés dans leur carrière. Le rôle d'enseignants

spécialisé à Louho semble particulier dans la mesure où il faut adapter son cours à deux publics différents : les sourds et les entendants.

Paul met en évidence le fait qu'il faut anticiper son cours, le préparer de manière rigoureuse afin de transmettre au mieux ce qui doit être su. Le professeur doit donc maîtriser sa matière mais également maîtriser pleinement la Langue des Signes pour s'exprimer aisément et se faire comprendre.

Pa [T22] : « *voyez et cela demande même à l'enseignant d'être au point ah oui les gens pensent que pour enseigner aux sourds il faut être d'un niveau banal c'est très faux moi je dis l'enseignant du sourd est doublement même triplement plus fort que l'enseignant d'un enfant entendant hein mais c'est vrai et il faut préparer d'avance plusieurs fois le texte ah oui plusieurs fois d'avance les gens pensent bon il suffit de se trouver devant le texte mais non il faut préparer d'avance et plusieurs fois le texte et savoir puisque bon un signe bon il y a des dictionnaires en langue des signes mais les signes changent selon le contexte hein c'est la même chose qu'en français* » [En1-Pa-T22_115]

Il faut donc anticiper sur son cours ce qui va pouvoir poser problème et trouver les moyens d'expliquer aux enfants de différentes manières. Aussi Paul s'impose-t-il un apprentissage stricte de l'ASL : tous les jours il se donne comme exercice d'apprendre dix nouveaux signes, afin d'entretenir sa connaissance de la langue ([En1-Pa-T22_122] et [En1-Pa-T24_133]). Effectivement, d'après les propos des enseignants, il semblerait que la totalité des enseignements s'effectuent majoritairement en Langue des Signes, avec l'utilisation du français, comme le précise Didier :

D [T17] : « *uniquement la langue des signes oui la langue des signes les gestes les mimiques oui* » [En2-D-T17_128]

D [T18] : « *avec le français* » [En2-D-T18_131]

D [T12] : « *euh bon en classe la langue je parle bon en classe en situation de classe j'utilise la langue française et la langue des signes* » [En2-D-T12_107]

Néanmoins, nous l'avons vu dans notre partie théorique, le contexte linguistique béninois est éminemment plurilingue. Qu'en est-il de l'utilisation des autres langues dans l'enseignement des sourds au Bénin ? Ont-elles une place dans leur éducation ?

III) Les langues en usage : quelle(s) place(s) dans l'éducation des sourds ?

Nous l'avons brièvement introduit au début de cette partie, de nombreuses langues cohabitent sur le sol béninois. Le français est la langue officielle du pays, c'est la langue des institutions et la langue d'enseignement. Les langues nationales (nous avons vu l'exemple du Fon et du Goun, qui sont parlées par les enseignants) sont très présentes et largement parlées dans tout le Bénin. Dans le contexte de l'école de Louho, il faut aussi introduire la Langue des Signes, ici l'American Sign Language, qui joue un rôle très important dans l'éducation des enfants sourds au Bénin. Ainsi, dans un premier temps nous allons voir quelles sont les langues vocales utilisées à l'école et comment elles sont perçues par les enseignants. Dans un second temps, nous verrons quel est l'intérêt porté à la Langue des Signes. Dans un troisième temps, nous aborderons la question culturelle qui est sous-jacente à l'utilisation des langues. Et enfin, nous verrons vers quelle éducation bilingue se dirige le CAEIS, d'après toutes les données que nous aurons traitées d'après les entretiens.

3.1) Les langues vocales.

Les langues vocales sont présentes à Louho et donc dans l'éducation des enfants sourds, mais nous verrons néanmoins qu'elles sont privilégiées dans leur modalité écrite. Nous allons voir dans quelle mesure les enfants sourds ont la connaissance de ces langues.

a- quelles sont-elles ?

Il a été mentionné précédemment, lors de notre partie théorique, que la Langue des Signes est très rarement (pour ne pas dire jamais) la première langue d'exposition des enfants sourds au Bénin. En effet, très souvent, ils sont en premier lieu exposés aux langues nationales, qui sont majoritairement utilisées par les parents. La langue Fon est la plus utilisée dans le sud du pays, là où se situe l'école de Louho. Certains enfants en ont donc une certaine connaissance :

Pa [T45] : « *oui bon nous avons toute une gamme de langues nationales mais y a une qui prime sur toutes les autres c'est le Fon le Fon et presque partout au Bénin le Fon est parlé dans les écoles partout donc nous dirons qu'il y a la langue française qui est notre langue de travail il y a le fon qui suit partout il y a aussi des enfants sourds ici quand vous dites qu'est ce que tu as dit hein (?21 :23) il va épeler en fon c'est-à-dire oui (rires) » [En1-Pa-T45_259]*

Paul précise cependant que les enfants sourds qui la connaissent sont souvent des devenus sourds : ils ont appris cette langue avant de devenir sourds :

Pa [T46] : « *voici vous voyez des devenus sourds » [En1-Pa-T46_265]*

Pa [T47] : « *voilà oui oui ceux qui connaissaient déjà la langue avant de devenir sourds bon ils savent la langue ils savent que ça c'est le fon » [En1-Pa-T47_267]*

Nous verrons plus loin que cette langue a une connotation culturelle forte puisqu'elle englobe des concepts propres à la culture béninoise, ce qui explique que les enfants sourds (même s'ils sont sourds de naissance, puissent en avoir une certaine connaissance.

Les autres langues vocales présentes dans l'enseignement des enfants sourds sont celles qui font l'objet d'apprentissages scolaires. A Louho, les enfants étudient : le français, l'allemand ainsi que l'espagnol :

Pa [T44] : « *oui il y a la langue française naturellement il y a l'anglais il y a la langue allemande ici nous faisons aussi l'allemand ici donc euh je récapitule il y a la langue des signes il y a le français il y a l'allemand voilà » [En1-Pa-T44_253]*

Ces langues font l'objet d'un apprentissage pour les enfants sourds et les enfants entendants. Néanmoins, comme nous le verrons plus loin, les entendants les abordent dans leurs modalités orales et écrites alors que les enfants sourds ne les abordent que dans leur modalité écrite.

Parmi ces langues vocales, l'une d'entre elles a un statut un peu particulier dans la mesure où elle est la langue officielle du pays : il s'agit du français. Cette langue est obligatoire dans l'enseignement et c'est pour cela que le bilinguisme des enfants sourds au

Bénin se base sur le français écrit et l'ASL. Didier explique que dans la plupart des cas, les enfants apprennent le français à leur entrée à l'école. Bien souvent, ils ne connaissent pas cette langue avant, ou très peu. Didier précise que dans certaines familles dites « instruites » utilisent à la maison le français, ce qui explique que certains enfants en ait une connaissance avant d'arriver mais ceci constitue encore une minorité aujourd'hui :

D [T30] : *(concernant le français) « si si bon ça pour la plupart à 90% les enfants apprennent cette langue à l'école à 10% il y a des enfants des parents instruits d'accord qui déjà en bas âge avec les parents manipulent cette langue ils arrivent à l'école avec le français mais toujours est il qu'ils ne savent pas l'écrire donc c'est à l'école qu'ils apprennent à l'écrire » [En2-D-T30_181]*

Cette langue est effectivement très importante pour les apprentissages scolaires, comme l'explique Paul dans cette citation :

Pa [T60] : *« oui euh le français c'est la langue officielle du Bénin c'est elle la première langue qui est parlée dans tout le pays dans tout le Bénin dans tous les services donc au-delà de tout c'est notre langue de travail c'est cette langue là qui nous est imposée et c'est pourquoi on ne peut pas s'en passer en dehors de toutes les autres langues là il y a d'abord le français qui est en première position c'est parce que ici nous sommes dans un centre un peu spécial que la langue des signes est la première langue ici c'est la langue des signes qui est la première langue hein oui oui oui et le français suit voilà mais ailleurs c'est le français d'abord et tout le reste après mais ici c'est la langue des signes forcément et le français après c'est parce que c'est un pays francophone donc on nous dit parlez français la langue des signes nous est imposée et notre langue de travail donc partout où on passe c'est forcément le français » [En1-Pa-T60 335]*

Lors des entretiens, nous voulions voir comment les enseignants percevaient ces différentes langues et surtout quel(s) rôle(s) elles pouvaient jouer dans l'éducation des enfants sourds. C'est ce que nous allons traiter dans le point suivant.

b- regard(s) sur ces langues.

La langue française semble jouer un grand rôle dans l'éducation des enfants sourds. Il apparaît que les enseignants la considèrent comme étant indispensable (après la Langue des Signes) pour les apprentissages scolaires :

D [T32] : « *ah je peux dire que bon à 90% le français participe à l'éducation de l'enfant sourd puisque tout ce que nous faisons c'est en français et on part toujours du français même si on veut plus tard faire l'anglais on part toujours du français même si c'est l'ASL que nous utilisons nous passons toujours par le français* » [En2-D-T32_188]

D'après Paul, les autres langues vocales présentées sont importantes dans le cadre scolaire : les diplômes sont les mêmes pour les enfants sourds et pour les enfants entendants. Cela signifie qu'ils passent les mêmes épreuves et les langues en font partie. Un enfant sourd doit donc connaître les langues enseignées ([En1-Pa-T48_271]). Il est à noter qu'un des propos de Paul nous a amenée à nous interroger. Il explique que les enfants sourds avaient des difficultés autour des matières scientifiques et notamment ici de la physique. L'examen du BEPC comptait auparavant de la physique mais les résultats étaient très faibles. Il dit qu'ensuite les enfants ont appris l'allemand et qu'après cela il y avait beaucoup plus réussite à l'examen :

Pa [T48]: « *nous avons remarqué ici que nos enfants sourds sont faibles dans les matières bon sont faibles en physique sinon avant on ne faisait pas l'allemand oui et à l'examen ils ont deux trois quatre celui qui a cinq en physique a déjà trop travaillé le sourd hein bon on a essayé avec l'allemand et ça a marché et depuis ce temps là on a beaucoup plus de réussite au BEPC au brevet les sourds ont même quinze seize dix sept en allemand alors qu'avant ils ont deux trois quatre en physique pourquoi ne pas alors continuer en allemand voilà* » [En1-Pa-T48]

Nous nous sommes alors demandée si la physique avait été supprimée des apprentissages dans la mesure où les résultats étaient trop bas, et remplacée par l'allemand, langue dans laquelle les enfants sourds réussissaient bien. Ou alors, si l'ajout de l'allemand dans les apprentissages scolaires permettait de contrebalancer les mauvais résultats en physique au

BEPC. Dans tous les cas nous pouvons voir que les enfants sourds ont des connaissances sur plusieurs langues autres que le français.

Les autres langues vocales qui sont très importantes au Bénin sont évidemment les langues nationales. Les enseignants soulignent que même dans l'éducation des enfants entendants (nous l'avons appuyé dans notre partie théorique) ces langues ont un rôle très important. Paul en rend compte en nous donnant une petite anecdote :

Pa [T49] : « *bon elles mêmes dans l'éducation des enfants entendants la langue fon joue un très grand rôle euh je vais vous donner une petite histoire raconter une petite histoire il y a comment dire une poésie qu'on apprend toujours depuis le bas âge et la rentrée je ne sais pas si tu connais ça pendant deux lunes tout entières tu connais* » [En1-Pa-T49_284]

Pa [T50] : « *ah oui toute l'Afrique connaît ça hein (rires) bon pendant deux lunes toutes entières la petite école a dormi bon deux lunes voyez un jour moi j'expliquais cela dans une classe de collège la lune bizarrement en fon a la même prononciation que le mois le mois le mois se prononce de la même manière en fon que la lune mais moi j'ai besoin quand je dis deux lunes tout entières je voulais parler ici du mois et non de la lune donc ça fait deux mois que l'école est fermée vous avez vu maintenant pendant que les gens pensent à la lune ce qu'on voit on dit non depuis deux mois* » [En1-Pa-T50_289]

Pa [T51] : « *ooh en fon la lune se prononce de la même manière veulent dire la même chose et les enfants ont applaudit ils n'ont jamais compris j'ai dit non ce n'est pas la lune comme ça pendant deux mois depuis deux mois* » [En1-Pa-T51_297]

Pa [T52] : « *voilà et les sourds aussi on a essayé de leur expliquer que la lune ici veut dire mois ooh okay okay donc je ne dois pas penser à la lune non pendant deux mois l'école est fermée* » [En1-Pa-T52_301]

Ainsi, à la rentrée scolaire, les enseignants ont pour habitude de conter ce petit poème « *Pendant deux lunes tout entières, la petite école a dormi (...)* ». Après recherche, nous

avons trouvé à plusieurs reprises que l'auteur de ce poème serait Victor Hugo. Ce texte vise à faire la transition entre les vacances et la rentrée, et amener les enfants à se concentrer sur l'école. Paul nous montre ici l'importance de la langue Fon. Dans cette langue, « lune » et « mois » se prononcent de la même façon : les deux se disent « sún ». Il n'y a pas en Fon de distinction entre ces deux référents : il n'y a qu'un signifiant pour deux référents différents (la lune et le mois). Or, en français on fait la distinction entre les deux mais dans cette poésie, l'expression « deux lunes » signifie en fait « deux mois ». Dans ce texte précis le signifiant « lune » renvoie au référent « mois ». Les enfants, habitués au Fon, n'avaient pas compris cette nuance. En effet, voyant deux signifiants différents, ils ont considéré que les référents ne pouvaient pas coïncider. En utilisant le Fon, dans lequel il n'y a qu'un mot pour les deux, Paul fait comprendre aux enfants qu'ils sont liés et les amène à comprendre pourquoi dans cette poésie « lune » signifie « mois ». Les enfants sourds également ont compris cette nuance grâce à la langue Fon. Ceci traduit pertinemment l'importance que peuvent jouer les langues nationales dans l'éducation, dans la mesure où elles sont intimement liées à une culture dans laquelle chacun des élèves de Louho évolue. Ce lien entre langue et culture sera abordé plus loin, puisqu'il est largement apparu dans les entretiens.

c- quelles difficultés ?

Les enseignants admettent que l'apprentissage de toutes ces langues n'est pas aisé pour les enfants sourds. Les langues nationales, par exemple, n'ont pas toutes d'écriture, ce qui peut devenir problématique :

D [T25] : « *aah ce serait un peu difficile parce que bon si déjà toutes ces langues peuvent être écrites d'accord bon ces enfants peuvent arriver dès qu'ils vont voir quelque chose d'écrit dans ces langues dans ces différentes langues arriver à déchiffrer dire bon ça c'est telle chose mais le signe reste toujours le même* » [En2-D-T25_160]

D'autre part, au niveau même de l'enseignement, ces langues peuvent poser problème. Nous l'avons dit précédemment, elles sont abordées pour les enfants sourds dans leur modalité écrite, mais les professeurs passent par les signes pour mener leur cours. L'apprentissage d'une nouvelle donc passe par une articulation autour de la langue des signes et du français, ce qui crée certains soucis :

Pa [T61] : « *ah oui par exemple le professeur d'anglais me dit qu'elle éprouve beaucoup plus de facilités à faire directement les signes en anglais que de passer d'abord par le français parce que s'il faut faire directement l'anglais il y a quelques nuances elle a choisi d'aller directement en anglais au lieu de dire d'abord en français et avant d'aller en langue des signes elle parle directement anglais langue des signes* » [En1-Pa-T61_350]

Pa [T62] : « *voilà voilà et il y a des mots qui sont signés en langue des signes selon l'initiale du mot français* » [En1-Pa-T62_356]

Pa [T63] : « *et anglais ce n'est pas forcément le même initiale* voilà bon donc ce sont là les quelques difficultés » [En1-Pa-T63_359]

Traduite dans une autre langue implique nécessairement une certaine interprétation. L'apprentissage peut donc parfois se trouver biaisé.

Ainsi, il semblerait que la Langue des Signes soit à la première place dans l'éducation consacrée aux enfants sourds au Bénin et nous allons voir comment elle est utilisée et surtout de quelle manière elle est considérée par les enseignants du CAEIS de Louho.

3.2) La Langue des Signes.

a- présentation et intérêts.

La Langue des Signes parlée au Bénin est la langue des signes américaine : l'American Sign Language. Les enseignants précisent néanmoins, à juste titre, qu'elle subit l'influence de la culture locale. Elle est en contact avec la culture béninoise ce qui crée certains signes vernaculaires, comme nous le verrons plus loin.

Paul et Didier pensent tous les deux que la Langue des Signes est la langue maternelle de l'enfant sourd et qu'elle lui est en ce sens indispensable.

Pa [T43] : « *la langue des signes c'est d'abord la langue maternelle dont il ne peut se passer et la langue des signes est pour le sourd ce que la langue française est pour le français donc c'est sa langue on ne peut pas le lui arracher et c'est indispensable* » [En1-Pa-T43_243]

D [T20] « *aah la langue des signes est la langue maternelle du sourd c'est sa langue maternelle oui en dehors de la langue des signes l'enfant sourd n'a pas une autre langue même si vous voulez lui faire l'anglais c'est avec la langue des signes lui faire l'allemand c'est avec la langue des signes lui faire l'espagnol c'est avec la langue des signes donc la langue des signes est la langue maternelle du sourd* » [En2-D-T20_136]

Cependant, ils précisent que presque tous les enfants sourds ne la connaissent pas avant d'entrer à l'école. C'est à l'école qu'ils l'apprennent pleinement, même si certains développent des signes dits « naturels », ceux-ci ne font pas partie de Langue des Signes institutionnalisée. Danielle Bouvet met en évidence ce concept en expliquant qu'un enfant doit apprendre certains processus qui sont à la base du fonctionnement de sa langue : « *Un enfant sourd est un être de parole à part entière, il ne peut cependant accéder au langage sans recourir, comme tout autre enfant, aux processus d'acquisition nécessaires à l'appropriation de la parole* » (Bouvet, 2003 : 176) :

Pa [T36] : « *non non non bon y a des signes naturels mais qui n'ont rien à voir avec la langue des signes bon il y a des manières pour désigner par exemple maman papa frère bon chaque famille invente à sa manière voyez voilà ce sont des inventions de chaque famille et dès que l'enfant sort de ce milieu c'est qu'il est dérouté donc lorsqu'un sourd analphabète et un sourd instruit se rencontrent on le sent automatiquement voilà* » [En1-Pa-T36_200]

Paul exprime cette idée en donnant le cas d'une jeune fille sourde, âgée d'une vingtaine d'années, qui a été accompagnée au CAEIS par une religieuse. Face à cette jeune fille qui avait développé certains signes naturels, il n'y avait pas d'intercompréhension avec

le personnel de Louho : elle s'exprimait avec des signes, mais qui étaient trop éloignés de la Langue des Signes pratiquée.

Pa [T35] : « au départ ils ne connaissent rien de la langue des signes alors je donne un petit exemple l'année passée on a reçu ici une fille une jeune fille qui avait déjà vingt deux ans et c'est une religieuse qui l'a retrouvée dans un village et ne pouvait pas communiquer avec elle une sourde bien sûr donc puisqu'elle connaissait la religieuse connaissait notre centre elle s'est dit bon voilà en l'amenant ici nous pouvons servir d'interprètes donc euh elle a pris un zem* et les deux sont venues mais elle a été déçue de constater que nous ne pouvions pas communiquer avec elle parce que la sourde là n'a jamais mis le pied à l'école donc elle n'a jamais appris la langue des signes nous nous faisons tout elle faisait (?? 15 :24) je ne comprends pas (il fait le signe [NE PAS COMPRENDRE]) c'est justement pour dire que avant l'école que même le sourd ne peut pas parler la langue des signes donc c'est au contact de l'école quand il commence l'école qu'il apprend le baBA au fur et à mesure de la langue des signes qu'on lui apprend qu'il a un nom qu'on lui apprend que le signe que voici ça veut dire « a » « b » donc il apprend tout à l'école dès qu'il n'a pas mis pied à l'école c'est qu'il ne connaît pas la langue des signes » [En1-Pa-T35_185]

*ce sont des motos très utilisées au Bénin et qui font office de taxis.

b- La Langue des Signes dans l'enseignement des sourds.

D'après ce que nous venons de voir, la Langue des Signes doit être apprise pour être pleinement maîtrisée. C'est selon cette idée qu'elle entre dans l'enseignement des sourds au Bénin.

Les enfants, dès leur arrivée à l'école, suivent des apprentissages progressifs autour de la Langue des Signes :

D [T14] : « très bien la langue des signes vous allez voir dans notre école ici nous allons de la maternelle jusqu'en terminale l'enfant dès son entrée doit passer par la maternelle et c'est à partir de là qu'il va apprendre la langue donc avant d'arriver au secondaire il connaît il a déjà un bagage qui puisse lui permettre quand même de comprendre le message donc ça se fait de manière progressive » [En2-D-T14_114]

De plus, les apprentissages se font en Langue des Signes. Il est néanmoins précisé que la Langue des Signes fonctionne toujours avec un ensemble d'expressions faciales, qui contribuent à donner du sens :

Pa [T38] : « *euh non la langue des signes seule ne suffit pas il faut aussi les mimiques surtout les mimiques la langue des signes sans mimique elle n'a pas de sens hein la langue des signes sans les mimiques ça n'a pas de sens les mimiques surtout qui accompagnent la langue des signes* » [En1-Pa-T38_210]

L'intégration sourds-entendants qui est pratiquée ici permet également dans certains cas où plusieurs enfants d'une même famille sont scolarisés ensemble à Louho, d'entretenir les connaissances de l'enfant sourd sur sa langue et de faciliter la communication avec la famille :

Pa [T66] : « *parfaitement de la maternelle à la terminale parfaitement bon cela se passe sans commentaire parce qu'il y a la cohabitation qui apporte beaucoup vous savez même dans les maisons nous avons des frères des sœurs ici dans les maisons vous avez frère entendant sœur sourde c'est une politique que nous avons menée c'est pour la promotion de la langue des signes on demande aux parents si vous avez un enfant sourd inscrivez le tout en ayant soin d'inscrire également son frère ou bien sa sœur qui entend parce que les parents n'ont pas le temps d'apprendre les signes ils n'ont pas le temps mais si le frère ou bien la sœur qui entend est là quand les deux sont à la maison au moins le frère entendant pourra servir d'interprète ou bien je ne sais pas si je me fais comprendre* » [En1-Pa-T66_386]

L'école de Louho s'attache donc à promouvoir cette langue auprès des familles mais également auprès de la ville et du pays tout entier. Cette volonté agit aussi directement sur les visions qu'ont les habitants des personnes sourdes, comme nous l'avons démontré lors de notre mémoire de master 1. Néanmoins, ce n'est pas la Langue des Signes qui pose problème mais l'absence de communication. C'est en cela que cette langue est relativement

bien perçue : elle permet aux sourds de communiquer, ce qui est extrêmement important dans une culture éminemment orale.

Ainsi, la Langue des Signes peut de ce fait entrer dans un cadre affectif fort, comme en témoignent les propos de Paul :

Pa [T43] : « *c'est une langue expressive très riche très merveilleuse vraiment moi je l'adore (rires)* » [En1-Pa-T43_249]

Nous verrons lors de l'analyse des vidéos enregistrées en classe comment cette langue est effectivement utilisée dans le contexte scolaire. Malgré tout cela, il apparaît qu'elle est sujette à certaines difficultés qui ont été mises en avant par les deux professeurs.

c- Les difficultés.

Les difficultés autour de la langue des signes relèvent principalement du contexte d'apprentissage et de la matière enseignée.

Il faut adapter sa production en fonction du contexte et savoir qu'un même signe peut recouvrir plusieurs réalités suivant le contexte dans lequel il est produit :

Pa [T22] : « *un signe bon il y a des dictionnaires en langue des signes mais les signes changent selon le contexte hein c'est la même chose qu'en français oui le mot que je signe habituellement peut prendre un autre sens selon le contexte* » [En1-Pa-T22_115]

D'autre part, certains contextes d'apprentissages peuvent poser problème. La Langue des Signes utilisée est l'ASL. Or, Paul nous explique les limites de cette langue : les enseignants se trouvent parfois confrontés à des mots pour lesquels il n'y a pas de signe. Il faut alors trouver une solution pour l'expliquer autrement aux enfants sourds, passer par le français écrit ou trouver une image qui illustre ce mot :

D [T33]: « *si si bon nous rencontrons parfois des difficultés ces difficultés c'est-à-dire comme je l'ai dit tout à l'heure que c'est l'ASL que nous utilisons et quand nous prenons l'ASL avec les outils pédagogiques dont nous disposons nous n'avons pas tout ce qu'il nous faut pour vraiment passer pour vraiment faire un cours en entier en langue des signes donc il nous arrive à des moments donnés on est face à cette difficulté où des mots qui n'ont pas souvent de signe donc il faut parfois faire appel aux gestes ou bien carrément épeler ou expliquer chercher des images montrer donc il y a souvent de ces cas qui se présentent donc ça fait partie des difficultés que nous rencontrons quand nous dispensons les cours voilà* » [En2-D-T33_195]

Ces difficultés entre dans le cadre de l'organisation de l'enseignement par les enseignants et cela rejoint les propos de Paul à propos de l'enseignement dispensé à Louho : les professeurs doivent constamment anticiper leurs cours afin de transmettre au mieux leurs messages.

La Langue des Signes fait donc à Louho pleinement partie de l'éducation des enfants sourds. D'après les propos de Paul et Didier, elle est toujours utilisée en classe, aux côtés du français. Ainsi, quelle éducation bilingue est dispensée au CAEIS ?

3.3) Vers quelle éducation bilingue ? Le cas du français signé.

D'après ce qui a été recueilli dans les deux entretiens avec les enseignants du CAEIS, il semblerait que les enseignements soient menés à chaque fois en Langue des Signes et en français oral.

Cependant, nous avons remarqué, avant l'enregistrement des entretiens, que beaucoup de français signé était utilisé en classe. C'est-à-dire que les signes de l'ASL suivaient complètement la syntaxe du français. C'est pourquoi nous avons choisi de demander aux deux enseignants s'ils utilisaient plutôt de la Langue des Signes ou plutôt du français signé. Il est apparu que l'utilisation du français signé était un choix délibéré au CAEIS. Les enseignants considèrent qu'il faciliterait l'apprentissage du français, en introduisant déjà en partie sa syntaxe :

Pa [T70] : « nous mettons beaucoup plus l'accent sur le français signé parce que l'enfant doit écrire doit rédiger la communication écrite vous savez la langue des signes a sa syntaxe qui n'a rien à voir avec la syntaxe grammaticale euh la syntaxe française donc si il est permis que le sourd écrive son français à l'examen vous voyez ce que ça va donner voilà tout en acceptant la langue des signes nous donnons priorité au français signé parce que nous visons la réussite aux examens le certificat d'études primaires le brevet d'études primaires ainsi que le baccalauréat donc comme ça le sourd commence à prendre la main comment on forme la phrase comment on fait ceci comment on fait cela voyez bon il faut qu'il sache d'abord faire formuler des petites phrases et ensuite des petits paragraphes du paragraphe maintenant on ira au texte voilà et tout ça là se fait avec le français signé » [En1-Pa-T70_407]

Ainsi, il est largement présent en classe, et nous verrons comment il se manifeste dans la troisième partie, lorsque nous analyserons les vidéos. Néanmoins, tous deux reconnaissent que certains contextes favorisent l'utilisation de la langue des signes, notamment pour des notions compliquées. Le français signé semble parfois alourdir les enseignements et rendre difficile la compréhension des enfants sourds. C'est dans ces contextes que les professeurs utilisent l'ASL avec sa syntaxe, dans le but de faire passer le message linguistique :

Pa [T70] : « oui ça dépend c'est aussi le contexte bon si la phrase ou bien si le texte semble un peu compliqué là il faut agir sur le contexte sur la syntaxe il faut aller sur la langue des signes donc c'est le contexte c'est selon les situations qui définissent la stratégie la méthodologie à adopter ce qui est sur il y a la langue des signes à côté le français signé » [En1-Pa-T70_407]

D [T34] : « bon nous utilisons les deux voilà les deux parce que il arrive des moments lorsque vous utilisez le français signé votre message ne passe pas donc il faut avoir recours à la langue des signes pour vraiment faire passer le message bon par exemple je donne un exemple tout de suite pour utiliser le français signé je peux signer d'accord comment t'appelles tu vous voyez bon la phrase devient tout de suite ennuyante d'accord mais pour mettre ça en langue des signes je dis toi ton nom mais l'enfant très vite il capte il comprend ce que je dis mais tu dis comment t'appelles tu il est noyé il se perd dedans il se cherche puisque je dois vous dire le sourd parfois avec ce que vous écrivez il cherche des mots il cherche d'abord les mots qu'il comprend pour faire une combinaison et voir le sens dans lequel vous parlez » [En2-D-T34_205]

Ainsi, l'éducation bilingue au CAEIS s'établit sur deux langues : le français (dans ses modalités vocales et écrites) et l'ASL (dans sa modalité gestuelle). Cependant, il apparaît que l'ASL entre dans une composition de français signé : on utilise les signes qui en font partie en les calquant sur la syntaxe du français. Cette pratique est apparemment beaucoup utilisée dans les classes, même s'il semble que la syntaxe de la Langue des Signes soit respectée hors classe, d'après les propos des enseignants.

Toutes ces langues, vocales et gestuelle, s'articulent au CAEIS afin de fournir un enseignement complet aux enfants sourds. Une notion est pourtant sous-jacente à l'utilisation de chacune de ces langues : il s'agit de la culture.

3.4) La question culturelle sous-jacente à l'utilisation des langues.

Lors de l'élaboration du guide d'entretien, nous n'avions pas préparé de questions concernant la culture. Or, il se trouve que lors de la réalisation des entretiens, la question culturelle sous-jacente aux langues en usage est largement ressortie et nous a ainsi amenée à nous interroger plus précisément sur cette notion.

Nous avons alors remarqué qu'il y avait un attachement culturel fort derrière chacune des langues : vocales d'une part, et gestuelle d'autre part. Chaque individu semble se reconnaître dans une langue qui lui est propre, et qu'il partage avec ses pairs. Une langue renvoie à une communauté qui la partage (bien qu'une langue ne soit pas le seul critère créant une communauté). Il a donc été vu qu'au Bénin également on trouvait cette notion de communauté sourde, regroupée autour de l'utilisation de la Langue des Signes du pays : l'ASL, comme le montre Paul :

Pa [T43] : « *bon la langue c'est la culture c'est purement culturel donc à travers la langue des signes on voit le sourd on ne peut pas le lui arracher hein lui arracher la langue des signes c'est lui arracher sa culture c'est lui arracher sa civilisation tout est dans la langue des signes la culture sourde est là oui oui* » [En1-Pa-T43_245]

Le contexte culturel du Bénin a été présenté dans la partie préambule puis dans la partie théorique. Nous avons vu que la culture traditionnelle du pays jouait un rôle important dans la vie quotidienne des béninois. Il se trouve que la Langue des Signes utilisée dans le pays est une langue des signes importée (par Andrew J. Foster, pasteur noir américain sourd). Ainsi, si la langue reflète une culture, cela nous permet de comprendre qu'une langue qui

vient d'un pays différent ne recouvre pas forcément toutes les réalités culturelles du Bénin, comme le précise Paul :

Pa [T53] : « *bon pas l'ASL pure puisque bon nous l'ASL nous le transposons dans nos réalités compte tenu de nos réalités puisqu'il y a des choses qui existent chez nous qui n'existent pas en ASL c'est-à-dire en Amérique donc on essaie de bon je peux dire qu'on utilise l'ASL l'ASL adaptée* » [En2-D-T10_99]

Certains signes ont donc été créés par nécessité pour désigner des concepts liés à la culture du Bénin comme les différents rois du pays, ou encore tous les termes liés au vaudou et à ses divinités qui font partie intégrante de la culture de ce pays.

Pa [T33] : « *bien sûr il y a des signes qu'on ne saurait jamais trouver dans le dictionnaire de ASL par exemple les rois du Bénin on ne peut pas attendre que comment dire les américains viennent nous trouver des signes donc nous avons essayé de trouver des signes pour tous les rois du Bénin qui sont d'ailleurs enseignés dans les classes il y a des produits des fruits en tout cas de ces choses typiquement béninoises quoi qui n'ont pas de signe et il revient à nous autres qui sommes dans le domaine de leur attribuer des signes* » [En1-Pa-T33_173]

Pa [T34] : « *voilà donc il y a beaucoup de choses le vaudou les fétiches il y a tellement de choses tellement de choses donc tout ça là a de l'influence sur la langue des signes américaine* » [En1-Pa-T34_180]

La culture du Bénin est donc sous-jacente à la Langue des Signes et transparaît dans celle-ci : le contact entre la langue et la culture est inévitable.

De plus, les langues nationales, qui se sont développées et ont évolué avec la culture du Bénin sont de fait en lien constant avec celle-ci. Elles deviennent l'expression même de la culture béninoise. C'est en cela que le français s'y oppose, dans la mesure où il a été importé puis imposé aux populations locales par les colons, et est devenu langue officielle du pays. C'est dans cet ordre d'idée que Paul fait un parallèle entre la Langue des Signes du Bénin et le Fon : chacune fonctionne en lien avec la culture.

Pa [T43] : « *c'est pour dire qu'il y a eu des moments où le fon et le français se complètent le fon et le français se complètent à des moments donnés où le fon appuie l'explication et cela forcément agit sur la langue des signes surtout que la langue des signes est basée sur la culture de chaque pays donc c'est une langue culturelle donc il y a des signes que nous cherchons en partant de la culture c'est-à-dire que le fon et la langue des signes ont quelque chose de commun aussi* » [En1-Pa-T52_303]

Pa [T53] : « *oui oui oui c'est ça forcément forcément ce qu'on a du mal à trouver en français quand on rentre en fon on trouve ça facilement pour expliquer en langue des signes quoi* » [En1-Pa-T53_310]

On remarque ainsi qu'on ne peut pas dissocier l'aspect culturel de l'utilisation des langues au Bénin et celle-ci peut également influencer celle qui est faite en classe, au CAEIS de Louho. Nous l'avons vu précédemment, la langue Fon, très répandue dans le sud du pays, peut être en partie connue des enfants sourds, notamment concernant des notions culturelles.

Ainsi, l'analyse des entretiens nous a permis de comprendre comment fonctionnait théoriquement le CAEIS. Les propos des enseignants nous ont montré tout le travail qui était fait en amont de l'enseignement. Les langues ont une place particulière à l'école et il semblerait que tous les enseignements passent par le français oral et l'ASL. Afin d'illustrer ce qui a été abordé par les professeurs, nous allons maintenant voir, d'après des observations de classe qui ont été menées au CAEIS, comment se met en place l'enseignement des sourds.

C) Du côté de la pratique : d'après les observations de classe, quelle éducation bilingue ?

L'analyse des entretiens nous a permis de faire le point sur le regard des enseignants sur le CAEIS et sur l'éducation des sourds au Bénin, et plus précisément à l'école de Louho. Suite aux entretiens, nous avons jugé intéressant de se focaliser sur la pratique effective en classe : comment se mettent en place les apprentissages et comment les langues sont-elles utilisées. Dans un premier temps, nous allons présenter les particularités propres à l'organisation de la classe, et voir que l'enseignement est plutôt ritualisé. Dans un second

temps, nous nous intéresserons aux pratiques langagières observées. Enfin, dans un troisième temps, nous ferons le bilan sur cet enseignement et nous verrons en quoi nous pouvons le caractériser de bilingue.

I) L'organisation de la classe au CAEIS de Louho : une classe ritualisée.

Plusieurs éléments font la particularité de l'enseignement à Louho. Ils sont importants à noter dans la mesure où l'organisation de la classe en dépend. Beaucoup de petits rituels sont utilisés durant le temps de classe, du début à la fin du cours, et rythment les apprentissages scolaires.

Le premier exemple concerne la mise en condition des enfants avant de débiter le cours. Lors de l'arrivée en classe des enfants, un rituel consiste à chanter tous ensemble un petit chant visant à rentrer dans l'apprentissage scolaire. Ainsi, les enfants, sourds et entendants, se lèvent derrière leurs bureaux, et chantent face au professeur qui les accompagne soit en utilisant à la fois le français oral et les signes, soit en n'utilisant que les signes. La photo ci-contre illustre ce chant.



Le texte entonné est le suivant :

*« Prêts pour travailler
Oui nous sommes prêts
Dans la joie il faut travailler
Pour réussir
Pas de paresse
Ni de tristesse
Dans la joie il faut travailler
Pour réussir »*

Les enfants entendants le produisent en français oral et en Langue des Signes, et les enfants sourds le produisent en Langue des Signes. C'est pourquoi dans la transcription nous avons décrit la pratique du groupe classe comme « bilingue bimodale à base français », dans la mesure où les deux modalités étaient utilisées. Or, dans cette répétition interactionnelle, seuls les enfants entendants du groupe classe ont une pratique bilingue bimodale base français puisque les enfants sourds n'utilisent pas la langue française orale.

Type d'interaction	Description
P/GrC-GrC [218]	P/GrC-GrC
Combinatoire linguistique [210]	Signes ASL-Fr.O
Type de pratique P [157]	bilingue bimodal base Fr.
Type de pratique ES [12]	
Type de pratique EE [17]	
Type de pratique GrC [33]	bilingue bimodal base Fr.
Tâche(s) [58]	chant
Nature des interactions [186]	répétition(s) interactionnelle(s)
Commentaire(s) [41]	chanson d'encouragements avant de débiter le cours

Figure 7

De plus, afin de s'encourager mutuellement, un autre rituel a été repéré lors de la classe. Quand un enfant est interrogé, et qu'il fournit une réponse correcte, à la sollicitation du professeur :

« un bon point pour lui/elle/eux » ou *« un point très fort pour lui/elle/eux »*,

tout le groupe classe répond en applaudissant et en pointant le ou les camarade(s) concerné(s) et en disant :

« ça c'est pour toi ».

Sans pouvoir établir un réel lien de cause à effet, il a été remarqué par ailleurs que tous les enfants étaient très enthousiastes à participer aux exercices proposés, et souhaitaient tous répondre aux questions du professeur. Nous pouvons supposer que cet encouragement dédramatise le passage à l'oral, et contrebalance la peur de l'échec qu'il peut y avoir.

Enfin, dans les deux classes, après la leçon (sur les nombres décimaux ou sur les adjectifs qualificatifs) les enseignants demandent aux enfants : *« on vient de faire quoi ? »* ou *« qu'est ce qu'on a appris ? »*, ce qui s'apparente aussi à une sorte de rituel : après avoir appris on explique ce que l'on vient de faire.

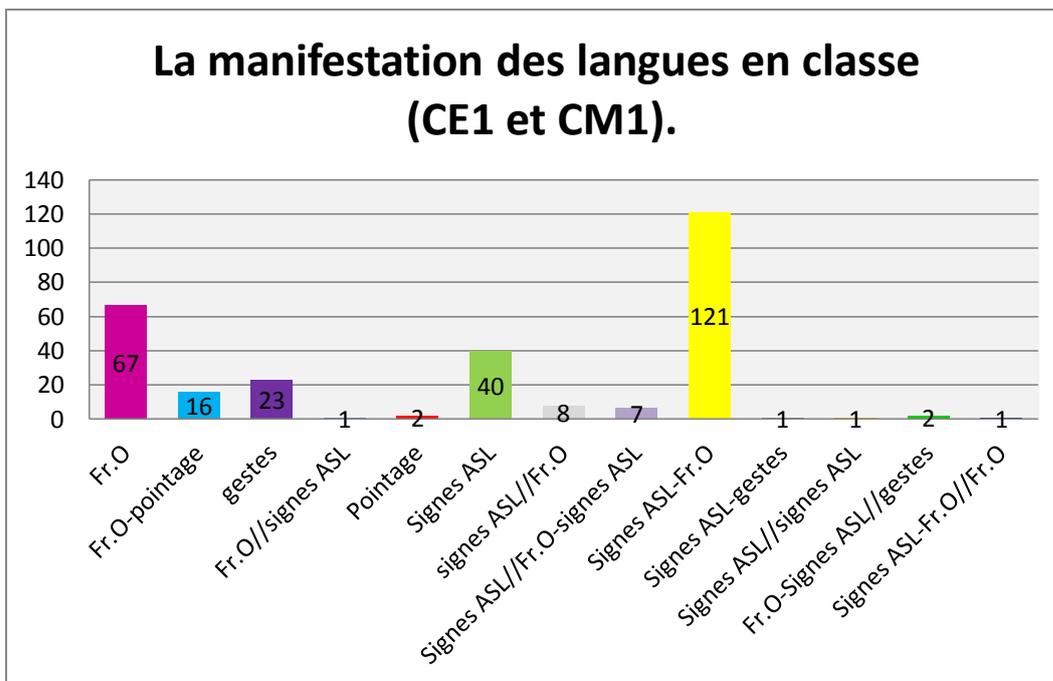
Les deux classes sont donc organisées autour de petits rituels qui s'intègrent pleinement dans les apprentissages.

II) Les particularités langagières en classe.

Les pratiques langagières observées dans les deux classes du CAEIS de Louho semblent diversifiées. Il a néanmoins été repéré que plusieurs éléments s'apparentaient à une certaine régularité des pratiques. Afin de mieux comprendre comment s'effectuent les échanges linguistiques en classe, nous allons tout d'abord voir, de manière générale, quelles sont les combinatoires linguistiques les plus utilisées sur la totalité des enregistrements. Après avoir visionné plusieurs fois les enregistrements et en se basant sur la transcription effectuée, il semblerait que les pratiques langagières soit différentes d'un participant à l'autre (professeur, enfants sourds, enfants entendant, groupe classe). Nous allons ainsi en aborder les particularités séparément. Enfin, nous nous attarderons sur les pratiques propres aux professeurs, dans la mesure où il semblerait que le type d'enseignement dispensé dépende directement de leur façon d'utiliser les langues dans les échanges.

2.1) Vue d'ensemble : les combinatoires linguistiques dans les interactions.

Cette partie vise à donner une vision globale de ce qui se passe sur le plan linguistique dans les classes de l'école de Louho. Sur les deux vidéos enregistrées, après transcription, nous comptons 290 interactions durant le temps de classe. Certains éléments quant à la manifestation des langues dans ces interactions ressortent déjà de manière claire :



Graphique 5

Quatre types de combinaisons linguistiques se démarquent des autres. A 16 reprises, la combinaison français oral et pointage est utilisée, ce qui ne représente finalement que 5% des interactions. Les gestes seuls, également, occupent un peu moins de 8% des interactions (puisque ils sont utilisés 23 fois sur les 290 interactions recensées). Nous verrons plus loin qu'ils correspondent en fait souvent à des rituels interactionnels entre le professeur et le groupe classe. Les signes ASL, quant à eux, dominent sur 40 interactions, soit environ 13,7% des échanges linguistiques. D'autre part, l'utilisation du français oral seul représente 23% des interactions. On compte néanmoins d'autres types d'interactions où il est tout de même utilisé : des interactions qui se produisent en simultané. En effet, à certains moments, si deux élèves viennent au tableau ensemble par exemple, il est fréquent que l'un (entendant) utilise le français oral seul pendant que son camarade (sourd) utilise les signes de l'ASL⁴³. Les deux modalités sont donc recensées ensemble. C'est également le cas lorsque le professeur traduit en français oral la production signée d'un élève sourd qui effectue un exercice de lecture au tableau. De la même manière, en plus des interactions où les signes sont utilisés seuls, on trouve en parallèle des échanges où les deux langues sont produites en même temps mais par des participants différents (comme nous l'approfondirons plus loin). Il apparaît que la combinaison linguistique signes ASL et français oral est utilisée

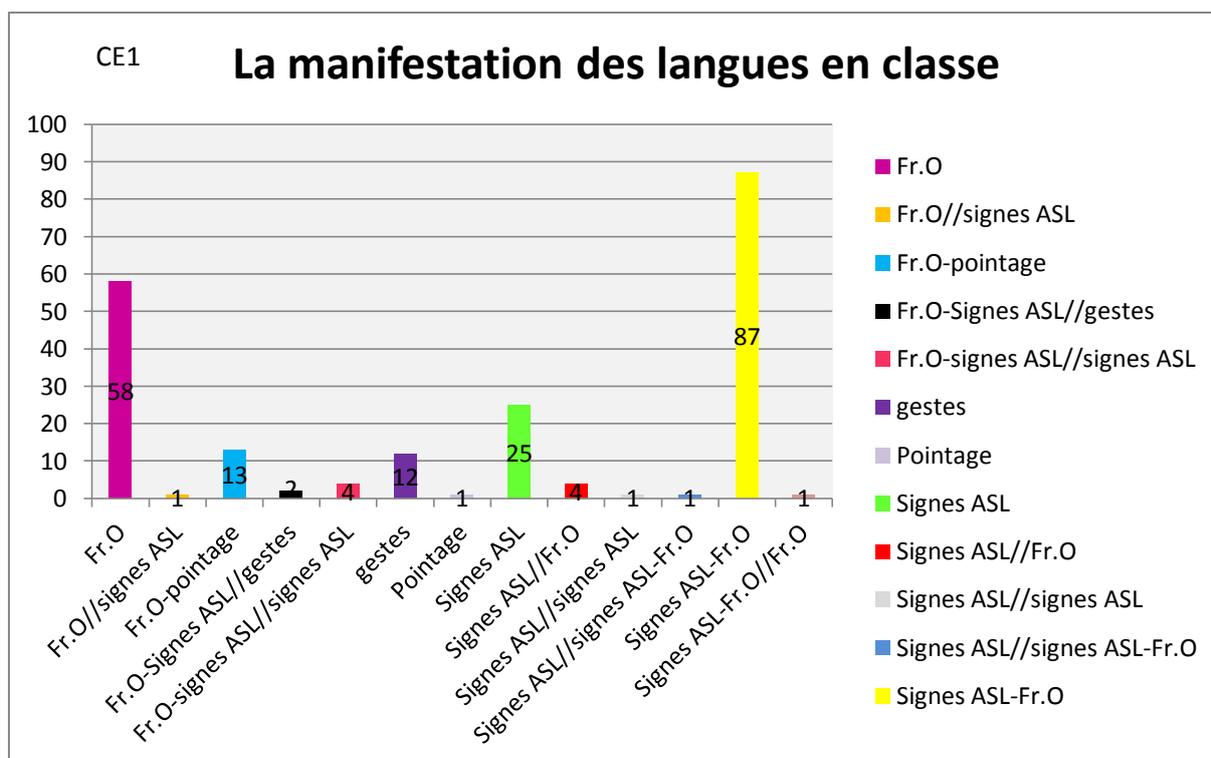
⁴³ Il est à noter que s'il est précisé ici que deux langues différentes sont utilisées de manière simultanée par deux personnes différentes, c'est en réalité pour produire le même message, mais selon une modalité vocale d'une part, et une modalité gestuelle d'autre part.

dans la majorité des cas : dans 121 interactions sur 290, soit environ 41,7% des échanges totaux. Cependant, ces chiffres ne concernent que les interactions pour lesquelles une seule personne prend la parole. En prenant en compte la variable qui vient d'être présentée, s'ajoutent à ces chiffres d'autres interactions où les deux langues sont produites en même temps mais par plusieurs personnes (au moins deux). Ainsi, sur les 290 interactions, 140 (48,2%) combinent de manière individuelle ou collective les deux modalités : les interactions sont menées en français oral tout en utilisant la Langue des Signes. Ainsi, dans près de la moitié des échanges linguistiques en classe, les enfants reçoivent un message linguistique à la fois en français oral et en ASL. Cependant, cette pratique est-elle équilibrée dans les deux classes ? Les classes de CE1 et de CM1 ont-elles des pratiques relativement identiques ? Nous allons à présent voir ce qui se passe au niveau linguistique dans chacune de ces deux classes.

a) L'utilisation des langues dans la classe de CE1.

D'après le graphique qui suit, présentant uniquement les interactions et leurs combinatoires linguistiques dans la classe d'Elvire (CE1), les données sont relativement liées à celles observées sur la totalité des enregistrements.

On remarque une fois encore que les trois combinatoires les plus utilisées sont : les signes ASL seuls, le français oral seul, avec une nette dominance pour l'utilisation simultanée des deux (français oral et signes ASL en même temps).



Graphique 6

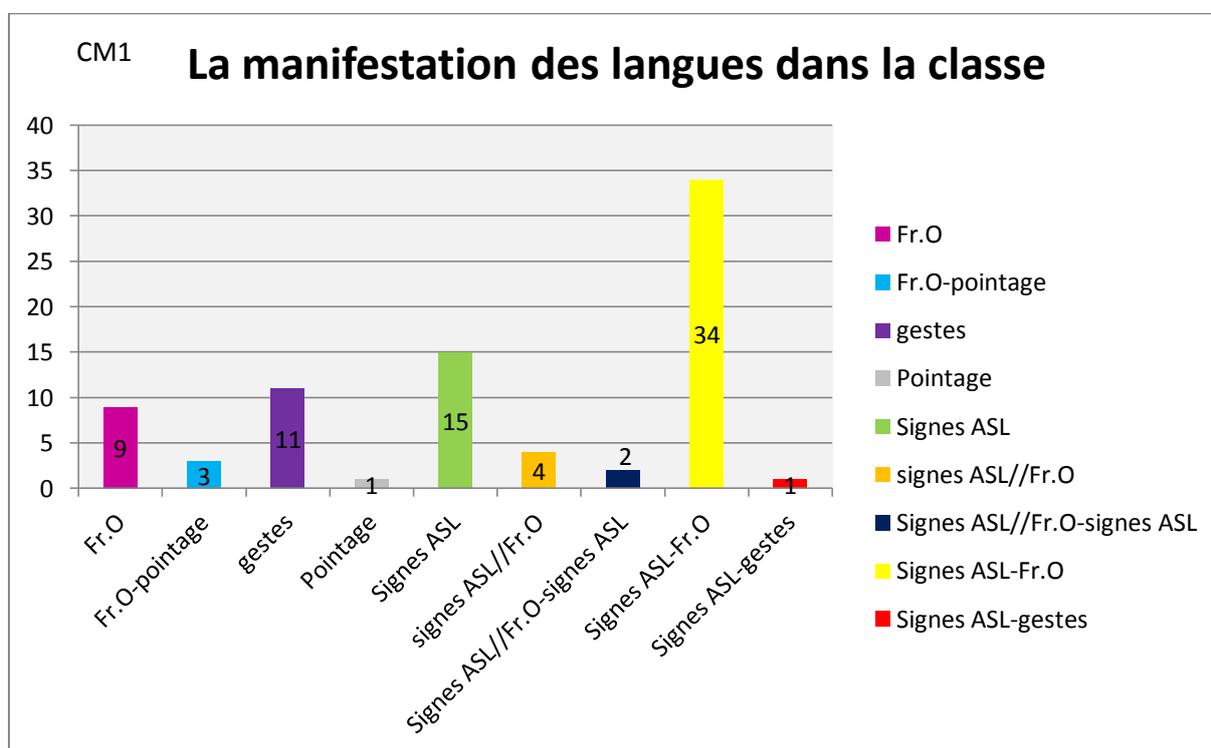
25 interactions (sur 210 recensées pour cette classe) sont menées exclusivement grâce aux signes de l'ASL : ce qui représente près de 12% des échanges. Le français oral est utilisé seul dans 27,6% des interactions (58 sur 210) : il est donc utilisé seul plus souvent que les signes. Enfin, la majorité des interactions proposent une utilisation simultanée (par une seule personne) du français oral et des signes. Cette combinatoire représente 87 interactions sur 210 : c'est-à-dire 41,44% des échanges linguistiques mais on trouve les deux langues de manière simultanée dans 59,5% des interactions (en ajoutant celles pour lesquelles plusieurs participants prennent la parole en même temps). Enfin, sur la totalité des interactions dans la classe de CE1, 171 (81,4%) comptent du français oral et 126 (60%) comptent des signes de l'ASL. On remarque ainsi que le français est plus présent en classe que la Langue des Signes.

Cependant, on peut se demander dans quels types d'interactions il intervient le plus : celles à destination du groupe classe ? à destination du professeur ? Des enfants entendants ? Ou à destination des enfants sourds ? C'est pourquoi nous allons voir ensuite comment se décompose l'utilisation des langues en fonction des participants de l'interaction. Dans un premier temps, nous allons comparer cette analyse aux données observées dans la classe de CM1 afin de voir si certaines régularités peuvent s'établir entre les deux classes.

b) L'utilisation des langues dans la classe de CM1.

La première observation qui peut s'établir concernant la classe de CM1 concerne le nombre total d'interactions : on n'en compte que 80 contre 210 pour la classe de CM1. Cependant, cette différence peut peut-être s'expliquer par le temps d'enregistrement : seulement 17min08sec pour la classe d'Aristide (CM1) contre 29min18sec pour la classe d'Elvire (CE1). D'un point de vue général, les données sont plutôt proches de celles mise en avant dans l'analyse globale.

On remarque cependant que l'utilisation des gestes devance l'utilisation du français oral seul : 11 interactions sur 80 n'utilisent que les gestes (la nature de ces interactions est des répétitions interactionnelles qui correspondent au rituel d'encouragement et de félicitations) et seulement 9 interactions sur 80 n'utilisent que le français oral. Ainsi, ce dernier n'est utilisé seul que dans 11,25% des cas (contre 27,6% chez les CE1).



Graphique 7

D'autre part, dans cette classe, les signes de l'ASL sont utilisés seuls plus souvent que le français, contrairement à l'autre classe. Ils sont exclusifs dans 18,75% des interactions ce qui est plus élevé que dans la classe d'Elvire. D'autre part, on trouve du français oral dans

65% des interactions et des signes dans 70% des interactions. Les signes sont donc plus présents dans les échanges linguistiques que le français oral. De plus, 42,5% des interactions (soit les interactions où un seul locuteur prend la parole) offrent une combinaison signes ASL et français oral mais exactement 50% des interactions (sont comprises celles où deux locuteurs utilisent en même temps chacun une langue différente pour produire le même message) sont menées à la fois en Langue des Signes et en français oral.

On peut d'après ce que l'on vient d'observer, se poser les mêmes questions que pour la première classe : dans quels types d'interactions sont utilisées ces langues et de fait, le type d'interaction induit-il une utilisation privilégiée de telle ou telle langue ? Nous aborderons ce point plus loin, mais nous allons avant cela voir comment sont utilisées les langues en fonction de la nature des interactions, et non du type, ce qui nous donnera déjà quelques pistes d'analyse sur le bilinguisme effectif en classe.

2.2) Les combinatoires linguistiques utilisées selon la nature des interactions.

Nous pouvons remarquer que la nature des interactions est relativement variée. Pour les deux observations de classe, elle se décompose en :

- Productions orales sollicitées.
- Productions écrites sollicitées.
- Productions spontanées.
- Explications du professeur.
- Questions du professeur.
- Sollicitations du professeur.
- Répétitions interactionnelles.

Les graphiques suivants regroupent toutes les interactions des vidéos concernant les CE1 et les CM1. Les informations issues de la transcription sont classées en fonction de la nature des interactions et de la combinatoire linguistique utilisée. Il faut noter que toutes les interactions ne sont pas mentionnées ici dans la mesure où pour certaines, la nature n'a pas été référencée⁴⁴. Nous visualisons ci-après les données des deux classes (CE1 et CM1), qui

⁴⁴ C'est le cas des interactions ne pouvant être caractérisées par les termes choisis dans le vocabulaire contrôlé et dont une caractérisation précise n'a pas été jugée forcément pertinente : par exemple, cas d'une interaction pour laquelle il n'y a pas de langue, seulement une action de l'enfant comme souligner un mot au tableau.

rendent compte des combinatoires linguistiques utilisées en fonction de la nature des interactions (pour les interactions dont la nature est précisée). Nous traitons donc 168 interactions pour la classe de CE1 et 72 pour la classe de CM1.

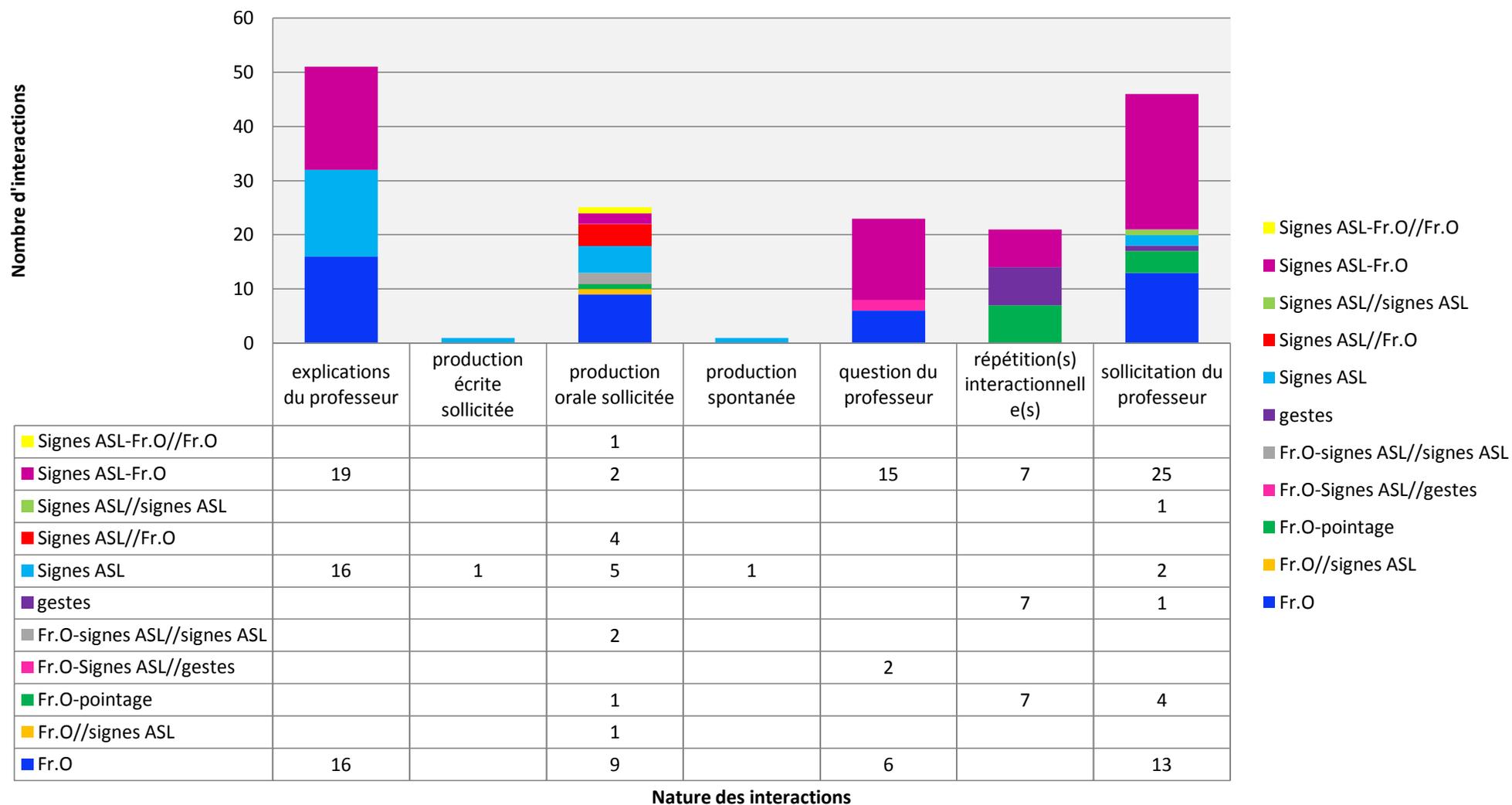
Il s'agit de toutes les interactions, tous participants confondus. Nous distinguerons plus loin ce qui se passe dans les interactions impliquant le groupe classe, les enfants sourds d'une part, puis les enfants entendants d'autre part, et enfin les enseignants. Afin d'être plus précis au niveau de l'analyse, nous avons choisi de séparer les données en fonction des deux classes (CE1 et CM1), dans la mesure où il y a une grande disparité entre le nombre total d'interactions (respectivement 210 et 80).

De plus, nous pouvons noter que les natures d'interactions recensées sont axées en fonction des participants de l'interaction. En effet, les productions (orales ou écrites) spontanées ou sollicitées ne concernent que les enfants : groupe classe et/ou enfants entendants et/ou enfants sourds. Les questions, explications et sollicitations du professeur ne concernent, comme leurs noms l'indiquent, que le professeur. Et enfin les répétitions interactionnelles peuvent concerner à la fois les élèves et le professeur.

Les deux pages suivantes sont consacrées aux graphiques présentant les différentes interactions et les combinatoires linguistiques utilisées.

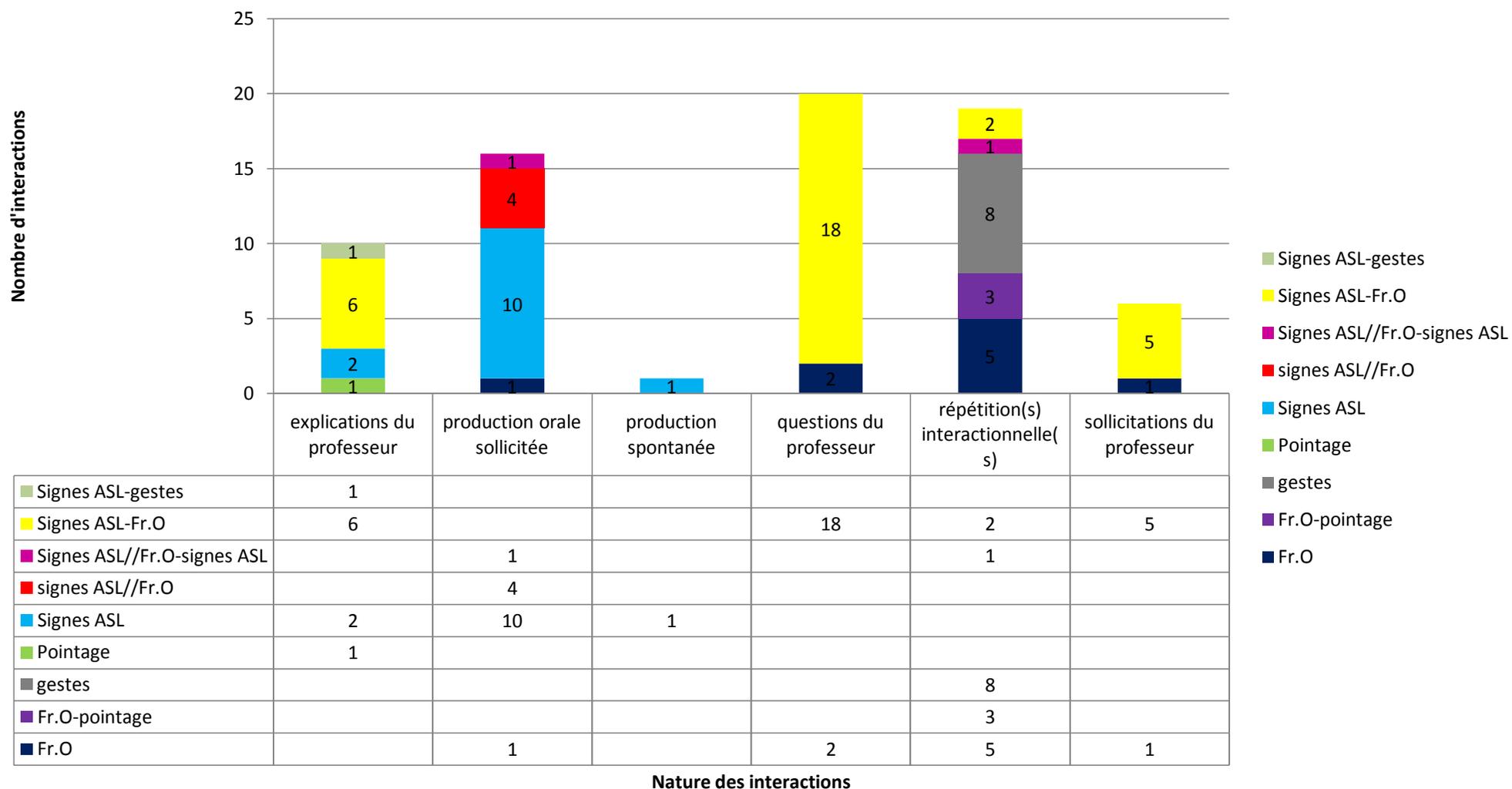
CE1

Nature des interactions en classe et combinatoires linguistiques utilisées



Graphique 8

Nature des interactions en classe et combinatoires linguistiques utilisées



Graphique 9

Dans la classe de CE1, les natures d'interactions qui dominent sont :

- Les explications du professeur : 51 interactions sur 168 (30,36% environ).
- Les questions du professeur : 23 interactions sur 168 (13,7% environ).
- Les sollicitations du professeur : 46 interactions sur 168 (27,4% environ).
- Les productions orales sollicitées : 25 interactions sur 168 (14,9% environ).
- Les répétitions interactionnelles : 21 interactions sur 168 (12,5%).

D'une part, les productions orales sollicitées (tous participants confondus) sont relativement présentes en classe puisqu'elles correspondent à près de 15% des interactions. Néanmoins, les combinatoires linguistiques utilisées pour chacune d'elles sont très variées puisque sur 25 productions on en compte huit différentes. Sur la totalité des interactions, les combinatoires linguistiques les plus utilisées sont : le français oral (26,2% des interactions), les signes ASL (14,9% des interactions), et enfin la combinatoire français oral et signes ASL (40,5% des interactions).

Dans les échanges linguistiques n'utilisant que du français oral, nous avons : 36,4% d'explications du professeur, 20,5% de productions orales sollicitées, 13,6% de questions du professeur et enfin 29,5% de sollicitations du professeur.

Dans les échanges linguistiques n'utilisant que les signes de l'American Sign Language, nous avons : 64% d'explications du professeur, 4% de productions écrites sollicitées, 20% de productions orales sollicitées, 4% de production spontanée et enfin 8% de sollicitations du professeur.

Dans les échanges linguistiques combinant français oral et signes ASL, nous avons : près de 30% d'explications du professeur, près de 3% de productions orales sollicitées, 22% de questions du professeur, 10,3% de répétitions interactionnelles et enfin 37,6% de sollicitations du professeur.

Ainsi, d'une manière générale, nous voyons que les langues sont majoritairement utilisées dans des interactions initiées par le professeur. Effectivement, nous remarquons que sur un total de 168 interactions, 71,4% concernent le professeur. Il est donc important de voir comment lui-même utilise les langues en fonction de la nature de l'interaction qui s'établit⁴⁵. Ici, lorsqu'il donne des explications sur la leçon ou l'exercice à effectuer, il utilise de manière identique les signes ASL et le français oral (à chaque fois dans 31% des explications). Mais la combinatoire français oral et signes ASL est encore une fois majoritaire : elle concerne 37% des explications. Lorsque le professeur pose une question, là encore la combinaison français oral et signes ASL domine pour 65,2% des interactions.

⁴⁵ C'est pourquoi nous avons choisi de développer plus longuement ce point plus loin.

Dans la classe de CM1, les natures d'interactions qui dominent sont :

- Les productions orales sollicitées : 16 interactions sur 72 (22,2% environ).
- Les répétitions interactionnelles : 19 interactions sur 72 (26,4% environ).
- Les sollicitations du professeur : 6 interactions sur 72 (8,3% environ).
- Les explications du professeur : 10 interactions sur 72 (13,9% environ).
- Les questions du professeur : 20 interactions sur 72 (27,8% environ).

On remarque qu'au sein de la classe de CM1, les répétitions interactionnelles sont très utilisées puisqu'elles correspondent à plus de 26% des échanges linguistiques en classe, contrairement à la classe de CE1 où elles ne couvrent que 12,5% des échanges. Ces répétitions entrent le plus souvent dans le cadre d'interactions ritualisées, mais nous remarquons que les combinaisons utilisées sont plutôt différentes : signes ASL et français oral, gestes, français oral seul, français oral et pointage. Nous pouvons encore une fois nous demander si l'utilisation de ces combinaisons peut dépendre de la personne qui initie l'interaction ou si elle dépend du type de rituel qui s'établit.

Dans cette classe, les combinaisons linguistiques les plus utilisées sont : le français oral (12,5% des interactions), les signes de l'American Sign Language (18% des interactions) et enfin la combinaison français oral et signes ASL qui couvre 43% des interactions. Ces combinaisons correspondent à celles observées pour les CE1.

Dans les échanges linguistiques menés exclusivement en français oral, nous comptons : 11% de productions orales sollicitées, 22% de questions du professeur, 11% de sollicitations du professeur et enfin 55,5% de répétitions interactionnelles (nous remarquerons que ce chiffre est très élevé, et correspond une fois encore à des rituels en classe menés en français oral (pour les entendants) et en Langue des Signes (pour les sourds)). Ces chiffres nous interrogent ici aussi sur les pratiques propres à chacun : groupe classe, enfants sourds, enfants entendants et professeur. Comment les langues sont utilisées par chacun d'eux ?

Dans les échanges linguistiques menés exclusivement en Langue des Signes, nous comptons : 15,4% d'explications du professeur, 7,7% de production spontanée et enfin 76,9% de productions orales sollicitées. Il semblerait de ce fait que la très grande majorité des interactions n'utilisant que les signes soient des interactions menées par les enfants, lors de productions effectuées à la demande du professeur.

Dans les échanges linguistiques combinant l'utilisation du français oral des signes ASL, nous comptons : 19,4% d'explications du professeur, 58% de questions du professeur, 6,5% de répétitions interactionnelles et enfin 16,1% de sollicitations du professeur.

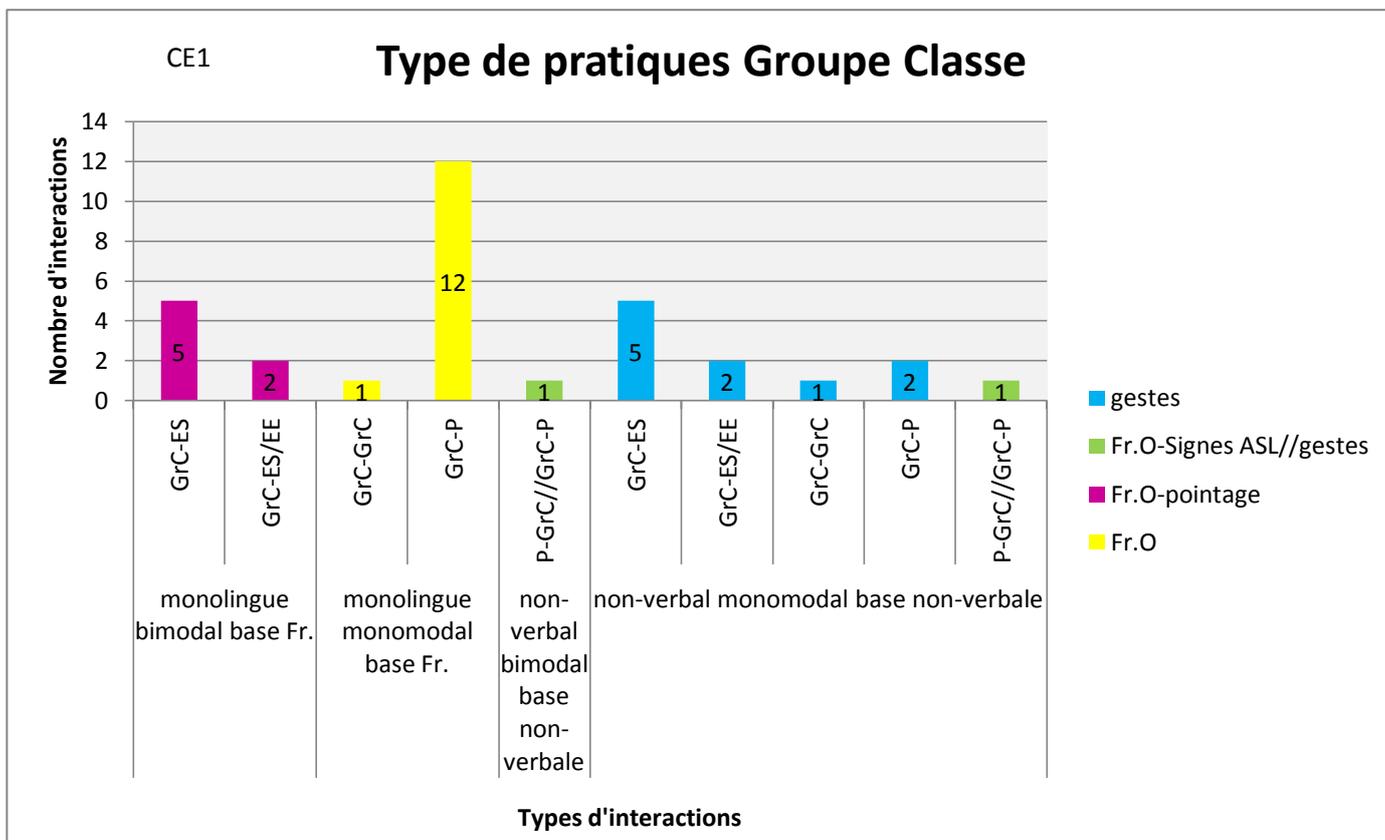
De la même manière que pour les CE1, dans cette classe aussi, beaucoup d'interactions concernent le professeur : ici 50%.

Ces chiffres sont importants et nous donnent une première approche pour l'analyse : la majorité des interactions sont initiées par les professeurs, ce qui signifie qu'ils deviennent les vecteurs principaux des langues en classe et c'est pourquoi nous consacrerons une partie de ce mémoire à l'étude de leurs pratiques. Ainsi, on remarque que les données générales que nous venons d'aborder doivent être séparées selon chaque participant, afin d'obtenir des observations plus justes et plus ciblées concernant la répartition de l'utilisation des langues dans les classes du CAEIS.

2.3) Les pratiques langagières du groupe classe.

Afin de comprendre de quelle(s) manière(s) les langues sont utilisées en classe, il est important de voir quelles sont les pratiques langagières de chacun. Le groupe classe regroupe tous les élèves de la classe. Les interactions intégrant le groupe classe correspondent aux moments où tous les élèves, ensemble, s'expriment à destination d'un ou de plusieurs camarades (séquence ritualisée autour de la félicitation), du professeur (séquence ritualisée autour de la chanson d'encouragements entonnée et signée au début du cours), ou à destination d'eux-mêmes (dans le cadre d'une séquence ritualisée visant à se féliciter du travail accompli en fin de cours : « *un bon point pour nous* »). On remarque que la plupart des interactions du groupe classe relève de répétitions interactionnelles ritualisées.

Le graphique ci-dessous rend compte des pratiques langagières du groupe classe en CE1. Il faut cependant admettre la limite de cette grille qui a été présentée dans la partie méthodologique : les pratiques du groupe classe caractérisées de monolingues monomodales à base français ne concernent en fait, pour les deux classes, que les enfants entendants (puisque nous l'avons vu les enfants sourds utilisent presque exclusivement les signes).

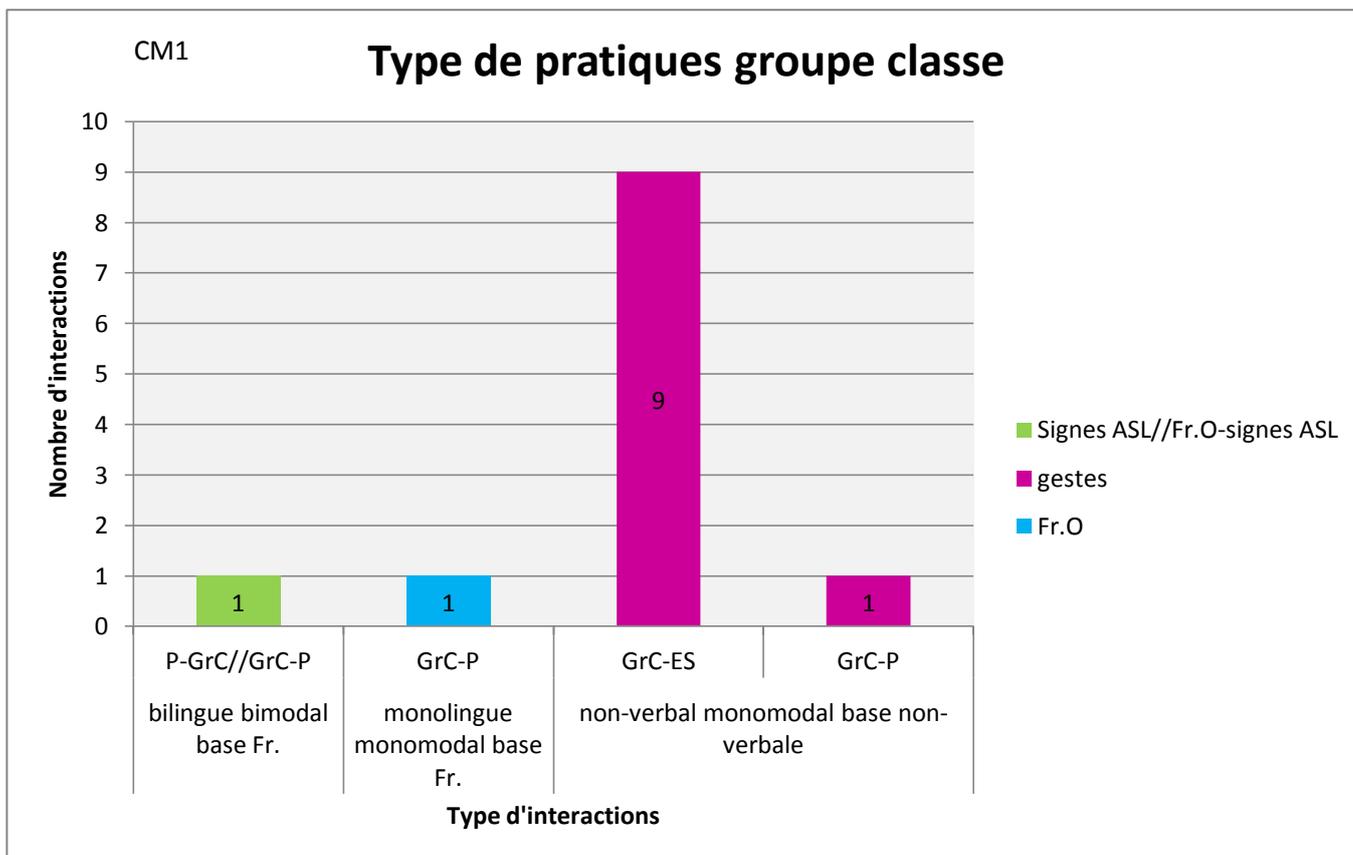


Graphique 10

Dans le graphique ci-dessus, nous remarquons que 13 interactions sont monolingues monomodales à base français. Elles correspondent pour la plupart à des réponses collectives au professeur, intégrées dans des événements ritualisés tels que :

- Le professeur demande : « *ça suit ?* », les élèves répondent en chœur « *oui* ».
- Le professeur sollicite les enfants de la manière suivante, il dit : « *debout* », les enfants répondent en se levant « *je me lève* ». Il dit : « *assis* », les enfants s'assoient et répondent « *je m'assied* », et ce rituel est répété plusieurs fois de suite.

Les 10 interactions n'intégrant que des gestes relèvent aussi de moments rituels, principalement concernant les félicitations que reçoit un enfant qui a donné une réponse juste. Les gestes correspondent ici aux applaudissements des enfants. On observe également ceci dans la classe de CM1, dans laquelle 10 interactions sont menées de manière gestuelle (gestes qui sont ici encore les applaudissements) :

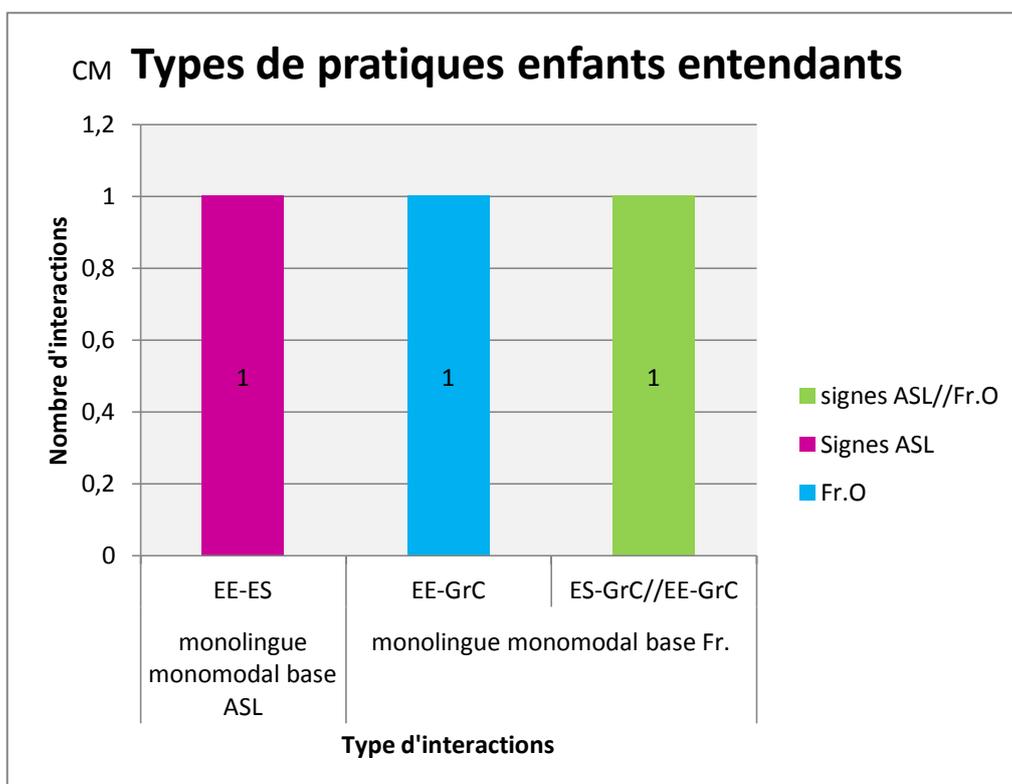


Graphique 11

Le groupe classe initie seulement 12 interactions dans la classe de CM1 contre 32 dans la classe de CE1. Sur ces 12 interactions, 10 sont menées en gestes, dans des répétitions interactionnelles comme nous venons de le décrire. On observe ainsi des différences entre chaque classe, avec tout de même la régularité suivante : beaucoup d'interactions sont non-verbales monomodales à base non-verbale.

2.4) Les pratiques langagières des enfants entendants.

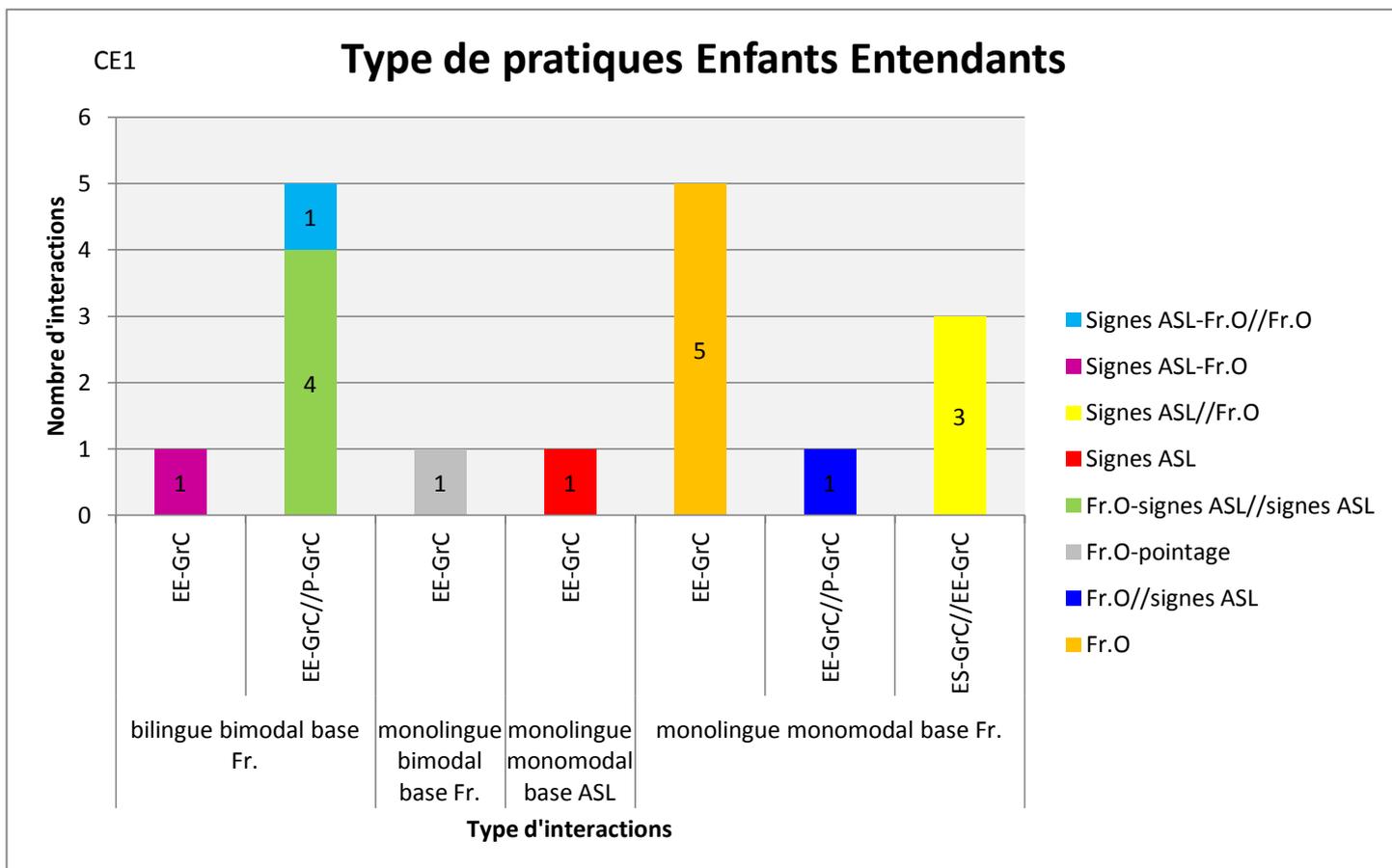
Nous allons à présent étudier les types de pratiques utilisés par les enfants entendants. Le tableau ci-dessous présente leurs types de pratiques dans la classe de CM1 :



Graphique 12

Dans cet enregistrement concernant la classe de CM1, peu d'interactions impliquent des enfants entendants : seulement trois. 2 productions sont monolingues monomodales à base français, dont une est doublée avec des signes ASL (dans une interaction EE-GrC//ES-GrC). C'est-à-dire que même si l'enfant entendant a une pratique monolingue, la totalité de l'interaction offre deux langues en simultanéité dans la mesure où l'enfant sourd produit en même temps en ASL. La troisième pratique est monolingue monomodale à base ASL (dans une interaction EE-ES). Nous pouvons difficilement en tirer des conclusions au regard du trop petit nombre d'interactions incluant ici des élèves entendants. C'est pourquoi nous allons nous intéresser au second enregistrement.

Le graphique ci-dessous rend compte des pratiques linguistiques des élèves entendants dans la classe de CE1 :



Graphique 13

17 interactions concernent les enfants entendant dans la vidéo de la classe de CE1. Sur ces 17 interactions, 6 relèvent de pratiques bilingues bimodales à base français, c'est-à-dire que lors de ces interactions, les signes ASL et le français oral sont utilisés en même temps. De plus, dans les deux interactions où un élève entendant s'exprime seul pour le groupe classe, on compte une pratique monolingue bimodale à base français (l'enfant donne la réponse à l'oral en pointant le mot au tableau) et une pratique monolingue monomodale à base ASL (l'enfant répète en signant ce qu'il vient de dire vocalement). Il est en effet toujours demandé aux enfants entendant qui s'expriment devant le groupe classe d'utiliser à la fois le français oral et les signes, et cela relève directement du concept d'intégration pratiqué à Louho, que nous ont présenté Paul et Didier précédemment. Nous pouvons le voir dans l'exemple suivant. Un enfant vient au tableau à la demande du professeur, et doit dire quel mot dans la phrase donnée : « *Il met son joli sac au dos.* » est un adjectif qualificatif. Il pointe le mot et le dit vocalement, puis l'enseignante lui demande de le signer :



- EE_GrC : **Fr.O** : joli
Pointage : vers le mot écrit « joli » sur le tableau
- P-EE : **Fr.O** : signe
Signes ASL : [SIGNER]
- EE-GrC : **Signes ASL** : [JOLI]

Exemple 1

Comme lors de sa première intervention l'enfant n'utilise que le français oral et le pointage, l'enseignante lui demande de signer sa réponse, et l'enfant répète sa réponse [JOLI], en n'utilisant que le signe ASL.

9 autres interactions comptent des pratiques monolingues monomodales à base française. Néanmoins, la plupart de ces pratiques sont doublées en signes soit par le professeur, soit par un enfant sourd, comme dans l'exemple qui va suivre. Un texte est écrit au tableau, dans le cadre de la leçon sur les adjectifs qualificatifs. Les deux élèves doivent lire ce texte pour le groupe classe. La jeune fille sourde, à gauche, signe le texte pendant que son camarade entendant, à droite, le dit en français oral. Ce dernier adapte son débit à la production signée de sa camarade, il dit vocalement les mots au moment où ils sont produits en signes :



- ES-Grc//EE-GrC :

ES_Signes ASL : [TEXTE] [ALI] [ETRE] [UN] [PETIT]
 + marque de la 1^{ère} p-sing. Numération

EE_Fr.O : texte Ali est un petit

ES_Signes ASL : [GARCON] [CE] [MATIN]

Suite 1

EE_Fr.O : garçon ce matin

ES_Signes ASL : [A LUI] « A » [MAMAN]
dactylogogie, marque du féminin

Suite 2

EE_Fr.O : sa maman

ES_Signes ASL : « L » Mvt (des 2 mains) vers soi
Dactylogogie + marque de l'apostrophe avec l'indexe droit

Suite 3

EE_Fr.O : l' a

ES_Signes ASL : [LAVÉ]

Suite 4

EE_Fr.O : lavé

Exemple 2

Nous avons matérialisé l'apparition des deux langues dans la transcription, grâce à la grille d'analyse sous Elan nous permettant de distinguer les pratiques de chaque enfant. Chacune

d'elle s'avère pour cet exercice être une pratique monolingue (ASL ou français oral). Néanmoins, l'addition de ces deux pratiques monolingues offre au groupe classe un bain linguistique composé d'une langue vocale et d'une langue signée, comme cela est mis en avant dans la ligne « combinatoire linguistique », et entretient un certain bilinguisme :

	00:01:10.000	00:01:15.000	00:01:20.000
Type d'interaction [218]	ES-GrC//EE-GrC		
Combinatoire linguistique [210]	Signes ASL//Fr.O		
Type de pratique P [157]			
Type de pratique ES [12]	monolingue monomodal base ASL		
Type de pratique EE [17]	monolingue monomodal base Fr.		
Type de pratique GrC [33]			
Tâche(s) [58]	lecture au tableau		
Nature des interactions [186]	production orale sollicitée		
Commentaire(s) [41]			

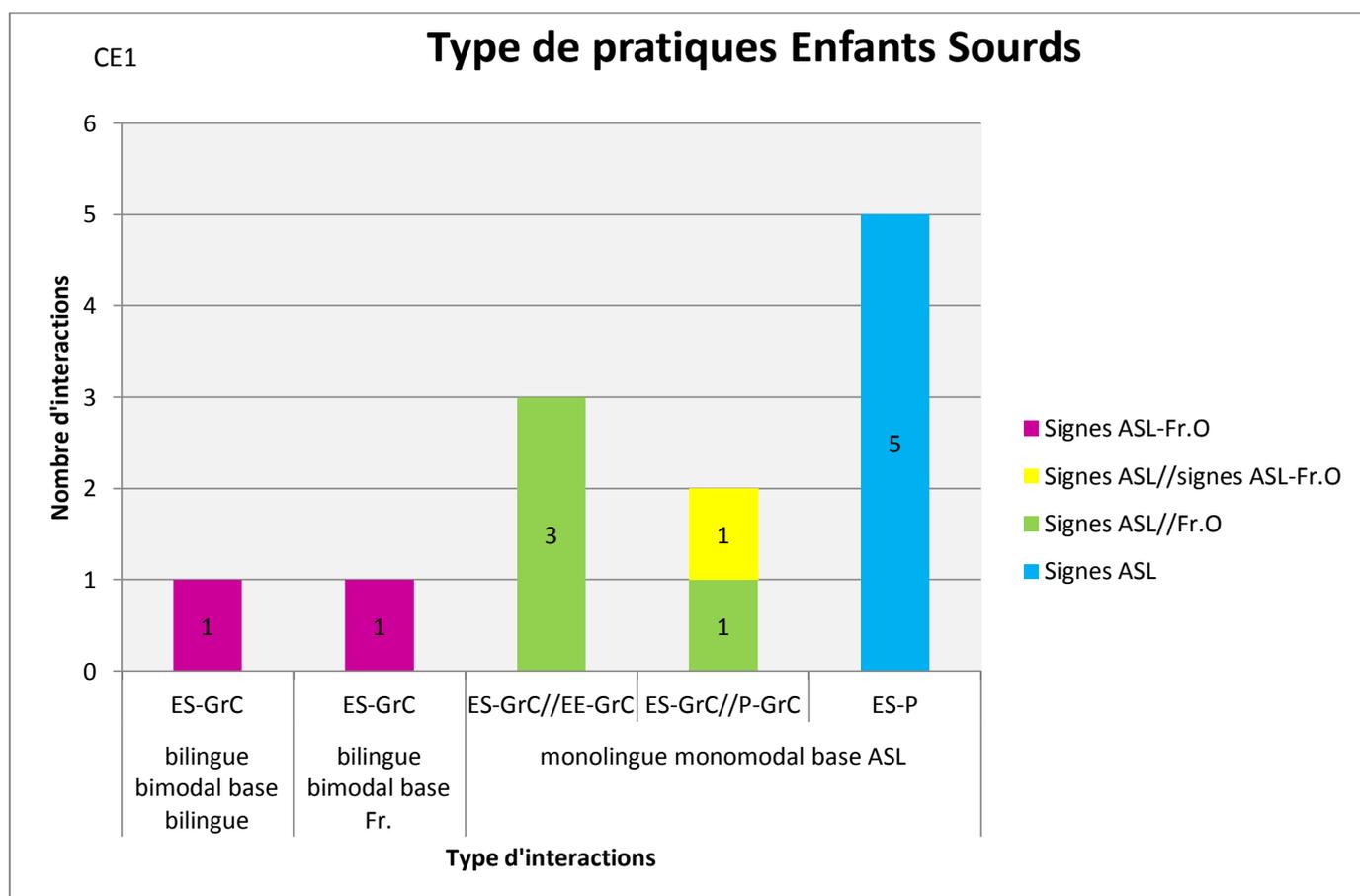
Figure 8

Ainsi, dans cette classe, même si les enfants entendant n'utilisent pas eux-mêmes directement les signes de l'American Sign Language, leurs productions en français oral sont tout de même souvent accompagnées de signes (produits soit par un enfant sourd, soit par le professeur). Sur ces 17 interactions impliquant un enfant entendant dans la classe de CE1, seules 5 interactions ne comptent que du français oral, ce qui est relativement peu. Les productions à destination du groupe classe doivent être comprises de tous, c'est pourquoi les deux modalités sont presque constamment utilisées : sourds et entendant sont alors en mesure de recevoir et de décoder le message et se trouvent dans les mêmes conditions d'apprentissage.

2.5) Les pratiques langagières des enfants sourds.

Les pratiques des enfants sourds, dans les deux classes (CE1 et CM1) sont un peu différentes. En effet, elles sont essentiellement concentrées autour de l'utilisation des signes de l'ASL.

Dans la classe de CE1, sur 12 interactions initiées par des enfants sourds, 10 sont menées exclusivement en Langue des Signes :



Graphique 14

Cela peut s'expliquer par le fait qu'une acquisition de la langue française orale est intimement liée (pour la plupart des cas) à un appareillage particulier ou à l'utilisation d'outils spécifiques (Langage Parlé Complété par exemple). Or, au Bénin, les appareillages n'existent pas, ou très peu (comme nous l'avons précisé précédemment) et l'outil LPC n'est pas encore mis en place. De plus, comme nous l'avons déjà précisé par ailleurs, la Langue des Signes est plutôt bien perçue au Bénin. En effet, au-delà de savoir parler vocalement, c'est tout simplement entrer en communication avec ses pairs qui est important. On n'attend pas d'un sourd qu'il oralise, mais on lui donne le moyen linguistique de s'exprimer en proposant la Langue des Signes. De plus, dans les entretiens, il a été mis en évidence que l'on considérait, à Louho, la Langue des Signes comme la langue naturelle de l'enfant sourd, et qu'elle était donc importante pour ses apprentissages scolaires. Ainsi, Seul un enfant sourd dans cette classe, lors d'une production orale sollicitée, a utilisé les deux langues (ASL et français oral). Sa pratique était bilingue bimodal base bilingue dans la mesure où il a produit successivement deux messages : l'un en français

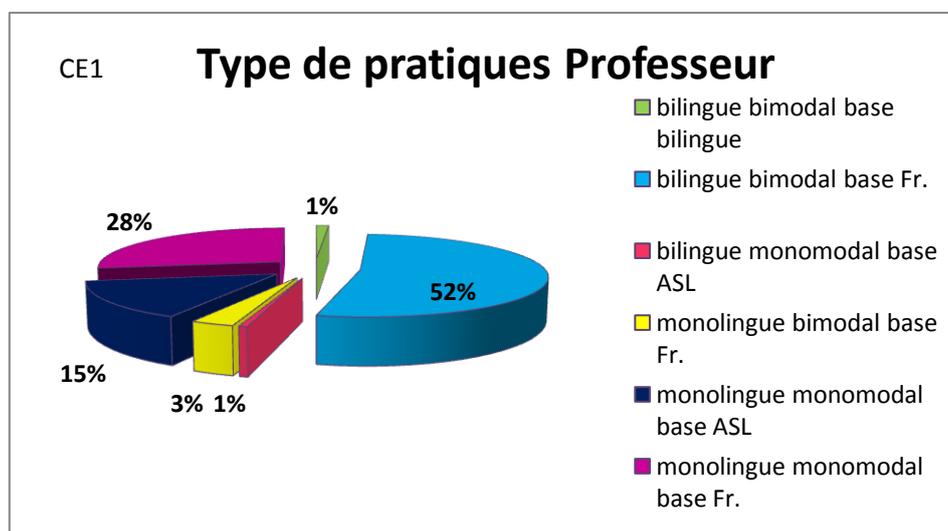
comprennent cette langue (nous l'avons vu plus haut, il leur est demandé de s'exprimer en ASL face au groupe classe).

Pour conclure, il est évident que la Langue des Signes est une particularité linguistique prégnante dans les interactions concernant les enfants sourds au CAEIS de Louho. Leurs pratiques langagières sont presque exclusivement centrées autour de la modalité gestuelle (à l'exception d'un élève de l'enregistrement, qui utilise quelques mots du français oral) qu'ils utilisent très majoritairement (voire exclusivement) pour s'exprimer.

2.6) Les pratiques langagières des professeurs.

Il semblerait que la description de l'utilisation des langues en classe passe principalement par l'utilisation qu'en font les professeurs, et nous nous concentrerons sur ce point dans la troisième partie de l'analyse. Nous allons ici voir quelles sont les pratiques langagières générales des deux professeurs (Elvire et Aristide) au sein de leur propre classe.

Le diagramme ci-dessous présente les pratiques linguistiques du professeur de CE1 (Elvire). Nous pouvons voir que plusieurs pratiques sont utilisées : six différentes.

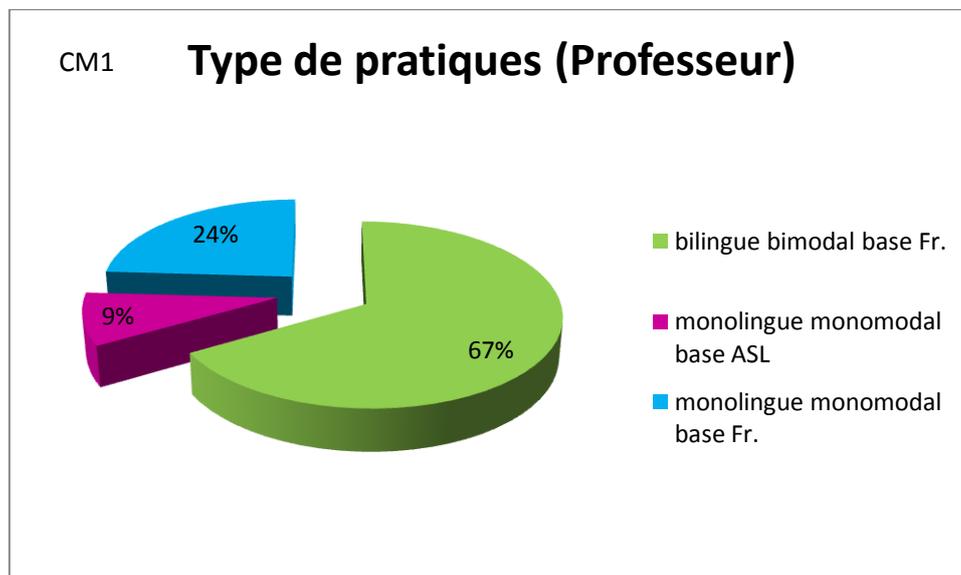


Graphique 16

Les trois pratiques principales sont : la pratique monolingue monomodale à base ASL (qui représente 15% des interactions initiées par l'enseignant), la pratique monolingue monomodale à base français (28% des interactions initiées par l'enseignant) et enfin la pratique bilingue bimodale à base français, la plus importante, qui correspond à plus de la moitié des interactions initiées par Elvire (52%). Ses pratiques sont plutôt diversifiées, et peuvent rendre compte d'une certaine adaptation à la situation de communication qui se

présente : changement d'interlocuteur par exemple. Nous verrons dans la troisième partie plus précisément comment s'établissent les échanges en fonction du destinataire : groupe classe, enfants entendants et enfin enfants sourds.

Le diagramme ci-après présente également les pratiques du professeur, mais concernant la classe de CM1.



Graphique 17

Ici, les pratiques sont moins diversifiées puisque seulement trois d'entre-elles sont utilisées : la pratique monolingue monomodal à base ASL (pour 9% des interactions), la pratique monolingue monomodale à base français (dans 24% des interactions) et enfin, la plus répandue, la pratique bilingue bimodale à base français : qui représente 67% des échanges linguistiques du professeur en classe de CM1.

Nous admettons ici, et d'après toutes les données qui ont été à présent traitées, qu'au-delà d'être uniquement le vecteur des langues en usage dans la classe, le professeur est le véritable vecteur du type d'enseignement dispensé où son utilisation propre des langues joue un rôle déterminant. Nous avons vu que la majorité des interactions dans les deux classes sont menées par le professeur et nous remarquons que ses pratiques sont principalement bilingues bimodales à base français. Nous allons dans la partie qui suit analyser les pratiques des deux professeurs en fonction des destinataires de l'interaction : enfants entendants, groupe classe et enfants sourds.

III) Bilan sur le bilinguisme en classe : les pratiques du professeur et les spécificités de l'utilisation des signes.

Les enfants entendants, les enfants sourds, le groupe classe et les professeurs ne semblent pas avoir les mêmes pratiques langagières au regard des données que nous venons d'analyser. Nous avons cependant remarqué que toutes les interactions s'articulaient autour des signes de l'ASL d'une part, et du français oral d'autre part. Les deux langues cohabitent dans la classe et l'on a vu qu'elles étaient souvent utilisées de manière simultanée. D'une façon générale, nous avons vu que la plupart des interactions en classe étaient initiées par les professeurs ce qui nous permet de dire que le bilinguisme effectif dans les classes passe nécessairement par leur utilisation propre des langues. De ce fait, nous allons maintenant nous focaliser sur leurs pratiques linguistiques, afin d'étudier plus précisément l'enseignement bilingue au CAEIS de Louho.

3.1) Focalisation : l'enseignement bilingue, du côté des pratiques des professeurs.

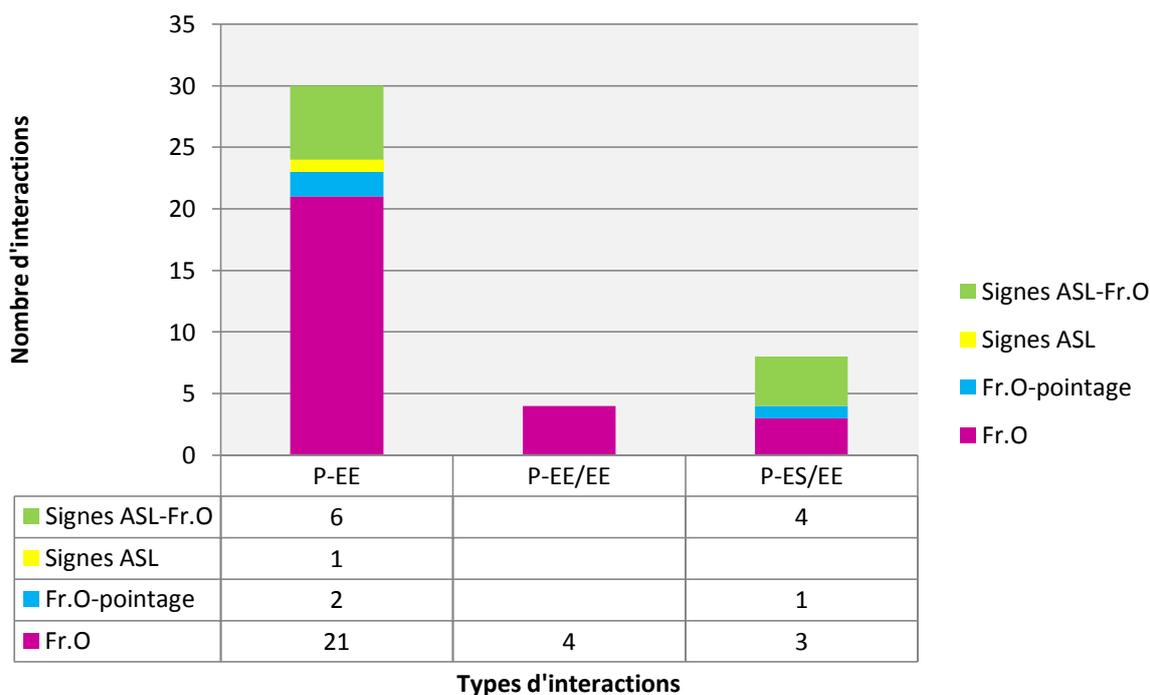
Afin de rendre compte au mieux du type d'enseignement proposé à Louho, nous avons choisi de nous focaliser sur les pratiques linguistiques des professeurs dans les classes qui ont été observées. Nous nous sommes interrogées sur leurs pratiques, au début de cette partie, de la manière suivante : les enseignants adaptent-ils leurs productions linguistiques en fonction des participants de l'interaction ? Nous allons ici tenter de répondre à cette question en s'intéressant progressivement aux combinatoires linguistiques utilisées par le professeur : face aux enfants entendants, face au groupe classe, et enfin face aux enfants sourds.

a- Interactions professeurs-enfants entendants.

Premièrement, nous pouvons noter qu'il n'y aura ici qu'un seul graphique, rendant compte de l'utilisation des langues par le professeur dans les interactions professeur-enfants entendants dans la classe d'Elvire (CE1). En effet, il n'y a pas d'interactions professeur-enfants entendants dans la classe d'Aristide (CM1). Le graphique ci-dessous nous permet de visualiser comment sont utilisées les langues dans ce type d'interactions :

CE1

Combinatoire Linguistique dans les interactions Professeur-enfant(s) entendant(s)



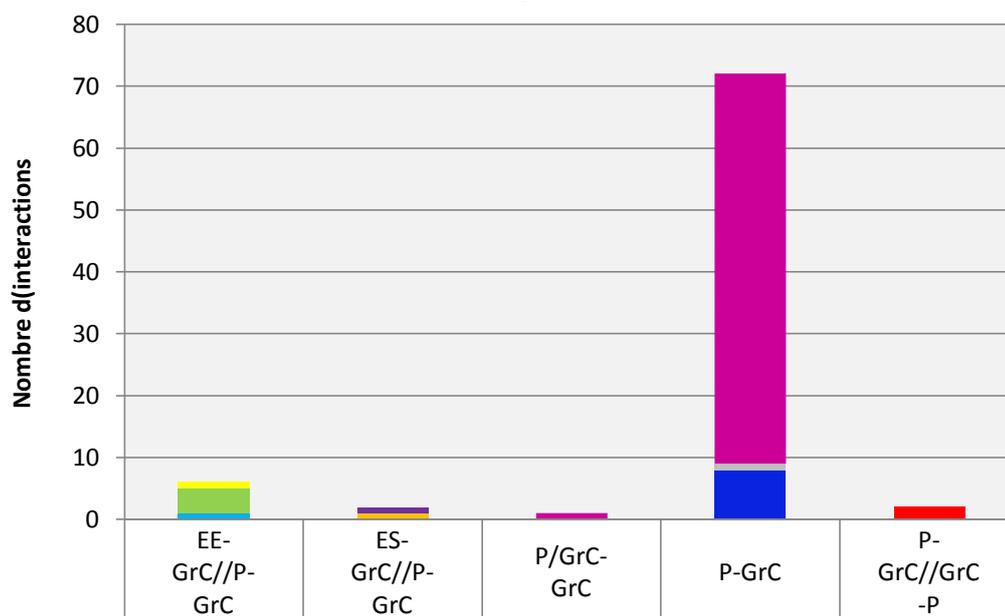
Graphique 18

Elvire initie dans sa classe 42 interactions à destination d'enfants entendants. Parmi celles-ci, la majorité s'effectue en français oral seul : 28 interactions sur 42 (ce qui représente 66,7% de ces échanges). 12 autres interactions intègrent du français oral (accompagné cette fois soit de signes ASL soit de pointage). Dans les interactions où le professeur s'adresse à la fois à un enfant sourd et à un enfant entendant, 4 interactions utilisent la combinaison signes ASL et français oral et 4 autres interactions utilisent seulement du français oral (dont une avec pointage). Uniquement une interaction à destination d'un enfant entendant n'est menée qu'en utilisant les signes ASL. Globalement, dans plus de 97% des interactions à destination d'élèves entendants le professeur utilise du français oral. Ce chiffre n'est pas négligeable et semble confirmer l'hypothèse que le professeur s'adapte dans son utilisation des langues, aux capacités linguistiques des élèves qu'il a en face de lui. Parmi ces interactions, 19 sont des explications du professeur et 19 sont des sollicitations du professeur.

b- Interactions professeurs-groupe classe.

Dans la classe de CE1, nous comptons 83 interactions à destination du groupe classe. Ce chiffre est important puisqu'il représente 39,5% des interactions totales en classe et 53,5% des interactions du professeur. Ainsi, plus de la moitié des échanges linguistiques du professeur sont à destination du groupe classe.

Combinatoire Linguistique dans les interactions Professeur-Groupe classe



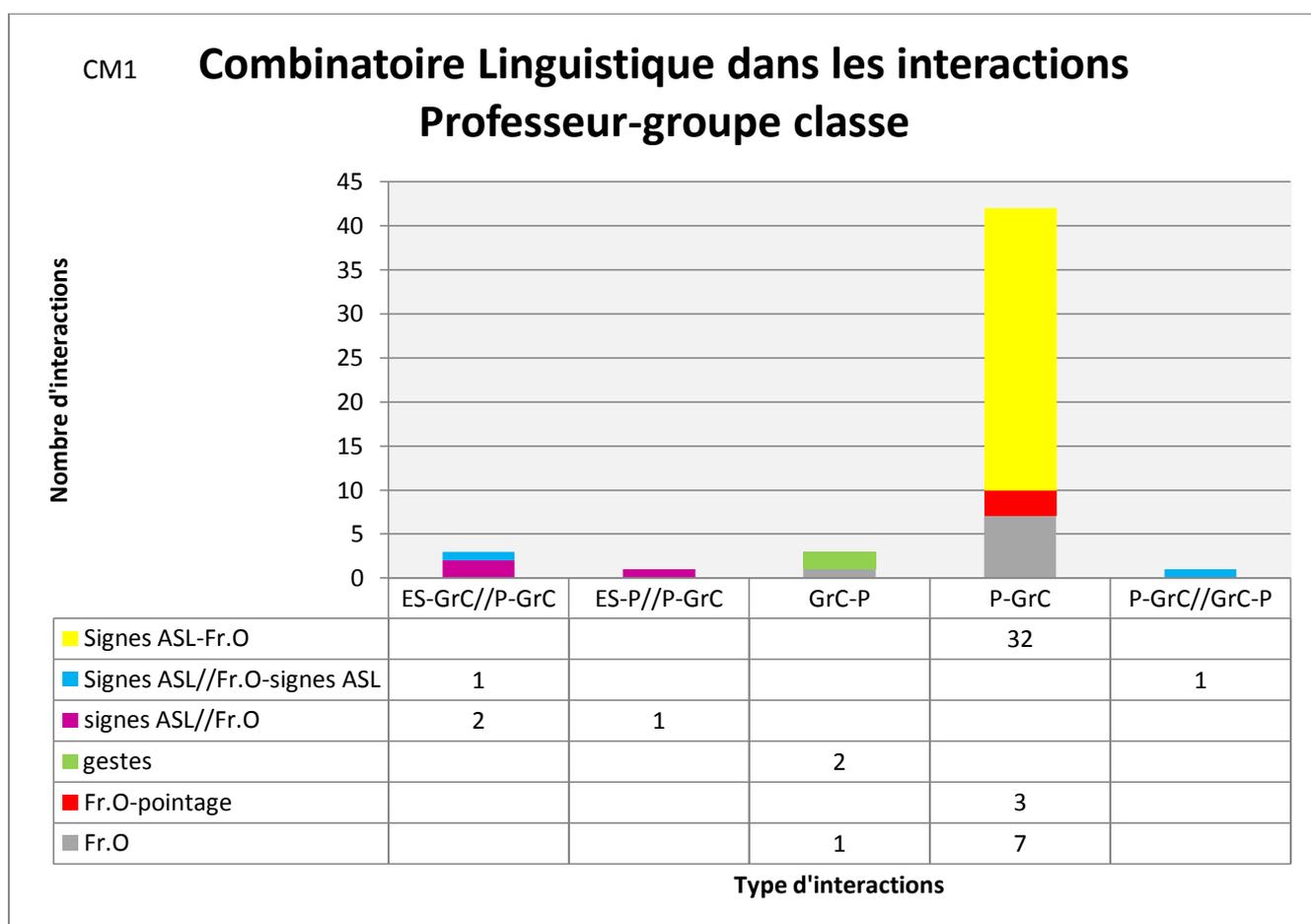
Type d'interaction	Signes ASL-Fr.O//Fr.O	Signes ASL-Fr.O	Signes ASL//signes ASL-Fr.O	Signes ASL//Fr.O	Signes ASL	Fr.O-signes ASL//signes ASL	Fr.O-Signes ASL//gestes	Fr.O//signes ASL	Fr.O
EE-GrC//P-GrC	1	0	0	0	0	4	0	1	0
ES-GrC//P-GrC	0	0	1	1	0	0	0	0	0
P/GrC-GrC	0	1	0	0	0	0	0	0	0
P-GrC	0	63	0	0	1	0	0	0	8
P-GrC//GrC-P	0	0	0	0	0	0	2	0	0

Graphique 19

64 interactions (soit 77,1%) sont menées en combinant l'utilisation des deux langues : le français oral et les signes de l'ASL. C'est la combinatoire linguistique la plus utilisée dans les interactions du professeur vers le groupe classe. On remarque ainsi qu'une grande

majorité des messages linguistiques pour le groupe classe utilise les deux langues, ce qui permet à la totalité des enfants de comprendre ce qui est dit et demandé. De plus, dans d'autres interactions, comme cela l'a déjà été introduit précédemment, le professeur double une intervention en signes d'un élève sourd qui s'exprime pour le groupe classe. Par exemple, lors d'un exercice de lecture au tableau, l'enfant sourd signera pendant que le professeur délivrera le même message en langue française orale et ceci est le cas plusieurs fois dans les deux classes.

Nous avons ci-après le graphique rendant compte des interactions professeur-enfants entendants dans la classe de CM1 :



Graphique 20

Il y a ici 50 interactions à destination du groupe classe. Ce la représente 62,5% des interactions totales de la classe et la nette majorité des interactions du professeur : 92,6%. Il semble en effet logique que ce type d'interactions soit majoritaire dans les productions verbales du professeur dans la mesure où il semble évident que le professeur effectue son enseignement pour le groupe classe tout entier. 32 interactions combinent les deux langues :

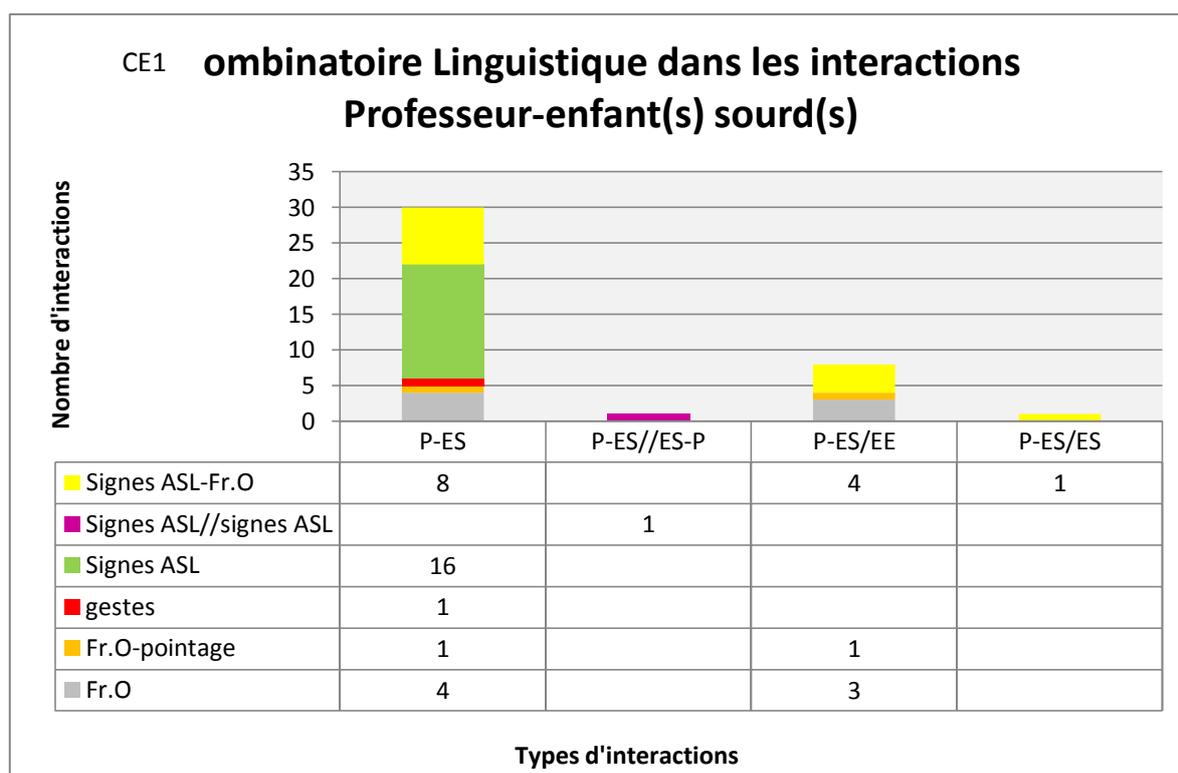
français oral et signes ASL (c'est-à-dire que dans 64% des cas le groupe classe reçoit un message bilingue). Là encore, nous pouvons noter que dans certaines interactions le professeur double la production d'un élève dans l'une ou l'autre des deux langues. De plus, 8 interactions sont menées exclusivement en français oral : elles correspondent d'une part à des répétitions interactionnelles (« *un point très fort pour lui/elle* ») ou à des interactions qui se déroulent hors-champ caméra (on entend seulement le professeur et on ne voit pas s'il utilise les signes). Dans cette classe, le professeur n'utilise jamais exclusivement les signes à l'exception du rituel d'entrée dans le cours : lors de cette chanson, le professeur utilise les signes et non le français oral pour chanter en même temps que le groupe classe.

Pour conclure, nous pouvons souligner le fait que les messages destinés au groupe classe et initiés par les professeurs s'effectuent la plupart du temps suivant la combinatoire linguistique : français oral et signes ASL. Ces interactions sont donc bien souvent bilingues bimodales à base français (dans la mesure où la production des signes ASL est calquée sur la syntaxe du français).

c- Interactions professeurs-enfants sourds.

En classe de CE1, les interactions du professeur à destination des enfants sourds sont peu nombreuses : elles ne représentent que 11% de ses interactions.

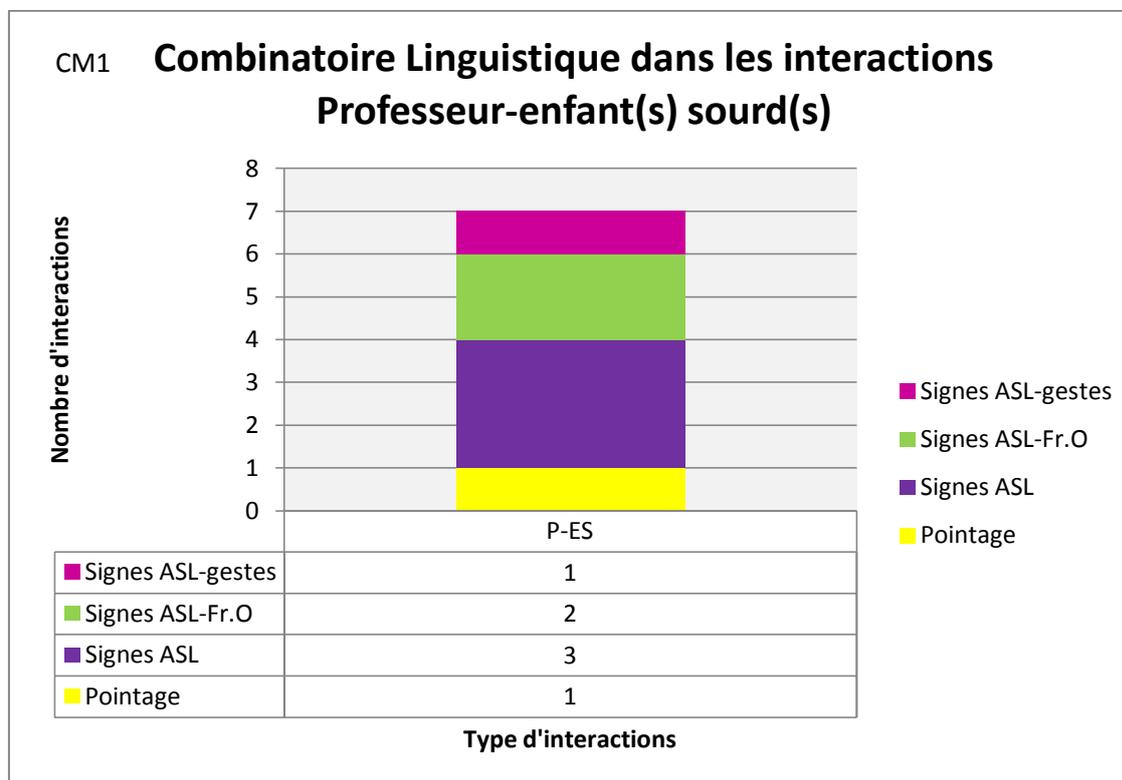
On remarque que pour 17 d'entre elles, le professeur n'utilise que les signes :



Graphique 21

Dans 13 interactions, il combine le français oral et les signes et le français oral seul n'est utilisé que dans 7 interactions. En résumé, les signes ASL sont présents dans 75% des interactions dirigées vers les enfants sourds.

En se basant sur le graphique qui suit, nous allons voir s'il est possible d'observer le même phénomène dans la classe d'Aristide :



Graphique 22

Ici, 7 interactions initiées par le professeur sont à destination du groupe classe ce qui correspond à environ 13% de ses interactions totales. Les signes sont utilisés seuls dans 3 interactions sur 7 mais sont présents (seuls ou combinés) dans 5 interactions (71%). De la même manière que pour la première classe, on remarque que les signes de l'ASL sont majoritairement utilisés dans les échanges linguistiques entre professeur et enfants sourds.

Ainsi, il semblerait que les professeurs s'adaptent : étant donné que les enfants sourds ont un bilinguisme ASL-français écrit, les enseignants s'efforcent de respecter cela et utilise le plus souvent la Langue des Signes quand ils s'adressent à leurs élèves sourds.

d- Conclusion : quels types de pratiques pour les professeurs?

Nous l'avons vu dans la partie précédente, trois types de pratiques prédominent et font la particularité langagière des enseignants. Il s'agit : de la pratique monolingue monomodale à base français, de la pratique monolingue monomodale à base ASL, ainsi que de la pratique la plus importante : bilingue bimodale base français.

D'après ce que nous venons de voir, il semble évident que pour chacune des interventions des professeurs il y ait une certaine adaptation de la langue en fonction du destinataire du message linguistique. Ainsi, on remarque que les interactions à destination des élèves entendants seront davantage menées en français oral. Dans le même ordre d'idée, les interactions destinées aux enfants sourds seront principalement menées en Langue des Signes. Cependant, dans la plupart des interactions pour le groupe classe tout entier (qui sont majoritaires dans les deux classes), les professeurs adoptent surtout une pratique bilingue bimodale à base français, ce qui permet à l'ensemble des élèves de leurs classes (sourds et entendants) de comprendre ce qui est dit et d'être égaux face aux apprentissages. De plus, cela leur offre un bain linguistique bilingue et permet à chacun d'entretenir ses connaissances vis-à-vis de la la langue vocale d'une part et de la langue gestuelle d'autre part. Cette pratique est donc la principale pour l'enseignante de CE1 et l'enseignant de CM1 puisqu'elle représente respectivement 52 et 67% de leurs interactions.

Il apparaît que cette pratique puisse être déterminante quant à l'utilisation réelle des langues. En effet, suivant la description qui est faite de cette pratique par Isabelle Estève dans sa thèse (Estève, 2011 : 126), il apparaît que l'utilisation continue de la langue française orale puisse avoir une influence quant à la production de la Langue des Signes, qu'elle soit intégrée de manière ponctuelle ou continue. Dans ce qui a été observé au CAEIS de Louho, nous pouvons affirmer que dans toutes les interactions dont la pratique est bilingue bimodale à base français, il y a une utilisation continue des signes de l'ASL. Néanmoins, à l'image de la citation qui suit, cette utilisation totalement simultanée des deux langues influence directement l'intégrité de la Langue des Signes (ici l'ASL) : *« Il existe, nous semble-t-il, un présupposé largement partagé, à savoir que les pratiques bilingues marquées par la présence continue de la langue vocale dans sa réalisation sonore (vocalisations) dénote une prédominance de l'ordre de cette langue sur la production globale. »* (Estève, 2011 : 124). Cette pratique induit donc une spécificité quant à l'utilisation des signes de l'ASL et vient donc interroger la notion de bilinguisme en usage au CAEIS.

Dans la troisième partie, nous allons donc tenter de décrire en quoi cette pratique influence la Langue des Signes du Bénin : l'ASL. Nous verrons comment se manifeste son

utilisation en classe. Enfin, nous essaierons de faire un bilan en ce qui concerne le type d'enseignement dispensé à Louho, et nous verrons en quoi cet enseignement demeure tout de même un enseignement bilingue.

3.2) Les spécificités de l'utilisation des signes ASL.

Il est apparu lors de l'analyse des données vidéos que les signes de l'ASL étaient utilisés d'une manière particulière dans la mesure où ils étaient, dans la plupart des cas, produits en simultané avec le français oral. Cette particularité engendre plusieurs éléments que nous allons tenter de décrire dans cette partie.

- a- Les signes sont produits en totale simultanéité au français oral : tous les mots sont signés.

Nous avons déjà amorcé ce point à plusieurs reprises dans l'analyse. La particularité principale de l'utilisation des signes de l'ASL à Louho, notamment en classe, est la simultanéité complète de production entre le français oral et les signes. Nous l'avons vu dans quelques exemples où les deux langues sont produites simultanément mais par deux personnes différentes : l'entendant adapte son débit au rythme de la production signée en parallèle.

Nous avons remarqué qu'il en était de même lorsque les deux langues étaient utilisées simultanément mais par une seule personne. Il est à noter que dans la plupart des cas, tous les mots du français sont signés, même ceux qui habituellement n'ont pas d'équivalence en langue des signes. Nous allons illustrer nos propos par l'exemple suivant : Elvire, dans son cours, passe par la lecture de ce qui est écrit au tableau pour expliquer l'exercice demandé aux élèves:



- P-GrC :

Fr.O : grammaire adjectifs qualificatifs exercice
Signes ASL : [GRAMMAIRE] [ADJECTIF] [QUALIFICATIF] [EXERCICE]
+pointage au tableau

Exemple 4

De la même manière que dans l'exemple qui a déjà été présenté, elle va lire le texte qui est au tableau : « *Ali est un petit garçon. Ce matin, sa maman l'a lavé. Il est bien propre. Sa maman l'habille et il met son joli sac au dos pour aller à l'école.* », en signant tous les mots qui sont prononcés. Nous avons vu ces deux premières phrases dans le précédent exemple. Voici la suite du texte en français oral et en signes par l'enseignante :

- P-GrC :

Fr.O : il est bien propre sa maman
Signes ASL : *pointage* [ETRE] [BIEN] [PROPRE] [A LUI] [MAMAN]
+ *marque du féminin « a »*

Suite 1

Fr.O : l'ha- -bille
Signes ASL : « L » [HABILLER]
Dactylogogie + marque de l'apostrophe avec l'indexe

Exemple 5

Le débit est très fortement adapté et peu fluide lors de la lecture. Le français transparait de manière prégnante sous cette utilisation des signes de l'ASL. On peut alors se demander si cette pratique est réservée à la lecture dans la mesure où elle permettrait de la faciliter. Or, il semblerait que ça ne soit pas le cas puisque d'autres exemples nous montrent que cette simultanéité est toujours utilisée, comme dans l'exemple qui suit (toujours avec Elvire) :

- P-GrC :

Fr.O : ça suit nous allons faire des exercices sur
Signes ASL : [SUIVRE] [ALLER] [FAIRE] [EXERCICE] [SUR]

Suite 1

Fr.O :	l'a-	-djectif	qualificatif
Signes ASL :	« L »	« A, D, J »	[QUALIFICATIF]
	<i>Dactylologie</i>	<i>Dactylologie</i>	
	+ <i>marque de l'apostrophe avec l'indexe</i>		

Exemple 6

Néanmoins, dans cet exemple, tous les mots ne sont pas signés, mais on suit cependant exactement la syntaxe du français et non celle de la Langue des Signes.

Cette pratique n'est pas exclusive à l'enseignante de la classe de CE1 et nous allons voir que le professeur de CM1 utilise les langues de la même façon :



- P-GrC :

Fr.O :	aujourd'hui	nous allons	apprendre	l'addition
Signes ASL :	[AUJOURD'HUI]	[ALLER]	[APPRENDRE]	[ADDITION]

Suite 1

Fr.O :	et la soustraction	des	nombres	décimaux
Signes ASL :	[SOUSTRACTION]		[NOMBRES]	[DECIMAUX]

Exemple 7

Si l'on intègre que la définition du français signé est d'utiliser les signes d'une Langue des Signes (ici l'ASL par exemple) selon une syntaxe propre à la langue vocale : dans notre cas

le français oral, alors nous pouvons affirmer que la majorité des deux cours qui ont été filmés au CAEIS sont menés en français signé.

Cette constatation est en accord avec ce qui a été dit par les deux autres enseignants (Paul et Didier) lors des entretiens. L'utilisation du français signé est un choix délibéré à l'école de Louho. Dans l'analyse des entretiens, nous avons vu que les enseignants considéraient que le français signé favorisait l'apprentissage du français, notamment écrit, et facilitait ainsi l'apprentissage de la lecture par les enfants sourds. Il a par ailleurs été mentionné que lorsque le contexte est un peu compliqué, les enseignants passent par la Langue des Signes en tant que telle, avec sa syntaxe propre. Néanmoins, dans les deux vidéos enregistrées, la syntaxe de l'ASL est finalement peu utilisée, à l'exception de quelques interactions entre enfants sourds ou entre enfants sourds et entendants, où il semblerait qu'ils n'utilisent pas du français signé. Nous ne pouvons ici que supposer qu'il s'agit de la syntaxe de la Langue des Signes au regard de notre trop faible connaissance de l'ASL. La fluidité de ces quelques interactions permet d'imaginer qu'il peut s'agir de cette syntaxe, puisque l'utilisation du français signé induit souvent un débit plus lent, contraint par la production orale du français qui s'inscrit dans une linéarité et non dans une globalité. Il aurait été intéressant d'avoir un corpus plus important, notamment pour voir, sur le long terme, et sur plusieurs apprentissages, comment interviennent la Langue des Signes d'une part, et le français signé d'autre part. Il serait également pertinent de traiter des interactions hors classe, pour voir si la syntaxe de la Langue des Signes est respectée, dans la mesure où l'aspect pédagogique influe peut-être fortement l'utilisation de celle-ci dans le but de transmettre le français écrit.

Pour conclure, nous pouvons dire qu'en classe, les modalités vocales et gestuelles sont très présentes. La modalité gestuelle est dans la plupart des interactions très intimement liée à la modalité vocale : les signes de l'ASL sont produits en simultanéité au français oral, et suivant la syntaxe de celui-ci. Néanmoins, il apparaît que les deux langues ont une place très importante dans les apprentissages scolaires : chaque consigne est donnée selon les deux modalités, ainsi, le groupe classe reçoit des messages linguistiques bilingues.

b- Conclusion : quel bilinguisme au CAEIS ?

- Un bilinguisme totalement partagé.

Nous pouvons catégoriser le bilinguisme à Louho selon deux types de sujets parlants : nous avons ainsi le bilinguisme des sourds d'une part (ASL et français écrit) puis le

bilinguisme des entendants d'autre part (français –écrit et oral- et ASL). La particularité la plus pertinente concernant le bilinguisme à Louho est qu'il est pleinement partagé par les sourds et les entendants. En effet, les enseignants comme les élèves, sourds et entendants, utilisent de façon aisée la Langue des Signes.

Nous l'avons abordé dans l'analyse des entretiens, la Langue des Signes fait partie des enseignements dès la maternelle. Cette école créée au départ pour les sourds accueille aujourd'hui bon nombre d'enfants entendants, mais chacun connaît pleinement l'ASL. De plus, il est à noter comme nous l'avons déjà mentionné auparavant, que les enfants dès leur entrée au CAEIS doivent apprendre la Langue des Signes. Aussi considère-t-on qu'elle doit faire l'objet d'une acquisition et d'apprentissages spécifiques afin d'être pleinement maîtrisée. C'est pourquoi les élèves, mêmes sourds, qui entrent au CAEIS passent obligatoirement et quel que soit leur âge par toutes les étapes de la scolarité, afin d'acquérir correctement la Langue des Signes, ce qui leur permettra ensuite d'apprendre le français. En classe, les enseignements sont menés à la fois en utilisant les signes et le français oral, les enseignants s'attachent ainsi à mettre tous les élèves sur un pied d'égalité en ce qui concerne les apprentissages scolaires. C'est aussi pour cela que les enfants entendants sont souvent stimulés dans le but de les faire s'exprimer en utilisant les signes lorsqu'ils effectuent un exercice au tableau, à destination du groupe classe. Lorsque l'on se trouve dans la cour de récréation du CAEIS, on ne peut distinguer sur la seule base de l'utilisation de la modalité gestuelle qui est sourd et qui ne l'est pas. Cela donne lieu à quelques situations surprenantes. D'expérience, lors de mon voyage à Porto-Novo en Avril 2012, je me suis rendue compte après plusieurs échanges en Langue des Signes avec un élève de l'école, que nous étions en fait tous les deux entendants et que, de fait, nous partagions la même langue vocale : le français oral. Néanmoins, ne sachant si l'autre était sourd ou entendant nous avons instinctivement choisi d'utiliser la langue dont nous savions qu'elle était en partie partagée par chacun de nous : la Langue des Signes. Ceci nous assurait alors la réussite de notre échange : en utilisant cette langue, il était possible de se faire comprendre. Il est souvent mentionné que la surdité est un handicap partagé : face à une communication qui devient difficile puisqu'elle ne se base pas sur la même langue et donc pas sur le même mode pour les deux parties de l'interaction, l'entendant lui-même se trouve aussi handicapé. En effet, il éprouve des difficultés à communiquer dans sa propre langue, qui jusqu'alors lui permettait de s'exprimer pleinement. C'est en partie de là que naît cette grande volonté, en tout cas dans nos pays occidentaux, de vouloir inculquer à tout prix aux enfants sourds une maîtrise de la langue vocale, comme le précise Danielle Bouvet : « (...) *cette emphase donnée à la parole vocale est une façon de faire entrer le petit enfant sourd dans la normalité : le fait de parler le rend « normal », sans différence avec les autres. Ainsi,*

se trouve niée sa surdité, son handicap. Nous avons vu au début de ce chapitre, comment cette attitude était une façon, pour les entendants, d'éviter de se trouver concernés par le partage d'un handicap touchant au mode habituel de communiquer. » (Bouvet, 2003 : 172). Au CAEIS de Louho, la « politique linguistique » veut qu'on permette aux sourds de communiquer grâce à leur langue en créant le partage de celle-ci avec les entendants. Chacun connaît la Langue des Signes et la communication est facilitée pour chacune des parties.

Cette citation de Danielle Bouvet illustre pertinemment la situation de bilinguisme qui s'établit à Louho : *« Les sourds peuvent retrouver leur identité de sujet parlant et se situer sur un pied d'égalité avec les entendants, dans la mesure où ils perdent les préjugés qu'on leur inculque à propos de leur mode de communication ; en effet, celui-ci ne ressemble en rien aux a priori dont il est victime et qui sont sans fondement. »* (Bouvet, 2003 :146). Nous pouvons ajouter ici, comme nous l'avons déjà exprimé plus haut mais également dans notre mémoire de master 1 que la Langue des Signes est bien perçue en Afrique, notamment parce que les gestes font partie de la communication et ne sont pas exclusifs aux personnes sourdes. La diffusion de l'ASL en est donc facilitée.

- Du côté des élèves sourds : du bi-plurilinguisme ?

Toutes ces analyses ont permis de comprendre quelles étaient les pratiques langagières des enfants sourds mais également quel type d'enseignement leur était proposé au Bénin, à travers le modèle du CAEIS de Louho.

Les enfants sourds utilisent quotidiennement la Langue des Signes : les signes de l'ASL, ainsi que le français écrit. Nous avons vu que le contexte culturel du Bénin, qui est plurilingue, induit certaines connaissances sur les langues nationales. De plus, d'autres langues vocales font l'objet d'un apprentissage scolaire comme l'anglais, l'allemand et l'espagnol. Peut-on alors résumer les pratiques des enfants sourds à Louho comme uniquement bilingues (ASL-français écrit) ? Il semblerait qu'elles tendent vers du bi-plurilinguisme, dans la mesure où plus de deux langues s'articulent autour d'eux. Ils évoluent, d'un point de vue individuel entre trois modalités : orale, écrite et parfois vocale. Ils ont une utilisation des langues bimodales (sur la base de l'oralité et de l'écrit) mais évoluent dans un environnement plurilingue qui est celui du contexte linguistique béninois. Toutes les langues dont ils sont les témoins ou les acteurs entrent en contact entre elles, puis avec la culture. Ainsi, les différentes langues vocales (français et langues nationales) sont en contact sur le plan culturel. De la même manière, l'ASL, langue des signes importée, est confrontée dans son usage aux besoins linguistiques inhérents à la culture du pays d'accueil et se lie

aux signes vernaculaires déjà présents. Les pratiques des enfants sourds au Bénin semblent, au regard des différents aspects que nous venons de présenter, être davantage bi-plurilingues que bilingues. La pluralité linguistique du pays amène les enfants sourds vers une compétence bi-plurilingue. Le tableau suivant tente de résumer la situation linguistique des enfants sourds et entendants au Bénin, en intégrant les langues utilisées au quotidien ainsi que dans le contexte scolaire :

	<u>ENTENDANTS</u>		<u>SOURDS</u>		
<u>BI-PLURILINGUISME</u>	- Langue(s) locale(s)	C O N T A C T	- Langue importée = langue officielle (français)	Langue(s) locale(s) (=langues nationales)	
			- Langues vocales dans l'enseignement (anglais, allemand, espagnol)	-Langue vocale importée. (français) + langues vocales dans l'enseignement (anglais, allemand, espagnol)	
			Signes locaux vernaculaires	- Langue des signes importée (ASL)	
<u>BI-CULTURALISME</u>	Culture locale	↔	Culture induite par ces langues importées (enseignement, institutions...)	↔	Culture sourde béninoise

Tableau 10

Les enfants sourds du Bénin, ou en tout cas du CAEIS de Louho pour ce que nous en avons vu dans ce mémoire, ont donc des pratiques qui tendent vers du bi-plurilinguisme. La quantité de langues qui gravite autour d'eux et donc le plurilinguisme communicationnel dans lequel se trouve la plupart des béninois est un facteur qui engendre cette compétence bi-plurilingue.

Pour conclure, nous pouvons affirmer que le contexte de l'enseignement spécialisé pour les sourds est particulier au Bénin, et revêt un caractère innovant au regard du CAEIS de Louho. Cette école dans laquelle sourds et entendants étudient ensemble et partagent un

bi-plurilinguisme certain semble, à notre connaissance, quasi unique. Les cours sont donnés pour toute la classe (où sourds et entendants suivent les mêmes enseignements) à la fois en Langue des Signes (ASL) et en français oral, avec l'appui du français écrit. Chacun paraît donc être dans des conditions de compréhension correctes pour garantir une efficacité des apprentissages scolaires.

CONCLUSION.

Ce mémoire avait pour but de présenter l'éducation consacrée aux enfants sourds au Bénin en en présentant plusieurs caractéristiques, d'après ce qui avait été observé au CAEIS de Louho.

Les représentations liées à la surdité et aux personnes sourdes avaient été présentées lors de notre mémoire de master 1. Il s'avère qu'elles peuvent, dans une certaine mesure, impacter la situation actuelle de l'enseignement pour les enfants sourds au Bénin, d'un point de vue historique. En effet, nous l'avons vu, les premières écoles accueillant les enfants sourds datent des années soixante, et sont dues à la venue en Afrique de l'Ouest d'un pasteur noir-américain se battant pour les droits des personnes sourdes. Tout ce contexte participe à construire des bases qui induisent une certaine évolution de l'éducation.

La situation linguistique du Bénin, éminemment plurilingue, devient le lieu de développement d'une compétence langagière particulière chez les personnes sourdes. Les sourds, dans ce pays, ont un contexte linguistique qui s'établit entre de nombreuses langues nationales vocales, reflets de la culture du pays, la Langue des Signes qui est importée (l'ASL) puis la langue officielle, langue d'enseignement du pays : le français. On constate donc un bilinguisme sourd sur la base de la modalité gestuelle (ASL) et de la modalité écrite du français.

Lors de l'analyse des entretiens, nous avons vu que les enseignants avaient un regard particulier sur leur enseignement et sur les langues, ce qui nous a permis de voir préalablement aux observations de classe sur quel cadrage théorique se trouvait l'école. L'importance des langues nationales comme attachées à la culture a été mise en avant. Nous avons également constaté que la Langue des Signes semblait devenir le vecteur de l'enseignement pour les enfants sourds.

D'après les observations de classe, nous avons constaté plusieurs particularités linguistiques pertinentes à étudier dans le cadre de ce mémoire. Il a notamment été vu que les enfants sourds et les enfants entendants partageaient pleinement une langue commune : la Langue des Signes. Dans les classes du CAEIS, où sourds et entendants étudient ensemble, les enseignements sont donnés de manière simultanée au moyen des signes ASL et du français oral, ce qui permet une intercompréhension entre tous les élèves de la classe. Les professeurs, d'après ce que nous avons vu, utilisent majoritairement une combinatoire linguistique intégrant les deux modalités (français oral et signes ASL). Ils ont ainsi dans la plupart des cas une pratique bilingue bimodale, à base français dans la mesure où les signes sont bien souvent produits selon la syntaxe du français. Les productions à

destination du groupe classe offrent, de manière récurrente, un message linguistique dans les deux langues principales : ASL et français oral. Néanmoins, il semblerait par ailleurs qu'analyser les pratiques communicatives des enfants entre eux, en classe et hors classe, puissent apporter encore d'autres spécificités pertinentes. Il pourrait être intéressant de les comparer aux pratiques linguistiques observées en classe, et voir dans quelle mesure elles sont susceptibles de varier.

Les enfants sourds au Bénin, et plus particulièrement les enfants sourds du CAEIS, ont des pratiques bi-plurilingues au regard de toutes les langues qui peuvent s'inscrire dans leur répertoire langagier, au niveau des modalités vocales et gestuelles. Pour conclure, nous pouvons affirmer que l'école de Louho nous amène à nous interroger sur les pratiques d'enseignement pour les enfants sourds. Le CAEIS remet en cause nos conceptions occidentales de l'éducation, et évalue autrement les objectifs scolaires et linguistiques.

Paul Agboyidou précise à juste titre que : « *les béninois ne savent pas toute la richesse tous les trésors qu'ils ont dans leur pays en matière d'éducation des sourds* » [En1-Pa-T73_429]. Bien qu'il reste encore du chemin à parcourir pour atteindre tous les objectifs fixés par l'équipe pédagogique de l'école, il nous apparaît qu'elle soit en voie de gravir plusieurs étapes l'amenant au rang de modèle en matière d'éducation des sourds en Afrique, voire par-delà les frontières. Si l'on en croit ce proverbe béninois : « *Qui plante un arbre n'a pas vécu inutilement* », bien que cet enseignement particulier puisse soulever certaines discussions autour des partis pris concernant l'utilisation des langues, l'entreprise n'est pas vaine et apporte chaque jour aux enfants sourds du Bénin des pistes cruciales pour l'avenir.

BIBLIOGRAPHIE.

Agbovi, K.-K. (2010). Représentation et perception du handicap par les cadres de l'administration publique et les autorités locales. *Handicap International* . (H. International, Éd.)

Banque Mondiale. (2002). *Le système éducatif Béninois, performances et espaces d'amélioration pour la politique éducative*. Département du développement humain, Région Afrique.

Banque Mondiale. (2009). Le système éducatif Béninois. Analyse sectorielle pour une politique éducative plus équilibrée et plus efficace. *Série: Le développement humain en Afrique*. (165).

Bouvet, D. (2003). *La parole de l'enfant. Pour une éducation bilingue de l'enfant sourd*. Paris: puf.

Bourcheix, L. (2009). *Représentations de la surdité, communication et intégration des sourds au pays des hommes intègrent*. Lyon: Mémoire d'Anthropologie.

Dalle-Nazébi, S. (2010). Les sourds au Congo-Brazzaville, entre sorcellerie locale et pratiques occidentales. Dans C. Gardou, *Le handicap au risque des cultures, Variations anthropologiques*. (227-253). Paris: Erès.

Devos, N., Badin, F., & Chételat-Pelè, E. (2011). Les pointages en Langue des signes : une méthodologie d'annotations. *TALN 2011* .

Dijouessi, B-C., (2010). *Etude analytique sur les langues de scolarisation dans l'enseignement en contexte multilingue : la république du Bénin*.

Estève, I. (2001). *Approche bilingue et multimodale de l'oralité chez l'enfant sourd. Outils d'analyse, socialisation, développement*. Grenoble: Thèse de doctorat.

Gardou, C. (2010). *Le handicap au risque des cultures, variations anthropologiques*. Paris: Erès.

Hampaté bâ, A. (1972). *Aspects de la civilisation africaine*. Présence Africaine.

- Kakpo, M. (2008). *Les épouses de Fa: récits de la parole sacrée du Bénin*. Paris: L'Harmattan.
- Kauffmann, J-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Lüdi, G., & Py, B. (2003). *Etre bilingue*.
- Mailhot, J. (1969). Les rapports entre la langue et la culture. *Journal des traducteurs* , 14 (4), pp. 200-206.
- Maurer, B. (2010). Eléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone. *Les cahiers de l'Acedle* . , 7 (1).
- Maurer, B. (2010). *Rapport : Les langues de scolarisation en Afrique francophone*.
- Mohamed, A. et al. (1996). Surdité de l'enfant en Afrique noire: cas de l' cole des jeunes sourds de Bamako (Mali). *Médecine d'Afrique noire* (43(11)), 570-575.
- Mottez, B. (1977). A s'obstiner contre les déficiences, on augmente souvent le handicap: l'exemple des sourds. *Sociologie et sociétés* , 9 (1), 20-32.
- Mugnier, S. (2008). *Surdités, plurilinguisme et Ecole. Approches sociolinguistiques et sociodidactiques des bilinguismes d'enfants sourds de CE2*. Grenoble: Thèse de doctorat.
- Njock, R. et al. (2001). Quelle stratégie de lutte contre la déficience auditive en Afrique noire? *Médecine d'Afrique noire* , 1 (48).
- Ogouby, L. (2008). *Les religions dans l'espace public au Bénin*. Paris: L'Harmattan.
- OMS. (2011). *Rapport mondial sur le handicap*.
- Poizat, D. (2007). L'Afrique, le pittoresque et le handicap. *Reliance* (24), 22-30.
- Prévot, A. (2011). *La surdité et les sourds au Bénin: la problématique du handicap et l'exemple du centre d'accueil et d'intégration des sourds de Louho comme facteur de changement des représentations sociales*. Grenoble: Mémoire de Master 2, Langage et Surdité.
- Sombel Sarr, B. (2000). *La guérison divine en Afrique: questions théologiques et pastorales*. Paris: L'Harmattan.
- Tsokolidou, R. (2009). Questions de langue et d'identité: le cas d'Amin Maalouf. *Synergies sud-est européen* (2), pp. 195-202.

Vallières, M., Hillion, M., & Labrèche, J. (1993). Briser le silence entourant le monde des Sourds! *Nouvelles pratiques sociales*, 6 (1), 33-39.

Virole, B., & Gorouben, A. (2003). Le bilinguisme aujourd'hui et demain. *Actes de la journée d'étude du 23 novembre 2003*.

SITES WEB :

- Site d'ASUNOES-Bénin :

<http://www.asuno-es-benin.org/> (consulté le 4 juin 2012)

- Site d'ASUNOES-France :

<http://asuno-es.easyblogs.fr/article-466-Comment-est-nee-Asuno-es-France.htm> (consulté le 30 juin 2012)

- Site du gouvernement béninois :

<http://www.gouv.bj/histoire-du-benin> (consulté le 2 septembre 2012)

ANNEXES

Annexe 1 : récapitulatif des dates importantes.

BENIN : CHRONOLOGIE.⁴⁶

- **XVème siècle** : Premières tentatives de pénétration du christianisme au Dahomey.
- **XIXème siècle** : Essor du protestantisme.
- **1856** : Le Roi Sodji reconnaît l'Islam comme religion.
- **1861** : Arrivée des premiers Pères des Missions Africaines de Lyon sur le sol Béninois.
- **4 décembre 1958** : Proclamation du Dahomey comme république.
- **1^{er} Août 1960** : Proclamation de l'indépendance internationale de la République du Dahomey.
- **30 Novembre 1974** : Le général Mathieu Kérékou adhère au régime Marxiste-léniniste.
- **30 Novembre 1975** : Proclamation de la République Populaire du Bénin en remplacement de la République du Dahomey.
- **1989** : Grève généralisée de la population.
- **7 décembre 1989** : Abandon du Marxisme-léninisme par Kérékou.
- **Du 7 Décembre au 1^{er} mars 1989** : Gouvernement de transition présidé par Monseigneur Isidore de Souza.
- **1^{er} Mars 1989** : Proclamation de la République du Bénin, accès à la démocratie

⁴⁶ A partir du site du gouvernement du Bénin et de l'ouvrage de Laurent O-A-G Ogouby : *Les religions dans l'espace public au Bénin*.

Guide d'entretien. (Pour les enseignants)

Comme je vous l'ai dit, je m'intéresse à la surdité et aux sourds au Bénin. Pour ce travail, je m'intéresse cette année à l'éducation qui est proposée aux enfants sourds au Bénin, et plus particulièrement dans votre école (le CAEIS de Louho). Je cherche également à voir quelle(s) place(s) peuvent occuper les différentes langues dans cet enseignement.

PRESENTATION DE L'ENSEIGNANT :

- Pouvez-vous me dire comment vous êtes devenu enseignant(e) dans cette école ?
- Comment avez-vous été formé(e) ?
- Etiez-vous destiné(e) à l'enseignement spécialisé pour les enfants sourds ou vous êtes-vous adapté(e) dans le cadre de cette école ?
- Avez-vous rencontré des difficultés ?

FONCTIONNEMENT DE L'ECOLE /DE L'ENSEIGNEMENT POUR LES ENFANTS SOURDS :

- Y-a-t-il beaucoup d'écoles accueillant les enfants sourds au Bénin ?
- Comment percevez-vous le fait que l'école accueille aussi des enfants entendant ?
- Selon vous, un enfant sourd a-t-il des besoins spécifiques à l'école ?
 - ↳ Si oui, lesquels ?

RÔLE DES DIFFERENTES LANGUES EN QUESTION DANS L'EDUCATION DE L'ENFANT SOURD :

- Quelle(s) langue(s) utilisez-vous au quotidien ? (à la maison...etc)
 - ↳ Adaptez-vous vos pratiques (votre utilisation des langues) dans le cadre de la classe ?
- Quelle langue des signes utilisez-vous ? Y-a-t-il des signes typiquement béninois ?
- Les enfants sourds apprennent-ils la langue des signes à l'école ? Certains la connaissaient-ils déjà avant ?

- La langue des signes est-elle le seul moyen de communication utilisé en classe ?
- Selon vous, que représente la langue des signes pour l'enfant sourd ?
- Combien de langues utilisent les élèves sourds ?
- On sait qu'il y a beaucoup de langues nationales au Bénin, sont-elles utilisées à l'école ?
- Pensez-vous que l'enfant sourd doit avoir connaissance de ces langues ?
 - ↳ Si oui, selon vous, quel(s) rôle(s) peuvent-elles jouer dans son éducation ?
- Les enfants apprennent-ils le français pour la première fois à l'école ?
- Selon vous, quelle place a le français dans l'enseignement de l'enfant sourd ?
- Selon vous, quelles difficultés pouvez-vous rencontrer dans votre travail ? Concernant l'utilisation des langues ? Concernant l'adaptation aux enfants sourds ? Concernant la mise en place des cours ?

- Souhaitez-vous apporter d'autres informations concernant l'éducation des sourds au Bénin ?

Annexe 3 : Tableau récapitulatif de la typologie utilisée.

Source : Estève, 2011 :

		Pratiques à base français	Pratiques à base bilingue	Pratiques à base LSF	Pratiques à base non-verbal
Monolingue	monomodal	Français seul		LSF seule	
	bimodal	Français +gestes		LSF+onomatopées	
Bilingue	monomodal			LSF+labialisations	
	bimodal	Français + insertions ponctuelles LSF continues LSF	Français + LSF superposées	LSF + insertions ponctuelles français continues français	
Non-verbal	monomodal				Onomatopées Gestes
	bimodal				Onomatopées+gestes

Figure 4 – Typologie des pratiques bimodales en contexte de surdité

Annexe 4 : Entretien n°1, Paul Agboyidou.

ENTRETIEN AVEC PAUL AGBOYIDOU (38min44sec)

(En1-A-Pa)

[A l'école de Louho le 4 Mai 2012]

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTIONS :

A = Anaïs Prévot

Pa = Paul Agboyidou, Enseignant pour enfants sourds au sein de l'école de Louho et actuellement directeur du CAEIS⁴⁷

[T10] = Numérotation des tours de paroles.

1 }
2 } Numéros de lignes.
3 }

[mot ? 1 : 55] = mots difficiles à comprendre ;
ici entre crochet, le mot qui semble le plus
plausible d'après ce qui a été entendu. Les
chiffres correspondent au temps auquel ce
mot apparaît dans l'entretien.

Parole = chevauchements de propos.

[1 : 55 ?] = lorsqu'un mot est incompréhensible.

(Parole) = informations extérieures.

- 1 **Anaïs Prévot** [T1] : alors Paul donc euh comme je te l'ai déjà dit je m'intéresse à la surdité
- 2 et aux sourds au Bénin

⁴⁷ Durant l'absence de Raymond Sekpon, directeur effectif.

3 **Paul Agboyidou [T1] : oui**

4 **A [T2] : pour euh mes études et donc pour ce travail euh cette année je me suis intéressée à**
5 l'éducation qui est proposée aux sourds en Afrique bien notamment euh au Bénin et plus
6 particulièrement dans euh dans le CAEIS de Louho et donc je cherche à voir en fait surtout
7 quelles quelles places les différentes langues elles peuvent occuper dans l'enseignement
8 des enfants sourds alors pour commencer est ce que tu peux me dire comment tu es devenu
9 enseignant dans cette école

10 **Pa [T2] : oui comment je suis devenu enseignant bon le « fondateur » Raymond est un grand**
11 frère à moi nous sommes de la même mère

12 **A [T3] : d'accord**

13 **Pa [T3] : bon moi j'étais encore à l'université quand le problème de communication avec son**
14 garçon Gift se posait Gift est son premier né

15 **A [T4] : d'accord**

16 **Pa : [T4] : Gift est devenu précocement sourd des suites d'une maladie il l'a envoyé à**
17 Cotonou où se trouvait la seule école pour sourds bon la mère était obligée de le rejoindre
18 pour rester à ses côtés donc il rentrait le vendredi quand il rentrait euh le père voulait quand
19 même communiquer avec son fils c'était pas possible bon il réfléchissait comment faire
20 toutes les fois que moi je venais en week end à Porto-Novo euh il me dit vraiment mon seul
21 garçon n'arrive pas à communiquer avec moi comment faire bon moi j'étais à l'université et
22 je travaillais pour un journal qu'on appelle le héro c'est un journal des étudiants

23 **A [T5] : d'accord**

24 **Pa [T5] : euh bon j'ai retrouvé par bonheur à la bibliothèque un autre journal dans lequel j'ai**
25 trouvé l'alphabet digital c'était pour la première fois que j'ai su que en dehors de l'alphabet
26 que j'ai appris sur les bancs y a un autre qu'on appelle l'alphabet digital bon j'ai été curieux
27 de voir de A à Z et je me suis dit bon tout ce qui est rare doit être intéressant et cher hein le
28 terrain étant déjà presque euh bon on n'a peu de place on a beaucoup de diplômés sans

29 emploi bon est ce que ce ne serait pas bien d aller sur un terrain neutre c'est-à-dire bon en
30 s'intéressant à la langue des signes c'est comme ça que l'idée d'apprendre la langue là est
31 née et j'ai je suis revenu un week end j'ai dit à Raymond vraiment bon j'ai découvert aussi
32 sur le campus hein l'alphabet digital

33 **A [T6]** : d'accord

34 **Pa [T6]** : et voici que lui aussi il a un garçon sourd voyez donc euh

35 **A [T7]** : donc ça lui a servi

36 **Pa [T7]** : voilà

37 **A [T8]** : d'accord

38 **Pa [T8]** : donc c'est comme ça que

39 **A [T9]** : mais est ce que euh est ce que à la base toi tu toi tu avais comme idée de devenir
40 enseignant pour les enfants sourds

41 **Pa [T10]** : non pas du tout pas du tout je suis littéraire de formation je suis de la presse écrite
42 je suis journaliste

43 **A [T11]** : journaliste d'accord

44 **Pa [T11]** : j'ai été rédacteur en chef pendant sept ans d'un journal quotidien à Cotonou voilà
45 mais puisque je quittais le campus je venais travailler avec les enseignants ici tous les jours
46 donc euh le contact et la régularité ont créé bon euh l'amour hein l'affection pour les sourds

47 **A [T12]** : donc c'est c'est au sein de l'école que tu as été formé euh

48

49 **Pa [T12]** : j'ai commencé par l'école il y a la formation sur le tas faut dire toutes les vacances
50 il y a un mois de formation à l'école

51 **A [T13]** : pour les enseignants

52 **Pa** [T13] : oui oui oui j'y participais après ça bon il y a eu quelques formations bon au Nigéria
53 après bon en dehors du continent c'est comme ça oui

54 **A** [T14] : d'accord et est ce que tu as rencontré certaines difficultés euh au début dans
55 l'enseignement euh

56 **Pa** [T14] : ah oui les débuts ont été très très difficiles hein surtout dans la communication oui
57 parce que bon la langue des signes bon ce n'est pas facile à apprendre

58 **A** [T15] : bien sûr

59 **Pa** [T15] : et c'est là où j'ai rencontré toutes les difficultés de ce monde bon et la plus grosse
60 difficulté c'est c'est en tant qu'enseignant en classe comment faire pour que le sourd et
61 l'entendant puissent comprendre le message ce n'est pas uniquement avec les sourds mais
62 aussi avec les entendants comment faire j'ai eu beaucoup de difficultés et c'est
63 progressivement que la solution a été trouvée alors au départ le texte parce j'interviens en
64 français le texte était signé simplement et je me rendais compte que la communication que le
65 message ne passait pas donc euh de jour en jour la dernière année j'ai compris qu'il ne faut
66 pas aller avec le mot à mot qu'il faut plutôt chercher le contexte

67 **A** [T16] : d'accord

68 **Pa** [T16] : oui et avec le temps j'ai aussi compris qu'il faut tout faire pour que le sourd et
69 l'entendant comprennent en même temps puisque bon on réserve aussi du temps pour le
70 sourd après pour l'accompagner il faut tout faire pour que sur le champ les deux puissent
71 comprendre et oui et pour avoir trouvé la technique de ne plus faire le mot à mot du coup
72 c'est que bon les deux ont commencé par comprendre

73 **A** [T17] : d'accord et donc peut être que tu peux nous dire maintenant comment tu perçois le
74 fait que dans l'école dans cette école pour les sourds il y a aussi énormément d'entendants

75 **Pa** [T17] : oui c'est une très bonne chose hein une très une excellente chose bon je rappelle
76 que l'école était d'abord créée pour les sourds maintenant elle est devenue une école
77 ouverte non seulement pour les sourds mais encore pour les entendants et j'ai toujours dit

78 qu'il n'y a pas un monde à part pour les sourds voilà bon dans toutes les écoles presque du
79 Bénin et d'ailleurs on dit voici l'école des sourds comme s'il y avait un monde à part pour les
80 sourds donc euh c'est devenu une école mixte où l'entendant et le sourd se côtoient je
81 pense qu'il n'y a pas mieux hein y a pas mieux et cela profite à eux tous

82 **A [T18]** : et est ce que tu penses qu'un enfant sourd à l'école il a des besoins spécifiques

83 **Pa [T18]** : oui

84 **A [T19]** : tu peux nous dire lesquels

85 **Pa [T19]** : il a des besoins spécifiques parce que bon vous savez dans les classes il faut y
86 aller tout doucement tout doucement surtout que c'est le même programme qui est exécuté
87 au plan national il n'y pas un programme à part pour les sourds et pour qu'ils comprennent il
88 faut prendre des dispositions il faut du matériel alors je donne quelques exemples terre à
89 terre en lecture par exemple moi j'interviens au collège il y a des romans qu'on étudie alors
90 euh un jour j'étudie un roman en classe de troisième lorsque le conseil pédagogique est
91 venu bon très souvent qu'est ce que je fais je recopie bon une page peut-être deux pages au
92 tableau d'abord ça prend du temps je n'ai que deux heures mais il faut forcément recopier je
93 ne peux pas demander aux sourds de lire dans le livre sinon comment il sera en train de lire
94 sur le l'explication ce n'est pas possible pour l'enfant entendant y a pas de problème voilà j'ai
95 recopié sur le tableau et le conseil m'a demandé mais il vaut mieux lire directement je dis
96 non si je lis directement le sourd n'entendra rien

97 **A [T20]** : ben bien sûr

98 **Pa [T20]** : il faut qu'il le voit on veut tous trop [??8 :08] tableau on va lire au tableau et signer
99 ooh et finalement il a compris une fois que le texte est recopié au tableau on on le lit mais
100 pas d'une manière vulgaire c'est c'est le contexte là on se met à la place de l'auteur il est
101 très très difficile de faire expliquer le texte à un sourd donc euh le problème du matériel ce
102 qui fait maintenant on a dit bon trop recopier ça prend trop de temps il faut maintenant il faut
103 projeter le texte là sourds et entendants suivent or il y a 5 ans 7 ans 10 ans on n'avait pas ce
104 moyen là on faisait que recopier tout le temps il faut prendre au moins trente minutes pour
105 recopier quarante cinq minutes pour recopier alors que vous avez deux heures

106 **A** [T21] : et on perd du temps sur le cours

107 **Pa** [T21] : du temps maintenant il faut projeter donc on a pensé à un vidéoprojecteur oui
108 donc j'ai dit forcément pour le français il faut ça surtout que là c'est une classe d'intégration
109 parce que tout est visuel le sourd doit faire mais il faut qu'il voit d'abord faire voilà donc il faut
110 un vidéoprojecteur sans ça le travail ne pourra pas marcher maintenant même la manière de
111 donner le cours il faut éviter d'être rapide oui parce que le sourd comprend à retardement on
112 ne peut pas suivre le niveau des entendants il faut considérer le niveau du dernier sourd de
113 la classe

114 **A** [T22] : d'accord

115 **Pa** [T22] : voyez et cela demande même à l'enseignant d'être au point ah oui les gens
116 pensent que pour enseigner aux sourds il faut être d'un niveau banal c'est très faux moi je
117 dis l'enseignant du sourd est doublement même triplement plus fort que l'enseignant d'un
118 enfant entendant hein mais c'est vrai et il faut préparer d'avance plusieurs fois le texte ah oui
119 plusieurs fois d'avance les gens pensent bon il suffit de se trouver devant le texte mais non il
120 faut préparer d'avance et plusieurs fois le texte et savoir puisque bon un signe bon il y a des
121 dictionnaires en langue des signes mais les signes changent selon le contexte hein c'est la
122 même chose qu'en français oui le mot que je signe habituellement peut prendre un autre
123 sens selon le contexte cela veut dire que l'enseignant doit préparer d'avance le texte et
124 savoir que attention ce n'est pas devant un enfant qu'il va commencer à chercher et sinon
125 souvent ce qui se passe lorsque vous faites un signe pour le sourd c'est ça qu'il garde hein
126 si après vous changez il dit non ce n'est pas ce qui avait été fait au départ donc cela veut
127 dire que l'enseignant doit être au point il doit beaucoup se cultiver beaucoup il n'y a pas un
128 seul jour moi où je ne lis oui oui je me suis donné comme exercice d'apprendre au moins dix
129 signes par jour

130 **A** [T23] : ah oui

131 **Pa** [T23] : et je le fais oui tous les jours y a pas un seul jour

132 **A** [T24] : tous les jours

133 **Pa** [T24] : oui oui oui de cinq heures à cinq heures trente je me lance cet exercice là
134 j'apprends dix signes nouveaux et y a un texte bon moi-même je lis deux textes par semaine

135 pour voir tous les contours sinon vous serez rapidement dépassé par les évènements voilà
136 donc euh il faut beaucoup de choses beaucoup de choses et ce n'est pas dans les livres qu'il
137 faut lire c'est l'expérience

138 **A** [T25] : l'expérience

139 **Pa** [T25] : l'expérience qui permet de savoir ce qui manque voyez et puis les difficultés
140 varient d'un texte à un autre d'une situation à une autre voyez ce que je dis là

141 **A** [T26] : oui oui

142 **Pa** [T26] : voilà

143 **A** [T27] : alors au niveau des langues dans l'enseignement des enfants sourds déjà avant
144 l'enseignement est ce que tu peux nous dire au quotidien toi quelles langues tu utilises chez
145 toi par exemple

146 **Pa** [T27] : oui mon cas est un peu différent puisque moi j'ai été éduqué par un inspecteur
147 d'école primaire qui m'a imposé la langue française depuis le bas âge si bien que quand
148 depuis le primaire au collège on me demande si je comprends la langue vernaculaire donc
149 c'est normal que à la maison je l'impose aussi à ma famille donc chez moi à la maison c'est
150 la langue française et la deuxième langue c'est la langue des signes et il y a des moments
151 où la langue des signes prime

152 **A** [T28] : ah oui

153 **Pa** [T28] : oui oui donc ma première langue c'est la langue française et la deuxième langue
154 la langue des signes mais il y a des moments où la langue des signes devient ma première
155 langue

156 **A** [T29] : d'accord suivant le contexte alors

157 **Pa** [T29] : oui suivant le contexte

158 **A** [T30] : et avec quelles personnes par exemple

159 **Pa** [T30] : bon si je suis avec des sourds je ne peux que m'exprimer en langue des signes si
160 je suis resté avec eux toute la journée bon ne me demandez pas de parler le français (*rires*)
161 mais d'échanger en langue des signes donc si je suis avec quelqu'un qui ne connaît pas la
162 langue des signes je ne peux que parler le français donc je suis partagé entre la langue des
163 signes et le français

164 **A** [T31] : donc en fait euh comme tu connaissais la langue des signes avant d'enseigner
165 l'adaptation est plus facile en classe

166 **Pa** [T31] : elle est plus facile mais je ne connaissais pas toute la langue des signes avant
167 d'enseigner c'est dans l'enseignement que j'ai acquis beaucoup plus l'expérience et c'est un
168 travail quotidien un travail de tous les jours hein on ne cesse jamais d'apprendre

169 **A** [T32] : et justement ici au Bénin on utilise quelle langue des signes

170 **Pa** [T32] : oui ici c'est ASL la langue des signes américaine mais qui subit l'influence euh
171 comment dire de la culture du pays bien sûr

172 **A** [T33] : donc il y a des signes qui sont typiquement béninois

173 **Pa** [T33] : bien sûr il y a des signes qu'on ne saurait jamais trouver dans le dictionnaire de
174 ASL par exemple les rois du Bénin on ne peut pas attendre que comment dire les américains
175 viennent nous trouver des signes donc nous avons essayé de trouver des signes pour tous
176 les rois du Bénin qui sont d'ailleurs enseignés dans les classes il y a des produits des fruits
177 en tout cas de ces choses typiquement béninoises quoi qui n'ont pas de signe et il revient à
178 nous autres qui sommes dans le domaine de leur attribuer des signes

179 **A** [T34] : de trouver les signes pour les éléments culturels qui n'en ont pas

180 **Pa** [T34] : voilà donc il y a beaucoup de choses le vaudou les fétiches il y a tellement de
181 choses tellement de choses donc tout ça là a de l'influence sur la langue des signes
182 américaine

183 **A** [T35] : bien sûr bien sûr et concernant les enfants sourds quand ils arrivent à l'école est ce
184 qu'ils connaissent déjà la langue des signes ou est ce que c'est vous qui leur apprenez

185 **Pa** [T35] : au départ ils ne connaissent rien de la langue des signes alors je donne un petit
186 exemple l'année passée on a reçu ici une fille une jeune fille qui avait déjà vingt deux ans et
187 c'est une religieuse qui l'a retrouvée dans un village et ne pouvait pas communiquer avec
188 elle une sourde bien sûr donc puisqu'elle connaissait la religieuse connaissait notre centre
189 elle s'est dit bon voilà en l'amenant ici nous pouvons servir d'interprètes donc euh elle a pris
190 un zem et les deux sont venues mais elle a été déçue de constater que nous ne pouvions
191 pas communiquer avec elle parce que la sourde là n'a jamais mis le pied à l'école donc elle
192 n'a jamais appris la langue des signes nous nous faisons tout elle faisait (?? 15 :24) je ne
193 comprends pas (*il fait le signe [NE PAS COMPRENDRE]*) c'est justement pour dire que
194 avant l'école que même le sourd ne peut pas parler la langue des signes donc c'est au
195 contact de l'école quand il commence l'école qu'il apprend le BABA au fur et à mesure de la
196 langue des signes qu'on lui apprend qu'il a un nom qu'on lui apprend que le signe que voici
197 ça veut dire « a » « b » donc il apprend tout à l'école dès qu'il n'a pas mis pied à l'école c'est
198 qu'il ne connaît pas la langue des signes

199 **A** [T36] : donc en fait avant avant l'école y a pas des signes qui se développent

200 **Pa** [T36] : non non non bon y a des signes naturels mais qui n'ont rien à voir avec la langue
201 des signes bon il y a des manières pour désigner par exemple maman papa frère bon
202 chaque famille invente à sa manière voyez voilà ce sont des inventions de chaque famille et
203 dès que l'enfant sort de ce milieu c'est qu'il est dérouté donc lorsqu'un sourd analphabète et
204 un sourd instruit se rencontrent on le sent automatiquement voilà

205 **A** [T37] : on voit la différence

206 **Pa** [T37] : c'est ça le sourd analphabète bon fait les signes de la maison qui n'ont rien à voir
207 avec la langue des signes et bon ils ne se comprennent pas souvent voilà

208 **A** [T38] : et hum en classe dans la classe avec les enfants sourds est ce que la langue des
209 signes c'est le seul moyen de communication qui est utilisé

210 **Pa** [T38] : euh non la langue des signes seule ne suffit pas il faut aussi les mimiques surtout
211 les mimiques la langue des signes sans mimique elle n'a pas de sens hein la langue des
212 signes sans les mimiques ça n'a pas de sens les mimiques surtout qui accompagnent la

213 langue des signes bon nous faisons aussi le français qui est aussi un moyen de
214 communication oui puisque le programme est le même les sourds doivent composer dans
215 les mêmes examens que les enfants entendants on essaie de les mettre dans les mêmes
216 conditions donc on fait beaucoup le français on communique aussi en français beaucoup le
217 vocabulaire conjugaisons orthographe en langue des signes mimiques c'est tout un
218 ensemble

219 **A [T39]** : oui c'est tout ensemble

220 **Pa [T39]** : oui parce que lorsque le candidat euh pardon le correcteur retrouve une feuille à
221 l'examen il ne faut pas qu'il soit déçu les feuilles sont mélangées hein on ne met pas à part
222 les feuilles des candidats sourds non non non donc il faut les préparer pour

223 **A [T40]** : pour qu'ils aient le même niveau que les entendants

224 **Pa [T40]** : voilà donc cela demande que le sourd ait vraiment beaucoup de bagages
225 intellectuels surtout en français oui la langue des signes la langue française et les mimiques
226 donc euh tout s'accompagne il y a aussi les images beaucoup d'images hein et parmi le
227 matériel tout à l'heure tu m'avais demandé ce qui fait la spécificité il y a aussi les images oui
228 vous savez la langue des signes est une langue visuelle et le sourd comprend beaucoup
229 plus par la vision ce qu'il voit il comprend et nous amenons souvent en classe le poste
230 téléviseur il y a des cassettes qu'on joue ça dépend du thème à développer la cassette
231 intervient bon si c'est un thème qui a rapport avec le marin forcé(??18 :42) il faut bon cela
232 fait que nous enrichissons beaucoup de choses ici lorsqu'on suit un feuilleton ou bien on suit
233 un film ou bien quelque chose qui a un rapport avec le thème on prend ça et au temps
234 opportun nous jouons et après ça on demande aux sourds d'intervenir donc chacun
235 intervient et la leçon vient par la suite et cette image déjà projetée permet aux sourds de
236 comprendre facilement

237 **A [T41]** : ils comprennent plus facilement par le visuel

238 **Pa [T41]** : oui oui oui tous les cours presque commencent par là par le visuel

239 **A [T42]** : par le visuel bon d'ailleurs la langue des signes c'est une langue visuelle

240 **Pa [T42]** : c'est une langue visuelle d'abord voilà

241 **A** [T43] : et d'après toi qu'est ce que ça représente pour un enfant sourd la langue des
242 signes

243 **Pa** [T43] : la langue des signes c'est d'abord la langue maternelle dont il ne peut se passer
244 et la langue des signes est pour le sourd ce que la langue française est pour le français donc
245 c'est sa langue on ne peut pas le lui arracher et c'est indispensable bon la langue c'est la
246 culture c'est purement culturel donc à travers la langue des signes on voit le sourd on ne
247 peut pas le lui arracher hein lui arracher la langue des signes c'est lui arracher sa culture
248 c'est lui arracher sa civilisation tout est dans la langue des signes la culture sourde est là oui
249 oui et c'est une langue expressive très riche très merveilleuse vraiment moi je l'adore (*rires*)

250 **A** [T44] : (*rires*) d'accord et est ce que les enfants sourds utilisent donc bon tu m'as dit tout à
251 l'heure que bon ils utilisaient le français aussi est ce qu'ils utilisent d'autres langues que la
252 langue des signes combien ils utilisent de langues en fait les enfants sourds

253 **Pa** [T44] : oui il y a la langue française naturellement il y a l'anglais il y a la langue allemande
254 ici nous faisons aussi l'allemand ici donc euh je récapitule il y a la langue des signes il y a le
255 français il y a l'allemand voilà

256 **A** [T45] : d'accord et bon c'est vrai qu'on Bénin il y a énormément de langues nationales
257 suivant les groupes ethniques euh tout ça et est ce que au sein de l'école elles sont utilisées
258 ces langues parfois

259 **Pa** [T45] : oui bon nous avons toute une gamme de langues nationales mais y a une qui
260 prime sur toutes les autres c'est le Fon le Fon et presque partout au Bénin le Fon est parlé
261 dans les écoles partout donc nous dirons qu'il y a la langue française qui est notre langue de
262 travail il y a le fon qui suit partout il y a aussi des enfants sourds ici quand vous dites qu'est
263 ce que tu as dit hein (21 :23) il va épeler en fon c'est-à-dire oui (*rires*)

264 **A** [T46] : ah oui donc ils ont la connaissance de cette langue là

265 **Pa** [T46] : voici vous voyez des devenus sourds

266 **A** [T47] : les devenus sourds savent épeler en fon

267 **Pa** [T47] : voilà oui oui ceux qui connaissaient déjà la langue avant de devenir sourds bon ils
268 savent la langue ils savent que ça c'est le fon

269 **A** [T48] : et justement est ce que est ce que tu penses que toutes ces langues là le sourd il
270 doit en avoir connaissance

271 **Pa** [T48] : doit non non bon le sourd qui est à l'école je dis oui parce que bon il est contraint
272 parce que le sourd qui est à l'école c'est qu'il doit compétir (22 :04) il a des examens à
273 passer l'anglais est obligatoire chez nous lorsque vous avez zéro dans une matière vous
274 êtes éliminé donc euh l'anglais est indispensable pour le candidat qui va au BEPC au brevet
275 par exemple bon l'allemand non mais nous avons remarqué ici que nos enfants sourds sont
276 faibles dans les matières bon sont faibles en physique sinon avant on ne faisait pas
277 l'allemand oui et à l'examen ils ont deux trois quatre celui qui a cinq en physique a déjà trop
278 travaillé le sourd hein bon on a essayé avec l'allemand et ça a marché et depuis ce temps là
279 on a beaucoup plus de réussite au BEPC au brevet les sourds ont même quinze seize dix
280 sept en allemand alors qu'avant ils ont deux trois quatre en physique pourquoi ne pas alors
281 continuer en allemand voilà

282 **A** [T49] : et en ce qui concerne les autres langues comme le fon ou les autres langues
283 nationales est ce qu'elles peuvent jouer un rôle dans l'éducation des enfants sourds

284 **Pa** [T49] : bon elles mêmes dans l'éducation des enfants entendants la langue fon joue un
285 très grand rôle euh je vais vous donner une petite histoire raconter une petite histoire il y a
286 comment dire une poésie qu'on apprend toujours depuis le bas âge et la rentrée je ne sais
287 pas si tu connais ça pendant deux lunes tout entières tu connais

288 **A** [T50] : non je ne connais pas

289 **Pa** [T50] : ah oui toute l'Afrique connaît ça hein (*rires*) bon pendant deux lunes toutes
290 entières la petite école a dormi bon deux lunes voyez un jour moi j'expliquais cela dans une
291 classe de collègue la lune bizarrement en fon a la même prononciation que le mois le mois le
292 mois se prononce de la même manière en fon que la lune mais moi j'ai besoin quand je dis
293 deux lunes tout entières je voulais parler ici du mois et non de la lune donc ça fait deux mois

294 que l'école est fermée vous avez vu maintenant pendant que les gens pensent à la lune ce
295 qu'on voit on dit non depuis deux mois

296 **A** [T51] : aah oui d'accord

297 **Pa** [T51] : ooh en fon la lune se prononce de la même manière veulent dire la même chose
298 et les enfants ont applaudit ils n'ont jamais compris j'ai dit non ce n'est pas la lune comme ça
299 pendant deux mois depuis deux mois

300 **A** [T52] : (*rires*) pas pendant deux lunes mais pendant deux mois

301 **Pa** [T52] : voilà et les sourds aussi on a essayé de leur expliquer que la lune ici veut dire
302 mois ooh okay okay donc je ne dois pas penser à la lune non pendant deux mois l'école est
303 fermée c'est pour dire qu'il y a eu des moments où le fon et le français se complètent le fon
304 et le français se complètent à des moments donnés où le fon appuie l'explication et cela
305 forcément agit sur la langue des signes surtout que la langue des signes est basée sur la
306 culture de chaque pays donc c'est une langue culturelle donc il y a des signes que nous
307 cherchons en partant de la culture c'est-à-dire que le fon et la langue des signes ont quelque
308 chose de commun aussi

309 **A** [T53] : la culture ils ont la culture en commun

310 **Pa** [T53] : oui oui oui c'est ça forcément forcément ce qu'on a du mal à trouver en français
311 quand on rentre en fon on trouve ça facilement pour expliquer en langue des signes quoi

312 **A** [T54] : d'accord parce que parce que le fon c'est la langue culturelle du Bénin

313 **Pa** [T54] : voilà

314 **A** [T55] : d'accord

315 **Pa** [T55] : c'est clair maintenant (*rires*)

316 **A** [T56] : (*rires*) c'est clair et pour revenir un petit peu au français tous les enfants à l'école
317 qu'ils soient sourds ou entendants est ce que c'est à l'école qu'ils apprennent en premier

318 enfin qu'ils apprennent pour la première fois le français ou est ce qu'il y en a qui le
319 connaissait déjà avant

320 **Pa** [T56] : bon ça dépend ça dépend de la famille il y a des familles intellectuelles il y a des
321 familles analphabètes si c'est une famille intellectuelle bon papa et maman habituent déjà le
322 sourd pas à parler mais bon en tout cas à faire semblant même y a déjà des sourds à qui on
323 apprend déjà à écrire papa ou maman pour lui dire papa maman (*pointage*) mais sans
324 comprendre comment on fait papa en langue des signes maman en langue des signes voilà

325 **A** [T57] : ils ont déjà une vision orthographique de la langue

326 **Pa** [T57] : de la langue avant de commencer l'école de la langue française hein ce n'est pas
327 la langue des signes voilà maintenant pour les sourds analphabètes c'est à l'école qu'il
328 apprend tout

329 **A** [T58] : qu'il apprend tout

330 **Pa** [T58] : maintenant que ça soit analphabète ou intellectuel la langue des signes c'est à
331 l'école

332 **A** [T59] : c'est à l'école c'est à l'école qu'ils l'apprennent et qu'ils la mettent en pratique

333 **Pa** [T59] : voilà

334 **A** [T60] : d'accord et le français dans tout ça il a quel rôle dans l'enseignement

335 **Pa** [T60] : oui euh le français c'est la langue officielle du Bénin c'est elle la première langue
336 qui est parlée dans tout le pays dans tout le Bénin dans tous les services donc au-delà de
337 tout c'est notre langue de travail c'est cette langue là qui nous est imposée et c'est pourquoi
338 on ne peut pas s'en passer en dehors de toutes les autres langues là il y a d'abord le
339 français qui est en première position c'est parce que ici nous sommes dans un centre un peu
340 spécial que la langue des signes est la première langue ici c'est la langue des signes qui est
341 la première langue hein oui oui oui et le français suit voilà mais ailleurs c'est le français
342 d'abord et tout le reste après mais ici c'est la langue des signes forcément et le français
343 après c'est parce que c'est un pays francophone donc on nous dit parlez français la langue

344 des signes nous est imposée et notre langue de travail donc partout où on passe c'est
345 forcément le français

346 **A** [T61] : d'accord et donc dans ce travail dans votre travail avec toutes ces langues qui
347 s'articulent euh est ce qu'il y a certaines difficultés qui ressortent en utilisant les langues euh
348 savoir euh comment utiliser les langues euh comment comment les adapter aux enfants
349 sourds tout ça

350 **Pa** [T61] : ah oui par exemple le professeur d'anglais me dit qu'elle éprouve beaucoup plus
351 de facilités à faire directement les signes en anglais que de passer d'abord par le français
352 parce que s'il faut faire directement l'anglais il y a quelques nuances elle a choisi d'aller
353 directement en anglais au lieu de dire d'abord en français et avant d'aller en langue des
354 signes elle parle directement anglais langue des signes

355 **A** [T62] : sinon ça fait plusieurs traductions

356 **Pa** [T62] : voilà voilà et il y a des mots qui sont signés en langue des signes selon l'initiale du
357 mot français

358 **A** [T63] : d'accord oui et c'est plus le même orthographe

359 **Pa** [T63] : et anglais ce n'est pas forcément le même initiale voilà bon donc ce sont là les
360 quelques difficultés mais ça ne manque pas aussi d'intérêt hein moi je suis aussi professeur
361 d'espagnol ici j'ai oublié d'en parler d'ajouter à nos langues d'ici on fait aussi là l'espagnol
362 mais ça bon moi je dis toutes ces langues là ont un point commun il arrive des moments où
363 quand je fais le cours d'espagnol je tire quelques connaissances du français vous savez bon
364 toutes ces langues sont des langues latines des langues bien sûr latines l'anglais le français
365 l'espagnol elles ont une origine commune donc en partant de l'étymologie on peut facilement
366 expliquer le mot c'est pour dire que toutes ces langues là ont un même tronc commun ont un
367 tronc commun l'une vient de l'autre quoi quand on est en train de discuter dans une langue
368 on peut rapidement passer à l'autre et s'y retrouver voilà mais c'est toujours difficile pour le
369 sourd de maîtriser à la fois toutes ces langues mais on n'a pas le choix parce que nous
370 visons les examens les classes supérieures je l'ai dit tout à l'heure c'est le même examen
371 donc même niveau faut pas qu'on dise bon pff c'est le sourd je sais que non non non le
372 sourd pour nous peut tout faire seulement qu'il ne peut pas entendre

373 **A** [T64] : donc il a les mêmes capacités qu'un enfant entendant

374 **Pa** [T64] : ah oui hein il y a des sourds qui valent mieux intellectuellement que des
375 entendants ici on en a connu plein hein oui oui il y a des sourds qui ont été premiers toute
376 l'année de la sixième jusqu'en terminale ils ont dit je ne laisserai jamais un entendant me
377 dépasser

378 **A** [T65] : est ce que c'est un défi alors pour eux

379 **Pa** [T65] : c'est un défi et c'est en cela que l'intégration est vraiment une [merveilleuse
380 31 :08 ?] stratégie ah oui quand vous voyez un sourd qui dit à un entendant tu ne me
381 dépasseras jamais en classe c'est de bonne guerre lorsqu'à la première interrogation
382 l'entendant à dix huit et le sourd a seize il est soucieux et il guette l'entendant pour l'autre
383 interrogation et c'est le jour où il a vingt l'autre a dix huit il lui dit voilà je t'ai eu maintenant
384 (*rires*) et ça fait la joie hein de tous les professeurs

385 **A** [T66] : oui et tous les enfants entendants ici connaissent la langue des signes alors

386 **Pa** [T66] : parfaitement de la maternelle à la terminale parfaitement bon cela se passe sans
387 commentaire parce qu'il y a la cohabitation qui apporte beaucoup vous savez même dans
388 les maisons nous avons des frères des sœurs ici dans les maisons vous avez frère
389 entendant sœur sourde c'est une politique que nous avons menée c'est pour la promotion de
390 la langue des signes on demande aux parents si vous avez un enfant sourd inscrivez le tout
391 en ayant soin d'inscrire également son frère ou bien sa sœur qui entend parce que les
392 parents n'ont pas le temps d'apprendre les signes ils n'ont pas le temps mais si le frère ou
393 bien la sœur qui entend est là quand les deux sont à la maison au moins le frère entendant
394 pourra servir d'interprète ou bien je ne sais pas si je me fais comprendre

395 **A** [T67] : pour les aides à communiquer avec les parents

396 **Pa** [T67] : et les parents aussi seront intéressés à force de répéter le même signe

397 **A** [T68] : ils vont l'apprendre comme ça

398 **Pa** [T68] : voilà oui ce qui fait que tout se passe vraiment très bien à ce niveau là oui la
399 promotion de la langue des signes évolue bien à Porto-Novo ici vraiment

400 **A** [T69] : et en classe les tous les cours se font en français et en langue des signes en même
401 temps

402 **Pa** [T69] : en même temps par le (même procès le même procès 32 :57 ?) c'est le français
403 oral pour les entendants et c'est la même chose le même cours qui est interprété qui est
404 traduit je veux dire en langue des signes pour les sourds simultanément

405 **A** [T70] : alors est ce que tu dirais que c'est plutôt du français signé ou la syntaxe de la
406 langue des signes

407 **Pa** [T70] : oui ça dépend c'est aussi le contexte bon si la phrase ou bien si le texte semble
408 un peu compliqué là il faut agir sur le contexte sur la syntaxe il faut aller sur la langue des
409 signes donc c'est le contexte c'est selon les situations qui définissent la stratégie la
410 méthodologie à adopter ce qui est sur il y a la langue des signes à côté le français signé si
411 on voit que le français signé peut apporter un plus à la compréhension si c'est ça qui facilite
412 la compréhension on y va mais nous mettons beaucoup plus l'accent sur le français signé
413 parce que l'enfant doit écrire doit rédiger la communication écrite vous savez la langue des
414 signes a sa syntaxe qui n'a rien à voir avec la syntaxe grammaticale euh la syntaxe française
415 donc si il est permis que le sourd écrive son français à l'examen vous voyez ce que ça va
416 donner voilà tout en acceptant la langue des signes nous donnons priorité au français signé
417 parce que nous vison la réussite aux examens le certificat d'études primaires le brevet
418 d'études primaires ainsi que le baccalauréat donc comme ça le sourd commence à prendre
419 la main comment on forme la phrase comment on fait ceci comment on fait cela voyez bon il
420 faut qu'il sache d'abord faire formuler des petites phrases et ensuite des petits paragraphes
421 du paragraphe maintenant on ira au texte voilà et tout ça là se fait avec le français signé

422 **A** [T71] : c'est plus facile pour appréhender le français après

423 **Pa** [T71] : oui oui voilà c'est ça surtout

424 **A** [T72] : et bien merci Paul j'ai fini est ce que tu voudrais apporter d'autres informations sur
425 l'éducation des sourds au Bénin en général concernant l'école

426 **Pa** [T72] : hum est ce que j'ai encore quelque chose à dire à moins que tu aies d'autres
427 questions à me poser hein

428 **A** [T73] : non j'ai posé toutes les questions

429 **Pa** [T73] : bon tout ce que j'ai à dire c'est que on dit souvent que le cordonnier est le plus
430 mal chaussé hein ah oui les béninois ne savent pas toute la richesse tous les trésors qu'ils
431 ont dans leur pays en matière d'éducation des sourds mais je le répète c'est nous qui
432 formons la plupart des pays de l'Afrique francophone en langue des signes bien sûr c'est
433 nous qui formons le Mali la Côte-d'Ivoire si ce n'est pas qu'on doivent nous recevoir la Côte-
434 d'Ivoire était déjà prête à venir les inspecteurs les conseils pédagogiques les enseignants
435 font une formation en langue des signes ici et de pédagogie aussi pédagogie appliquée aux
436 sourds on a un travail avec le Sénégal ça doit être pour 2013 bon il y a de ces pays là c'est
437 pour dire que bon l'intégration des sourds qui se pratique ici n'est pas mal et ça permet
438 même aux sourds de se comporter autrement hein vous savez bon si vous voyez la
439 psychologie d'un enfant sourd bon ce n'est pas exactement la même chose que la
440 psychologie d'un enfant bon entre parenthèse oh j'ai dit entre parenthèse bon entre griffes
441 normal mais dans la société dans cette société là dans cette cohabitation le sourd apprend à
442 se comporter autrement il apprend à être beaucoup plus sociable sinon je ne vous apprend
443 rien le sourd est un peu agressif vous le savez bien voilà mais avec le monde des
444 entendants il apprend un peu comment un entendant aussi se comporte oui oui il apprend à
445 pardonner oui oui il ne faut plus taper n'importe comment il ne faut plus agresser non lorsque
446 l'un est en faute par rapport à l'autre il faut aller vers lui pour lui présenter ses excuses et ici
447 on apprend à s'excuser à s'excuser à être (mieux vu là 37 :36) à être moins agressif tout ça
448 là c'est grâce à l'intégration et c'est pareil pour les enfants entendants aussi il faut être
449 tolérant

450 **A** [T74] : voilà ça va dans les deux sens

451 **Pa** [T74] : voilà l'intégration apprend vraiment beaucoup de choses et on peut même dire
452 que tout Porto-Novo a compris qu'il faut envoyer leurs enfants dans le centre des sourds
453 pour apprendre quelque chose en plus il y a même des enfants entendants qui disent
454 aujourd'hui je veux apprendre la langue de signes pourquoi parce que je veux rester à côté
455 des sourds je veux être l'avocat des sourds je veux être l'interprète des sourds je veux être

456 médecin des sourds voyez c'est très bon combien d'avocats pour sourds on a dans ce
457 monde combien de docteurs pour sourds et ils disent je veux être avocat des sourds je veux
458 être docteur des sourds tout cela c'est le partage et c'est l'amour c'est tout ce que nous
459 voulons continuer ici

460 **A [T75]** : c'est la richesse de cette école en fait

461 **Pa [T75]** : voilà merci beaucoup

462 **A [T76]** : merci beaucoup Paul d'avoir répondu aux questions

463 **Pa [T76]** : est ce que j'ai bien répondu

464 **A [T77]** : très bien

Annexe 5 : Entretien n°2, Didier Hegbé.

ENTRETIEN AVEC DIDIER HEGBE (23min01sec)

(En2-A-D)

[A l'école de Louho le 4 Mai 2012]

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTIONS :

A = Anaïs Prévot, observateur.

D = Didier Hegbé, Enseignant pour enfants sourds au sein de l'école de Louho.

[T10] = Numérotation des tours de paroles.

1	}	Numéros de lignes.		[mot ? 1 : 55] = mots difficiles à comprendre ; ici entre crochet, le mot qui semble le plus plausible d'après ce qui a été entendu. Les chiffres correspondent au temps auquel ce mot apparaît dans l'entretien.
2				
3				

Parole = chevauchements de propos.

[1 : 55 ?] = lorsqu'un mot est incompréhensible.

(Parole) = informations extérieures.

1 **A [T1]** : alors Didier comme je te l'ai déjà dit pour mes études je m'intéresse à la surdité et
2 aux sourds au Bénin et pour ce travail cette année j'ai choisi de m'intéresser à l'éducation
3 qui est proposée aux enfants sourds au Bénin et plus particulièrement ici au centre de Louho
4 et je cherche à voir en fait quelle place les différentes langues elles peuvent avoir dans
5 l'éducation alors déjà pour commencer est ce que tu peux me dire comment tu es devenu
6 enseignant dans l'école

7 **D [T1]** : si si bon l'enseignement je vais dire que c'est je suis issu de parents enseignants
8 d'accord mon papa est un haut cadre un inspecteur de l'enseignement donc depuis le bas
9 âge nous sommes intéressés d'abord par de petits cours de maison (00 :57 ?) je suis déjà
10 intéressé par l'enseignement et je peux dire que depuis mon enfance mon souhait c'est de
11 devenir plus tard un éducateur mais pas forcément un éducateur spécialisé c'est plus tard
12 que j'ai découvert par l'intermédiaire de Raymond ce groupe d'enfants dont l'éducation m'a
13 tout de suite intéressé donc euh je suis rentré dedans même depuis que je suis sur les
14 bancs donc euh Raymond le fondateur de cette école est un grand frère et j'ai poursuivi mes
15 études secondaires chez lui et ça m'a beaucoup motivé d'abord comme toute sa vie à lui il a
16 donné aux enfants handicapés la chose m'a aussi intéressé donc c'est comme ça que je suis
17 rentré dedans j'ai dit bon comme mon grand frère je peux moi aussi donner mon savoir-faire
18 à cette couche d'enfants et participer à leur développement je pense que je suis motivé
19 depuis le bas âge

20 **A [T2]** : d'accord et comment tu as été formé alors pour enseigner dans l'école

21 **D [T2]** : okay bon la formation je peux dire que c'est d'abord une formation sur le tas j'ai dit
22 tout à l'heure que depuis que je suis sur les bancs je suis intéressé par l'éducation des
23 sourds donc euh j'ai vécu un long moment avec parmi ces enfants ce type d'enfants et on
24 est tout le temps restés ensemble j'ai appris le langage parmi eux et c'est après le bac et un
25 moment à l'université que je suis revenu maintenant pour des formations professionnelles et
26 les formations que j'ai suivies la plupart se passait au centre où chaque vacances il y a des
27 enseignants spécialisés qui viennent toutes les vacances c'est-à-dire le mois d'août il y a
28 cette formation qui s'organise au sein de l'école où on nous apprend surtout la langue des
29 signes et en dehors de ça quand j'ai commencé par quand j'ai pris une classe où il y a
30 enfants entendants et enfants sourds périodiquement l'état organise des formations pour les
31 enseignants et nous participons souvent à cette

32 *(sonnerie téléphonique)*

33 (coupure)

34 **A [T3]** : ça y est c'est reparti

35 **D [T3]** : okay bon

36 **A [T4]** : donc on parlait de de la de comment tu as été formé pour être enseignant dans
37 l'école

38 **D [T4]** : oui oui donc j'ai dit au cours de ces formations c'est au cours de ces formations
39 organisées par l'état qu'on nous apprend maintenant bon dans un cadre général comment
40 se passe l'enseignement et c'est là que j'ai acquis l'expérience professionnelle dans
41 l'enseignement

42 **A [T5]** : d'accord d'accord et est ce qu'au début tu as rencontré des difficultés

43 **D [T5]** : au début oui je peux dire oui et non à la fois parce que je ne suis pas rentré
44 directement dans les classes j'ai passé un bon moment avec les sourds donc c'était une
45 habitude j'ai déjà la maîtrise de la langue des signes avant de commencer

46 **A [T6]** : oui oui d'accord et justement tout à l'heure tu disais que dans la classe il y avait des
47 enfants sourds et des enfants entendants et comment comment tu perçois le fait qu'il y ait
48 les deux populations dans une même école

49 **D [T6]** : ah les deux populations dans une même école moi je vois que ça c'est une très
50 bonne chose parce que ça fait en même temps un groupe d'interprètes que nous formons
51 ces enfants sourds ne sont plus bon cette intégration permet à l'enfant sourd de voir qu'il
52 n'est pas diminué puisqu'il est évalué au même niveau que les personnes entendants bon il
53 peut plus bon vous voyez parfois les centres où sont inscrits uniquement les enfants sourds
54 vous allez voir bon à la fin des études c'est-à-dire déjà à la fin du primaire au CM2 quand ils
55 passent le CEP bon dans la ville vous pouvez voir ces enfants encore des ardoises
56 attachées au cou écrivant sur les ardoises je suis sourd donnez moi de l'argent mais moi je
57 peux vous dire que dans notre école aucun de nos enfants vous n'allez les voir sur la route
58 c'est-à-dire en faisant de pareilles choses donc ça veut dire qu'ils sont intégrés ils savent
59 déjà que cela ce n'est pas une bonne chose ils peuvent gagner leur vie d'une autre manière
60 en se donnant au travail puisqu'ils sont évalués au même titre que les autres ils passent les

61 mêmes examens donc moi je vois que c'est la meilleure façon d'ailleurs pour passer
62 l'éducation aux enfants sourds les séparer serait leur faire du tort

63 **A [T7]** : donc en fait ça aide à leur intégration

64 **D [T7]** : très bien ça aide à l'intégration

65 **A [T8]** : d'accord mais malgré ça est ce que tu penses qu'un enfant sourd à l'école a des
66 besoins spécifiques

67 **D [T8]** : oui oui oui un enfant sourd à l'école a très bien sûr des besoins spécifiques puisque
68 bon c'est après tout un handicap et une personne handicapée n'est plus une personne à part
69 entière il y a quelque chose en lui qui a diminué en fait donc ceci fait que avec ce type
70 d'enfants il faut pas avoir exactement le même comportement que chez les enfants dits entre
71 griffes normaux bon vous voyez les enfants handicapés sourds bon l'éducation à 100% je
72 vous dit passe par l'ouïe et cet organe être privé de cet organe c'est être privé de beaucoup
73 de choses et ça constitue la surdité n'est pas visuelle bon on ne voit pas c'est pas visible
74 mais ce que ça crée comme dommages chez une personne c'est c'est on ne peut pas
75 l'évaluer c'est énorme donc à ce type d'enfants il faut vraiment vraiment c'est-à-dire un
76 regard particulier un regard particulier du moins envers ces enfants

77 **A [T9]** : est ce que tu peux donner un exemple

78 **D [T9]** : bon je prends l'exemple dans les classes bon un cours que je peux dérouler en
79 trente minutes pour une personne entendante qui entend bien bon entre griffes une
80 personne dite normale mais ce cours je peux le faire en une heure voire une heure trente
81 puisque le sourd cette personne dans sa situation de handicap n'a nulle part où aller
82 chercher des informations d'accord donc ça revient à vous enseignant de lui fournir tout ce
83 dont il a besoin pour réussir un exercice dans votre matière mais si vous dites que bon vous
84 le considérez comme son frère entendant et vous pensez qu'il ira après votre cours un bref
85 résumé de votre cours aller chercher des informations ailleurs pour compléter là vous
86 n'aurez pas le résultat il faut lui donner le maximum là ça vous demande à vous-même un
87 travail supplémentaire donc vous allez chercher par tous les moyens ce dont il a besoin pour
88 réussir quel que soit le type d'exercice qui aura trait (6 :05 ?) à un cours que vous aurez
89 préparé

90 **A [T10]** : d'accord alors on va parler un petit peu des langues maintenant est ce que je peux
91 te demander quelles langues tu utilises toi au quotidien quelles sont les langues que tu
92 parles

93 **D [T10]** : okay les langues que je parle je parle ma langue maternelle qui est le fon un peu
94 mélangée au goun le goun et le fon sont je peux dire que le fon est la mère du goun voyez
95 donc c'est des langues qui se ressemblent quelqu'un qui comprend très bien le fon n'a
96 aucune difficulté à comprendre et à parler le goun donc je parle le fon je parle le goun et à
97 tout ceci la langue de travail qui est aussi une langue officielle c'est le français nous parlons
98 le français et à ceci maintenant s'ajoute la langue des signes voilà la langue des signes qui
99 est l'ASL que nous utilisons bon pas l'ASL pure puisque bon nous l'ASL nous le transposons
100 dans nos réalités compte tenu de nos réalités puisqu'il y a des choses qui existent chez nous
101 qui n'existent pas en ASL c'est-à-dire en Amérique donc on essaie de bon je peux dire qu' on
102 utilise l'ASL l'ASL adaptée

103 **A [T11]** : et il y a des signes qui ont été créés pour une question culturelle

104 **D [T11]** : oui oui créés voilà très bien

105 **A [T12]** : d'accord et donc tu m'as dit un peu toutes les langues que tu parlais est ce que en
106 classe face aux élèves tu adaptes les pratiques

107 **D [T12]** : euh bon en classe la langue je parle bon en classe en situation de classe j'utilise la
108 langue française et la langue des signes

109 **A [T13]** : c'est tout

110 **D [T13]** : oui

111 **A [T14]** : d'accord d'accord et concernant la langue des signes justement les enfants sourds
112 qui arrivent à l'école est ce qu'ils connaissent déjà la langue des signes ou est ce que c'est
113 là qu'on leur apprend pour la première fois

114 **D [T14]** : très bien la langue des signes vous allez voir dans notre école ici nous allons de la
115 maternelle jusqu'en terminale l'enfant dès son entrée doit passer par la maternelle et c'est à
116 partir de là qu'il va apprendre la langue donc avant d'arriver au secondaire il connaît il a déjà

117 un bagage qui puisse lui permettre quand même de comprendre le message donc ça se fait
118 de manière progressive

119 **A [T15]** : et avant d'arriver à l'école ces enfants là ils la connaissent ou pas la langue des
120 signes

121 **D [T15]** : avant d'arriver à l'école l'enfant ne connaît même pas son nom donc c'est à l'école
122 qu'il faut lui apprendre qu'il a un nom qu'il a un papa qui s'appelle tant ainsi de suite ça se
123 fait de manière progressive

124 **A [T16]** : tout se met en place à l'école

125 **D [T16]** : oui à l'école

126 **A [T17]** : d'accord et en classe est ce que y a uniquement la langue des signes qui est
127 utilisée comme moyen de communication avec les enfants sourds

128 **D [T17]** : uniquement la langue des signes oui la langue des signes les gestes les mimiques
129 oui

130 **A [T18]** : avec le français

131 **D [T18]** : avec le français

132 **A [T19]** : d'accord et selon toi la langue des signes qu'est ce que ça représente pour l'enfant
133 sourd

134 **D [T19]** : pardon

135 **A [T20]** : pour l'enfant sourd qu'est ce que ça représente la langue des signes

136 **D [T20]** aah la langue des signes est la langue maternelle du sourd c'est sa langue
137 maternelle oui en dehors de la langue des signes l'enfant sourd n'a pas une autre langue
138 même si vous voulez lui faire l'anglais c'est avec la langue des signes lui faire l'allemand
139 c'est avec la langue des signes lui faire l'espagnol c'est avec la langue des signes donc la
140 langue des signes est la langue maternelle du sourd

141 **A** [T21] : d'accord et justement tu parles d'autres langues que la langue des signes et un
142 enfant sourd ici il connaît combien de langues ou il utilise combien de langues

143 **D** [T21] : une seule langue à mon avis

144 **A** [T22] : une seule langue à ton avis la langue des signes

145 **D** [T22] : oui oui la langue des signes oui

146 **A** [T23] : d'accord euh alors euh on peut dire que la langue des signes ça va être tout ce qui
147 est oral et les autres langues passeront forcément par une traduction en langue des signes

148 **D** [T23] : oui la langue des signes je pense bon pour désigner un objet par un geste ce geste
149 reste le même quelle que soit la langue que vous allez parler donc c'est seulement l'oral qui
150 diffère la langue des signes reste la même

151 **A** [T24] : et justement bon on sait qu'au Bénin il y a beaucoup beaucoup de langues
152 nationales bon par exemple le fon le goun est ce que euh comment est ce que ces langues
153 elles sont utilisées au sein de l'école est ce qu'elles ont une place à l'école

154 **D** [T24] : oui je peux dire avec les autres enfants bon c'est le français qui est la langue la
155 plus utilisée mais parfois il nous arrive de parler nos langues qui sont souvent parlées au
156 Bénin mais pas souvent et c'est surtout avec les enfants entendants parfois il nous arrive de
157 dire quelques mots

158 **A** [T25] : donc est ce que tu penses que les enfants sourds ils doivent en avoir connaissance
159 de ces langues

160 **D** [T25] : aah ce serait un peu difficile parce que bon si déjà toutes ces langues peuvent être
161 écrites d'accord bon ces enfants peuvent arriver dès qu'ils vont voir quelque chose d'écrit
162 dans ces langues dans ces différents langues arriver à déchiffrer dire bon ça c'est telle
163 chose mais le signe reste toujours le même

164 **A** [T26] : en fait tu veux dire que les langues nationales qui n'ont pas d'écriture ça leur sera
165 difficile de les apprendre

166 **D** [T26] : si si si si bon c'est un peu difficile un peu difficile de les apprendre puisque l'écriture
167 de nos langues maternelles c'est tout à fait autre chose il y a des signes il va falloir les initier
168 les habituer à certains symboles voilà qu'on n'a pas l'habitude d'utiliser souvent en classe
169 donc ce sera encore une école à part

170 **A** [T27] : ce sera autre chose que ce qui se passe là

171 **D** [T27] : oui oui

172 **A** [T28] : mais est ce que tu penses qu'elles pourraient jouer un rôle dans l'éducation est ce
173 qu'elles pourraient être importantes pour les enfants ou pas

174 **D** [T28] : euh bon ça pouvait bon au Bénin je ne penses pas je ne pense pas puisque si déjà
175 l'enfant peut maîtriser la langue française je pense qu'il n'aura pas d'autres difficultés

176 **A** [T29] : ça lui suffirait en fait

177 **D** [T29] : oui oui ça suffit

178 **A** [T30] : d'accord et concernant le français justement qui est la langue officielle et la langue
179 d'enseignement au Bénin les enfants qu'ils soient sourds ou entendants ils l'apprennent pour
180 la première fois à l'école

181 **D** [T30] : si si bon ça pour la plupart à 90% les enfants apprennent cette langue à l'école à
182 10% il y a des enfants des parents instruits d'accord qui déjà en bas âge avec les parents
183 manipulent cette langue ils arrivent à l'école avec le français mais toujours est il qu'ils ne
184 savent pas l'écrire donc c'est à l'école qu'ils apprennent à l'écrire

185 **A** [T31] : à l'écrire et à maîtriser la langue d'accord

186 **D** [T31] : et à maîtriser

187 **A** [T32] : et selon toi quelle place le français il a il occupe dans l'éducation de l'enfant sourd

188 **D** [T32] : ah je peux dire que bon à 90% le français participe à l'éducation de l'enfant sourd
189 puisque tout ce que nous faisons c'est en français et on part toujours du français même si on
190 veut plus tard faire l'anglais on part toujours du français même si c'est l'ASL que nous
191 utilisons nous passons toujours par le français

192 **A** [T33] : d'accord d'accord et bon est ce que au quotidien dans ton travail tu rencontres des
193 difficultés par exemple concernant l'utilisation des langues dans la classe euh la façon dont il
194 faut s'adapter aux enfants sourds euh mettre en place les cours

195 **D** [T33] : si si bon nous rencontrons parfois des difficultés ces difficultés c'est-à-dire comme
196 je l'ai dit tout à l'heure que c'est l'ASL que nous utilisons et quand nous prenons l'ASL avec
197 les outils pédagogiques dont nous disposons nous n'avons pas tout ce qu'il nous faut pour
198 vraiment passer pour vraiment faire un cours en entier en langue des signes donc il nous
199 arrive à des moments donnés on est face à cette difficulté où des mots qui n'ont pas souvent
200 de signe donc il faut parfois faire appel aux gestes ou bien carrément épeler ou expliquer
201 chercher des images montrer donc il y a souvent de ces cas qui se présentent donc ça fait
202 partie des difficultés que nous rencontrons quand nous dispensons les cours voilà

203 **A** [T34] : et en classe est ce que vous utilisez plutôt la langue des signes vraiment ou du
204 français signé

205 **D** [T34] : bon nous utilisons les deux voilà les deux parce que il arrive des moments lorsque
206 vous utilisez le français signé votre message ne passe pas donc il faut avoir recours à la
207 langue des signes pour vraiment faire passer le message bon par exemple je donne un
208 exemple tout de suite pour utiliser le français signé je peux signer d'accord comment
209 t'appelles tu vous voyez bon la phrase devient tout de suite ennuyante d'accord mais pour
210 mettre ça en langue des signes je dis toi ton nom mais l'enfant très vite il capte il comprend
211 ce que je dis mais tu dis comment t'appelles tu il est noyé il se perd dedans il se cherche
212 puisque je dois vous dire le sourd parfois avec ce que vous écrivez il cherche des mots il
213 cherche d'abord les mots qu'il comprend pour faire une combinaison et voir le sens dans
214 lequel vous parlez

215 **A** [T35] : donc en fait en ayant recours parfois à la langue des signes c'est plus facile pour
216 l'enfant parce que c'est plus peut être pas plus économique mais mais il voit de suite le sens
217 c'est dans la globalité en fait

218 **D** [T35] : oui oui voilà voilà mais vous insistez sur le fait que bon vous signez tel mais
219 toujours est il qu'il faut écrire ça de telle manière voilà vous insistez

220 **A** [T36] : d'accord il faut toujours le rapporter à l'écrit du français

221 **D** [T36] : voilà le rapporter

222 **A** [T37] : d'accord d'accord alors je n'ai plus d'autres questions mais est ce que tu souhaites
223 apporter d'autres informations sur l'éducation des sourds au Bénin

224 **D** [T37] : alors sur l'éducation des sourds au Bénin l'éducation des sourds au Bénin je peux
225 dire que nous manquons de supports pédagogiques de supports pédagogiques c'est ça qui
226 fait notre défaut et de supports visuels surtout puisque c'est de ça dont nous avons besoin
227 pour faire la lanterne sur le cours beaucoup de supports visuels de documents illustrés et
228 c'est ce qui nous manque ici bon je ne sais pas si ce sera possible un jour mais si par
229 exemple on prend le cas du français bon pour les matières scientifiques il n'y a pas de
230 problème pour les matières scientifiques la chose est un peu plus facile mais pour les
231 matières littéraires je prend par exemple un roman un roman où vous n'avez même pas une
232 photo du début jusqu'à la fin c'est des écrits des écrits bon on a parfois du mal à faire passer
233 un message avec le roman donc si quelque chose peut être fait avec les romans au
234 programme pour les illustrer

235

236 **A** [T38] : d'accord passer par des illustrations

237 **D** [T38] : passer par des illustrations là je pense que l'éducation aux sourds sera plus aisée

238 **A** [T39] : ça faciliterait leur compréhension

239 **D** [T39] : voilà

240 **A** [T40] : et bien merci j'ai fini

241 **D** [T40] : je te remercie aussi

Arrivée des enseignants à Louho : motivations et formation.

<i>Adresses de citations</i>	<i>Citations des entretiens</i>
En1-Pa-T2_10	Pa [T2] : « oui comment je suis devenu enseignant bon le « fondateur » Raymond est un grand frère à moi nous sommes de la même mère »
En1-Pa-T3_13	Pa [T3] : « bon moi j'étais encore à l'université quand le problème de communication avec son garçon Gift se posait Gift est son premier né »
En1-Pa-T4_16	Pa : [T4] : « Gift est devenu précocement sourd des suites d'une maladie il l'a envoyé à Cotonou où se trouvait la seule école pour sourds bon la mère était obligée de le rejoindre pour rester à ses côtés donc il rentrait le vendredi quand il rentrait euh le père voulait quand même communiquer avec son fils c'était pas possible bon il réfléchissait comment faire toutes les fois que moi je venais en week end à Porto-Novo euh il me dit vraiment mon seul garçon n'arrive pas à communiquer avec moi comment faire bon moi j'étais à l'université et je travaillais pour un journal qu'on appelle le héros c'est un journal des étudiants »
En1-Pa-T5_24	Pa [T5] : « euh bon j'ai retrouvé par bonheur à la bibliothèque un autre journal dans lequel j'ai trouvé l'alphabet digital c'était pour la première fois que j'ai su que en dehors de l'alphabet que j'ai appris sur les bancs y a un autre qu'on appelle l'alphabet digital bon j'ai été curieux de voir de A à Z et je me suis dit bon tout ce qui est rare doit être intéressant et cher hein le terrain étant déjà presque euh bon on n'a peu de place on a beaucoup de diplômés sans emploi bon est ce que ce ne serait pas bien d'aller sur un terrain neutre c'est-à-dire bon en s'intéressant à la langue des signes c'est comme ça que l'idée d'apprendre la langue là est née et j'ai je suis revenu un week end j'ai dit à Raymond vraiment bon j'ai découvert aussi sur le campus hein l'alphabet digital »
En2-D-T1_10	Pa [T1] : « je peux dire que depuis mon enfance mon souhait c'est de devenir plus tard un éducateur mais pas forcément un éducateur spécialisé c'est plus tard que j'ai découvert par l'intermédiaire de Raymond ce groupe d'enfants dont l'éducation m'a tout de suite intéressé donc euh je suis rentré dedans même depuis que je suis sur les bancs donc euh Raymond le fondateur de cette école est un grand frère et j'ai poursuivi mes études secondaires chez lui et ça m'a beaucoup motivé d'abord comme toute sa vie à lui il a donné aux enfants handicapés la chose m'a aussi intéressé donc c'est comme ça que je suis rentré dedans j'ai dit bon comme mon grand frère je peux moi aussi donner mon savoir-faire à cette couche d'enfants et participer à leur développement »
En2-D-T1_18	Pa [T1] : « je pense que je suis motivé depuis le bas âge »
En2-D-T2_21	D [T2] : « okay bon la formation je peux dire que c'est d'abord une formation sur le tas j'ai dit tout à l'heure que depuis que je suis

	sur les bancs je suis intéressé par l'éducation des sourds donc euh j'ai vécu un long moment avec parmi ces enfants ce type d'enfants et on est tout le temps restés ensemble j'ai appris le langage parmi eux »
En2-D-T2_25	D [T2] : « c'est après le bac et un moment à l'université que je suis revenu maintenant pour des formations professionnelles et les formations que j'ai suivies la plupart se passait au centre où chaque vacances il y a des enseignants spécialisés qui viennent toutes les vacances c'est-à-dire le mois d'août il y a cette formation qui s'organise au sein de l'école où on nous apprend surtout la langue des signes et en dehors de ça quand j'ai commencé par quand j'ai pris une classe où il y a enfants entendants et enfants sourds périodiquement l'état organise des formations pour les enseignants et nous participons souvent à cette »
En2-Pa-T12_49	Pa [T12] : « <u>j'ai commencé</u> par l'école il y a la formation sur le tas faut dire toutes les vacances il y a un mois de formation à l'école »
En2-Pa-T13_52	Pa [T13] : « j'y participais après ça bon il y a eu quelques formations bon au Nigéria après bon en dehors du continent c'est comme ça oui »

Présentation des enseignants.

Adresses de citations	Citations des entretiens.
En1-Pa-T10_41	Pa [T10] : « non pas du tout pas du tout je suis littéraire de formation je suis de la presse écrite je suis journaliste »
En1-Pa-T11_44	Pa [T11] : « <u>j'ai été</u> rédacteur en chef pendant sept ans d'un journal quotidien à Cotonou voilà mais puisque je quittais le campus je venais travailler avec les enseignants ici tous les jours donc euh le contact et la régularité ont créé bon euh l'amour hein l'affection pour les sourds »
En2-D-T1_7	D [T1] : « si si bon l'enseignement je vais dire que c'est je suis issu de parents enseignants d'accord mon papa est un haut cadre un inspecteur de l'enseignement donc depuis le bas âge nous sommes intéressés d'abord par de petits cours de maison (00 :57 ?) je suis déjà intéressé par l'enseignement »

Présentation linguistique des enseignants/utilisation personnelle des langues.

Adresses de citations	Citations des entretiens.
En1-Pa-T27_146	Pa [T27] : « oui mon cas est un peu différent puisque moi j'ai été éduqué par un inspecteur d'école primaire qui m'a imposé la langue française depuis le bas âge si bien que quand depuis le primaire au collège on me demande si je comprends la langue vernaculaire donc c'est normal que à la maison je l'impose aussi à ma famille donc chez moi à la maison c'est la langue française et la deuxième langue c'est la langue des signes et il y a des moments où la langue des signes prime »
En1-Pa-T28_153	Pa [T28] : « donc ma première langue c'est la langue française et la deuxième langue la langue des signes mais il y a des moments où la langue des signes devient ma première langue [...]oui suivant le contexte »
En1-Pa-T30_159	Pa [T30] : « bon si je suis avec des sourds je ne peux que m'exprimer en langue des signes si je suis resté avec eux toute la journée bon ne me demandez pas de parler le français (<i>rires</i>) mais d'échanger en langue des signes donc si je suis avec quelqu'un qui ne connaît pas la langue des signes je ne peux que parler le français donc je suis partagé entre la langue des signes et le français »

En2-D-T10_93

D [T10] : « okay les langues que je parle je parle ma langue maternelle qui est le fon un peu mélangée au goun le goun et le fon sont je peux dire que le fon est la mère du goun voyez donc c'est des langues qui se ressemblent quelqu'un qui comprend très bien le fon n'a aucune difficulté à comprendre et à parler le goun donc je parle le fon je parle le goun et à tout ceci la langue de travail qui est aussi une langue officielle c'est le français nous parlons le français et à ceci maintenant s'ajoute la langue des signes »

Une intégration sourds-entendants innovante.

Adresses de citations	Citations des entretiens.
En1-Pa-T17_75	Pa [T17] : « oui c'est une très bonne chose hein une très une excellente chose bon je rappelle que l'école était d'abord créée pour les sourds maintenant elle est devenue une école ouverte non seulement pour les sourds mais encore pour les entendants et j'ai toujours dit qu'il n'y a pas un monde à part pour les sourds voilà bon dans toutes les écoles presque du Bénin et d'ailleurs on dit voici l'école des sourds comme s'il y avait un monde à part pour les sourds donc euh c'est devenu une école mixte où l'entendant et le sourd se côtoient je pense qu'il n'y a pas mieux hein y a pas mieux et cela profite à eux tous »
En1-Pa-T39_220	Pa [T39] : « oui parce que lorsque le candidat euh pardon le correcteur retrouve une feuille à l'examen il ne faut pas qu'il soit déçu les feuilles sont mélangées hein on ne met pas à part les feuilles des candidats sourds non non non donc il faut les préparer pour »
En1-Pa-T64_374	Pa [T64] : « <u>ah oui hein</u> il y a des sourds qui valent mieux intellectuellement que des entendants ici on en a connu plein hein oui oui il y a des sourds qui ont été premiers toute l'année de la sixième jusqu'en terminale ils ont dit je ne laisserai jamais un entendant me dépasser »
En1-Pa-T65_379	Pa [T65] : « c'est un défi et c'est en cela que l'intégration est vraiment une [merveilleuse 31 :08 ?] stratégie ah oui quand vous voyez un sourd qui dit à un entendant tu ne me dépasseras jamais en classe c'est de bonne guerre lorsqu'à la première interrogation l'entendant à dix huit et le sourd a seize il est soucieux et il guette l'entendant pour l'autre interrogation et c'est le jour où il a vingt l'autre a dix huit il lui dit voilà je t'ai eu maintenant (<i>rires</i>) et ça fait la joie hein de tous les professeurs »
En1-Pa-T73_437	Pa [T73] : « l'intégration des sourds qui se pratique ici n'est pas mal et ça permet même aux sourds de se comporter autrement »
En1-Pa-T73_441	Pa [T73] : « dans cette société là dans cette cohabitation le sourd apprend à se comporter autrement il apprend à être beaucoup plus sociable sinon je ne vous apprend rien le sourd est un peu agressif vous le savez bien voilà mais avec le monde des entendants il apprend un peu comment un entendant aussi se comporte oui oui il apprend à pardonner oui oui il ne faut plus taper n'importe comment il ne faut plus agresser non lorsque l'un est en faute par rapport à l'autre il faut aller vers lui pour lui présenter

	ses excuses et ici on apprend à s'excuser à s'excuser à être (mieux vu là 37 :36) à être moins agressif tout ça là c'est grâce à l'intégration et c'est pareil pour les enfants entendants aussi il faut être tolérant »
En1-Pa-T74_451	Pa [T74] : « voilà l'intégration apprend vraiment beaucoup de choses et on peut même dire que tout Porto-Novo a compris qu'il faut envoyer leurs enfants dans le centre des sourds pour apprendre quelque chose en plus il y a même des enfants entendants qui disent aujourd'hui je veux apprendre la langue de signes pourquoi parce que je veux rester à côté des sourds je veux être l'avocat des sourds je veux être l'interprète des sourds je veux être médecin des sourds voyez c'est très bon combien d'avocats pour sourds on a dans ce monde combien de docteurs pour sourds et ils disent je veux être avocat des sourds je veux être docteur des sourds tout cela c'est le partage et c'est l'amour c'est tout ce que nous voulons continuer ici »
En2-D-T6_49	D [T6] : « ah les deux populations dans une même école moi je vois que ça c'est une très bonne chose parce que ça fait en même temps un groupe d'interprètes que nous formons ces enfants sourds ne sont plus bon cette intégration permet à l'enfant sourd de voir qu'il n'est pas diminué puisqu'il est évalué au même niveau que les personnes entendants bon il peut plus bon vous voyez parfois les centres où sont inscrits uniquement les enfants sourds vous allez voir bon à la fin des études c'est-à-dire déjà à la fin du primaire au CM2 quand ils passent le CEP bon dans la ville vous pouvez voir ces enfants encore des ardoises attachées au cou écrivant sur les ardoises je suis sourd donnez moi de l'argent mais moi je peux vous dire que dans notre école aucun de nos enfants vous n'allez les voir sur la route c'est-à-dire en faisant de pareilles choses donc ça veut dire qu'ils sont intégrés ils savent déjà que cela ce n'est pas une bonne chose ils peuvent gagner leur vie d'une autre manière en se donnant au travail puisqu'ils sont évalués au même titre que les autres ils passent les mêmes examens donc moi je vois que c'est la meilleure façon d'ailleurs pour passer l'éducation aux enfants sourds les séparer serait leur faire du tort »
En2-D-T7_64	D [T7] : « très bien ça aide à l'intégration »

Spécificités et difficultés liées à l'éducation des enfants sourds.

<i>Adresses de citations</i>	<i>Citations des entretiens.</i>
En1-Pa-T19_85	Pa [T19] : « il a des besoins spécifiques parce que bon vous savez dans les classes il faut y aller tout doucement tout doucement surtout que c'est le même programme qui est exécuté au plan national il n'y pas un programme à part pour les sourds et pour qu'ils comprennent il faut prendre des dispositions il faut du matériel alors je donne quelques exemples terre à terre en lecture par exemple moi j'interviens au collège il y a des romans qu'on étudie alors euh un jour j'étudie un roman en classe de troisième lorsque le conseil pédagogique est venu bon très souvent qu'est ce que je fais je recopie bon une page peut-être deux pages au tableau d'abord ça prend du temps je n'ai que deux heures mais il faut forcément recopier je ne peux pas demander aux sourds de lire dans le livre sinon comment il sera en train de lire sur le l'explication ce n'est pas possible pour l'enfant entendant y a pas de problème voilà j'ai recopié sur le tableau et le conseil m'a demandé mais il vaut mieux lire directement je dis non si je lis directement le sourd n'entendra rien »
En1-Pa-T20_98	Pa [T20] : « le problème du matériel ce qui fait maintenant on a dit bon trop recopier ça prend trop de temps il faut maintenant il faut projeter le texte là sourds et entendants suivent or il y a 5 ans 7 ans 10 ans on n'avait pas ce moyen là on faisait que recopier tout le temps il faut prendre au moins trente minutes pour recopier quarante cinq minutes pour recopier alors que vous avez deux heures »
En1-Pa-T21_107	Pa [T21] : « <u>du temps</u> maintenant il faut projeter donc on a pensé à un vidéoprojecteur oui donc j'ai dit forcément pour le français il faut ça surtout que là c'est une classe d'intégration parce que tout est visuel le sourd doit faire mais il faut qu'il voit d'abord faire voilà donc il faut un vidéoprojecteur sans ça le travail ne pourra pas marcher maintenant même la manière de donner le cours il faut éviter d'être rapide oui parce que le sourd comprend à retardement on ne peut pas suivre le niveau des entendants il faut considérer le niveau du dernier sourd de la classe »
En1-Pa-T38_214	Pa [T38] : « le programme est le même les sourds doivent composer dans les mêmes examens que les enfants entendants on essaie de les mettre dans les mêmes conditions donc on fait beaucoup le français on communique aussi en français beaucoup le vocabulaire conjugaisons orthographe en langue des signes mimiques c'est tout un ensemble »
En-Pa-T40_224	Pa [T40] : « voilà donc cela demande que le sourd ait vraiment beaucoup de bagages intellectuels surtout en français oui la langue des signes la langue française et les mimiques donc euh tout s'accompagne il y a aussi les images beaucoup d'images hein et

	<p>parmi le matériel tout à l'heure tu m'avais demandé ce qui fait la spécificité il y a aussi les images oui vous savez la langue des signes est une langue visuelle et le sourd comprend beaucoup plus par la vision ce qu'il voit il comprend et nous amenons souvent en classe le poste téléviseur il y a des cassettes qu'on joue ça dépend du thème à développer la cassette intervient bon si c'est un thème qui a rapport avec le marin forcé(??18 :42) il faut bon cela fait que nous enrichissons beaucoup de choses ici lorsqu'on suit un feuilleton ou bien on suit un film ou bien quelque chose qui a un rapport avec le thème on prend ça et au temps opportun nous jouons et après ça on demande aux sourds d'intervenir donc chacun intervient et la leçon vient par la suite et cette image déjà projetée permet aux sourds de comprendre facilement »</p>
En1-Pa-T41_238	<p>Pa [T41] : « oui oui oui tous les cours presque commencent par là par le visuel »</p>
En1-Pa-T63_368	<p>Pa [T63] : « c'est toujours difficile pour le sourd de maîtriser à la fois toutes ces langues mais on n'a pas le choix parce que nous visons les examens les classes supérieures »</p>
En1-Pa-T69_402	<p>Pa [T69] : « en même temps par le (même procès le même procès 32 :57 ?) c'est le français oral pour les entendants et c'est la même chose le même cours qui est interprété qui est traduit je veux dire en langue des signes pour les sourds simultanément »</p>
En1-Pa-T73_438	<p>Pa [T73] : « vous voyez la psychologie d'un enfant sourd bon ce n'est pas exactement la même chose que la psychologie d'un enfant bon entre parenthèse oh j'ai dit entre parenthèse bon entre griffes normal »</p>
En2-D-T5_43	<p>D [T5] : « au début oui je peux dire oui et non à la fois parce que je ne suis pas rentré directement dans les classes j'ai passé un bon moment avec les sourds donc c'était une habitude j'ai déjà la maîtrise de la langue des signes avant de commencer »</p>
En2-D-T8_67	<p>D [T8] : oui oui oui un enfant sourd à l'école a très bien sûr des besoins spécifiques puisque bon c'est après tout un handicap et une personne handicapée n'est plus une personne à part entière il y a quelque chose en lui qui a diminué en fait donc ceci fait que avec ce type d'enfants il faut pas avoir exactement le même comportement que chez les enfants dits entre griffes normaux</p>
En2-D-T8_71	<p>D [T8] : « bon vous voyez les enfants handicapés sourds bon l'éducation à 100% je vous dit passe par l'ouïe et cet organe être privé de cet organe c'est être privé de beaucoup de choses et ça constitue la surdité n'est pas visuelle bon on ne voit pas c'est pas visible mais ce que ça crée comme dommages chez une personne c'est c'est on ne peut pas l'évaluer c'est énorme donc à ce type d'enfants il faut vraiment vraiment c'est-à-dire un regard particulier un regard particulier du moins envers ces enfants »</p>

En2-D-T9_78	D [T9] : « bon je prends l'exemple dans les classes bon un cours que je peux dérouler en trente minutes pour une personne entendante qui entend bien bon entre griffes une personne dite normale mais ce cours je peux le faire en une heure voire une heure trente puisque le sourd cette personne dans sa situation de handicap n'a nulle part où aller chercher des informations d'accord donc ça revient à vous enseignant de lui fournir tout ce dont il a besoin pour réussir un exercice dans votre matière mais si vous dites que bon vous le considérez comme son frère entendant et vous pensez qu'il ira après votre cours un bref résumé de votre cours aller chercher des informations ailleurs pour compléter là vous n'aurez pas le résultat il faut lui donner le maximum là ça vous demande à vous-même un travail supplémentaire donc vous allez chercher par tous les moyens ce dont il a besoin pour réussir quel que soit le type d'exercice qui aura trait (6 :05 ?) à un cours que vous aurez préparé »
En2-D-T34_212	D [T34] : « je dois vous dire le sourd parfois avec ce que vous écrivez il cherche des mots il cherche d'abord les mots qu'il comprend pour faire une combinaison et voir le sens dans lequel vous parlez »
En2-D-T35_218	D [T35] : « <u>oui oui</u> <u>voilà voilà</u> mais vous insistez sur le fait que bon vous signez tel mais toujours est il qu'il faut écrire ça de telle manière voilà vous insistez »
En1-Pa-T14_56	Pa [T14] : « ah oui les débuts ont été très très difficiles hein surtout dans la communication oui parce que bon la langue des signes bon ce n'est pas facile à apprendre »
En1-Pa-T15_59	Pa [T15] : « et c'est là où j'ai rencontré toutes les difficultés de ce monde bon et la plus grosse difficulté c'est c'est en tant qu'enseignant en classe comment faire pour que le sourd et l'entendant puissent comprendre le message ce n'est pas uniquement avec les sourds mais aussi avec les entendants comment faire j'ai eu beaucoup de difficultés et c'est progressivement que la solution a été trouvée alors au départ le texte parce j'interviens en français le texte était signé simplement et je me rendais compte que la communication que le message ne passait pas donc euh de jour en jour la dernière année j'ai compris qu'il ne faut pas aller avec le mot à mot qu'il faut plutôt chercher le contexte »
En1-Pa-T25_139	Pa [T25] : « l'expérience qui permet de savoir ce qui manque voyez et puis les difficultés varient d'un texte à un autre d'une situation à une autre voyez ce que je dis là »

Regards sur l'enseignement à Louho.

Adresses de citations	Citations des entretiens.
En1-Pa-T22_115	Pa [T22] : « voyez et cela demande même à l'enseignant d'être au point ah oui les gens pensent que pour enseigner aux sourds il faut être d'un niveau banal c'est très faux moi je dis l'enseignant du sourd est doublement même triplement plus fort que l'enseignant d'un enfant entendant hein mais c'est vrai et il faut préparer d'avance plusieurs fois le texte ah oui plusieurs fois d'avance les gens pensent bon il suffit de se trouver devant le texte mais non il faut préparer d'avance et plusieurs fois le texte et savoir puisque bon un signe bon il y a des dictionnaires en langue des signes mais les signes changent selon le contexte hein c'est la même chose qu'en français »
En1-Pa-T22_122	Pa [T22] : « le mot que je signe habituellement peut prendre un autre sens selon le contexte cela veut dire que l'enseignant doit préparer d'avance le texte et savoir que attention ce n'est pas devant un enfant qu'il va commencer à chercher et sinon souvent ce qui se passe lorsque vous faites un signe pour le sourd c'est ça qu'il garde hein si après vous changez il dit non ce n'est pas ce qui avait été fait au départ donc cela veut dire que l'enseignant doit être au point il doit beaucoup se cultiver beaucoup il n'y a pas un seul jour moi où je ne lis oui oui je me suis donné comme exercice d'apprendre au moins dix signes par jour »
En1-Pa-T24_133	Pa [T24] : « oui oui oui de cinq heures à cinq heures trente je me lance cet exercice là j'apprends dix signes nouveaux et y a un texte bon moi-même je lis deux textes par semaine pour voir tous les contours sinon vous serez rapidement dépassé par les événements voilà donc euh il faut beaucoup de choses beaucoup de choses et ce n'est pas dans les livres qu'il faut lire c'est l'expérience »
En1-Pa-T63_371	Pa [T63] : « faut pas qu'on dise bon pff c'est le sourd je sais que non non non le sourd pour nous peut tout faire seulement qu'il ne peut pas entendre »
En1-Pa-T73_429	Pa [T73] : « bon tout ce que j'ai à dire c'est que on dit souvent que le cordonnier est le plus mal chaussé hein ah oui les béninois ne savent pas toute la richesse tous les trésors qu'ils ont dans leur pays en matière d'éducation des sourds mais je le répète c'est nous qui formons la plupart des pays de l'Afrique francophone en langue des signes bien sûr c'est nous qui formons le Mali la Côte-d'Ivoire si ce n'est pas qu'on doivent nous recevoir la Côte-d'Ivoire était déjà prête à venir les inspecteurs les conseils

	pédagogiques les enseignants font une formation en langue des signes ici et de pédagogie aussi pédagogie appliquée aux sourds on a un travail avec le Sénégal ça doit être pour 2013 bon il y a de ces pays là »
En2-D-T17_128	D [T17] : « uniquement la langue des signes oui la langue des signes les gestes les mimiques oui »
En2-D-T18_131	D [T18] : « avec le français »
En2-D-T37_224	D [T37] : « alors sur l'éducation des sourds au Bénin l'éducation des sourds au Bénin je peux dire que nous manquons de supports pédagogiques de supports pédagogiques c'est ça qui fait notre défaut et de supports visuels surtout puisque c'est de ça dont nous avons besoin pour faire la lanterne sur le cours beaucoup de supports visuels de documents illustrés et c'est ce qui nous manque ici bon je ne sais pas si ce sera possible un jour mais si par exemple on prend le cas du français bon pour les matières scientifiques il n'y a pas de problème pour les matières scientifiques la chose est un peu plus facile mais pour les matières littéraires je prend par exemple un roman un roman où vous n'avez même pas une photo du début jusqu'à la fin c'est des écrits des écrits bon on a parfois du mal à faire passer un message avec le roman donc si quelque chose peut être fait avec les romans au programme pour les illustrer »
En2-D-T38_237	D [T38] : « passer par des illustrations là je pense que l'éducation aux sourds sera plus aisée »

Les langues en usage.

Adresses de citations	Citations des entretiens.
En1-Pa-T44_253	Pa [T44] : « <u>oui il y a</u> la langue française naturellement il y a l'anglais il y a la langue allemande ici nous faisons aussi l'allemand ici donc euh je récapitule il y a la langue des signes il y a le français il y a l'allemand voilà »
En1-Pa-T45_259	Pa [T45] : « oui bon nous avons toute une gamme de langues nationales mais y a une qui prime sur toutes les autres c'est le Fon le Fon et presque partout au Bénin le Fon est parlé dans les écoles partout donc nous dirons qu'il y a la langue française qui est notre langue de travail il y a le fon qui suit partout il y a aussi des enfants sourds ici quand vous dites qu'est ce que tu as dit hein (21 :23) il va épeler en fon c'est-à-dire oui (<i>rires</i>) »
En1-Pa-T46_265	Pa [T46] : « voici vous voyez des devenus sourds »
En1-Pa-T47_267	Pa [T47] : « voilà oui oui ceux qui connaissaient déjà la langue avant de devenir sourds bon ils savent la langue ils savent que ça c'est le fon »
En1-Pa-T56_320	<p>Pa [T56] : « bon ça dépend ça dépend de la famille il y a des familles intellectuelles il y a des familles analphabètes si c'est une famille intellectuelle bon papa et maman habituent déjà le sourd pas à parler mais bon en tout cas à faire semblant même y a déjà des sourds à qui on apprend déjà à écrire papa ou maman pour lui dire papa maman (<i>pointage</i>) mais sans comprendre comment on fait papa en langue des signes maman en langue des signes voilà »</p> <p>Pa [T57] : « <u>de la langue</u> avant de commencer l'école de la langue française hein ce n'est pas la langue des signes voilà maintenant pour les sourds analphabètes c'est à l'école qu'il apprend tout »</p>

En1-Pa-T57_326	Pa [T58] : « maintenant que ça soit analphabète ou intellectuel la langue des signes c'est à l'école »
En1-Pa-T58_330	
En1-Pa-T60_335	Pa [T60] : « oui euh le français c'est la langue officielle du Bénin c'est elle la première langue qui est parlée dans tout le pays dans tout le Bénin dans tous les services donc au-delà de tout c'est notre langue de travail c'est cette langue là qui nous est imposée et c'est pourquoi on ne peut pas s'en passer en dehors de toutes les autres langues là il y a d'abord le français qui est en première position c'est parce que ici nous sommes dans un centre un peu spécial que la langue des signes est la première langue ici c'est la langue des signes qui est la première langue hein oui oui oui et le français suit voilà mais ailleurs c'est le français d'abord et tout le reste après mais ici c'est la langue des signes forcément et le français après c'est parce que c'est un pays francophone donc on nous dit parlez français la langue des signes nous est imposée et notre langue de travail donc partout où on passe c'est forcément le français »
En2-D-T30_181	D [T30] : <i>(concernant le français)</i> « si si bon ça pour la plupart à 90% les enfants apprennent cette langue à l'école à 10% il y a des enfants des parents instruits d'accord qui déjà en bas âge avec les parents manipulent cette langue ils arrivent à l'école avec le français mais toujours est il qu'ils ne savent pas l'écrire donc c'est à l'école qu'ils apprennent à l'écrire »
En2-D-T12_107	D [T12] : « euh bon en classe la langue je parle bon en classe en situation de classe j'utilise la langue française et la langue des signes »

Regards sur les langues/représentations des langues.

Adresses de citations	Citations des entretiens.
En1-Pa-T48_271	Pa [T48] : « doit non non bon le sourd qui est à l'école je dis oui parce que bon il est contraint parce que le sourd qui est à l'école c'est qu'il doit compétir (22 :04) il a des examens à passer l'anglais est obligatoire chez nous lorsque vous avez zéro dans une matière vous êtes éliminé donc euh l'anglais est indispensable pour le candidat qui va au BEPC au brevet par exemple bon l'allemand non mais nous avons remarqué ici que nos enfants sourds sont faibles dans les matières bon sont faibles en physique

	<p>sinon avant on ne faisait pas l'allemand oui et à l'examen ils ont deux trois quatre celui qui a cinq en physique a déjà trop travaillé le sourd hein bon on a essayé avec l'allemand et ça a marché et depuis ce temps là on a beaucoup plus de réussite au BEPC au brevet les sourds ont même quinze seize dix sept en allemand alors qu'avant ils ont deux trois quatre en physique pourquoi ne pas alors continuer en allemand voilà »</p>
En1-Pa-T49_284	<p>Pa [T49] : « bon elles mêmes dans l'éducation des enfants entendants la langue fon joue un très grand rôle euh je vais vous donner une petite histoire raconter une petite histoire il y a comment dire une poésie qu'on apprend toujours depuis le bas âge et la rentrée je ne sais pas si tu connais ça pendant deux lunes tout entières tu connais »</p>
En1-Pa-T50_289	<p>Pa [T50] : « ah oui toute l'Afrique connaît ça hein (<i>rires</i>) bon pendant deux lunes toutes entières la petite école a dormi bon deux lunes voyez un jour moi j'expliquais cela dans une classe de collège la lune bizarrement en fon a la même prononciation que le mois le mois le mois se prononce de la même manière en fon que la lune mais moi j'ai besoin quand je dis deux lunes tout entières je voulais parler ici du mois et non de la lune donc ça fait deux mois que l'école est fermée vous avez vu maintenant pendant que les gens pensent à la lune ce qu'on voit on dit non depuis deux mois »</p>
En1-Pa-T51_297	<p>Pa [T51] : « ooh en fon la lune se prononce de la même manière veulent dire la même chose et les enfants ont applaudit ils n'ont jamais compris j'ai dit non ce n'est pas la lune comme ça pendant deux mois depuis deux mois »</p>
En1-Pa-T52_301	<p>Pa [T52] : « voilà et les sourds aussi on a essayé de leur expliquer que la lune ici veut dire mois ooh okay okay donc je ne dois pas penser à la lune non pendant deux mois l'école est fermée »</p>
En1-Pa-T63_359	<p>Pa [T63] : « <u>et anglais ce n'est pas forcément le même initiale</u> voilà bon donc ce sont là les quelques difficultés mais ça ne manque pas aussi d'intérêt hein moi je suis aussi professeur d'espagnol ici j'ai oublié d'en parler d'ajouter à nos langues d'ici on fait aussi là</p>

	<p>l'espagnol mais ça bon moi je dis toutes ces langues là ont un point commun il arrive des moments où quand je fais le cours d'espagnol je tire quelques connaissances du français vous savez bon toutes ces langues sont des langues latines des langues bien sûr latines l'anglais le français l'espagnol elles ont une origine commune donc en partant de l'étymologie on peut facilement expliquer le mot c'est pour dire que toutes ces langues là ont un même tronc commun ont un tronc commun l'une vient de l'autre quoi quand on est en train de discuter dans une langue on peut rapidement passer à l'autre et s'y retrouver voilà »</p>
En2-D-T21_143	<p>A [T21] : « d'accord et justement tu parles d'autres langues que la langue des signes et un enfant sourd ici il connaît combien de langues ou il utilise combien de langues »</p>
En2-D-T22_145	<p>D [T21] : « une seule langue à mon avis »</p> <p>D [T22] : « <u>oui oui</u> la langue des signes oui »</p>
En2-D-T24_154	<p>D [T24] : « oui je peux dire avec les autres enfants bon c'est le français qui est la langue la plus utilisée mais parfois il nous arrive de parler nos langues qui sont souvent parlées au Bénin mais pas souvent et c'est surtout avec les enfants entendants parfois il nous arrive de dire quelques mots »</p>
En2-D-T26_166	<p>D [T26] : « <u>si si si si</u> bon c'est un peu difficile un peu difficile de les apprendre puisque l'écriture de nos langues maternelles c'est tout à fait autre chose il y a des signes il va falloir les initier les habituer à certains symboles voilà qu'on n'a pas l'habitude d'utiliser souvent en classe donc ce sera encore une école à part »</p>
	<p>A [T28] : mais est ce que tu penses qu'elles pourraient jouer un rôle dans l'éducation est ce qu'elles pourraient être importantes pour les enfants ou pas</p> <p>D [T28] : « euh bon ça pouvait bon au Bénin je ne pense pas je ne pense pas puisque si déjà l'enfant peut maîtriser la langue</p>

En2-D-T28_174	française je pense qu'il n'aura pas d'autres difficultés »
En2-D-T32_188	D [T32] : « ah je peux dire que bon à 90% le français participe à l'éducation de l'enfant sourd puisque tout ce que nous faisons c'est en français et on part toujours du français même si on veut plus tard faire l'anglais on part toujours du français même si c'est l'ASL que nous utilisons nous passons toujours par le français »

La question culturelle liée aux langues.

Adresses de citations	Citations des entretiens.
En1-Pa-T33_173	Pa [T33] : « bien sûr il y a des signes qu'on ne saurait jamais trouver dans le dictionnaire de ASL par exemple les rois du Bénin on ne peut pas attendre que comment dire les américains viennent nous trouver des signes donc nous avons essayé de trouver des signes pour tous les rois du Bénin qui sont d'ailleurs enseignés dans les classes il y a des produits des fruits en tout cas de ces choses typiquement béninoises quoi qui n'ont pas de signe et il revient à nous autres qui sommes dans le domaine de leur attribuer des signes »
En1-Pa-T34_180	Pa [T34] : « voilà donc il y a beaucoup de choses le vaudou les fétiches il y a tellement de choses tellement de choses donc tout ça là a de l'influence sur la langue des signes américaine »
En1-Pa-T43_245	Pa [T43] : « bon la langue c'est la culture c'est purement culturel donc à travers la langue des signes on voit le sourd on ne peut pas le lui arracher hein lui arracher la langue des signes c'est lui arracher sa culture c'est lui arracher sa civilisation tout est dans la langue des signes la culture sourde est là oui oui »
En1-Pa-T52_303	Pa [T43] : « c'est pour dire qu'il y a eu des moments où le fon et le français se complètent le fon et le français se complètent à des moments donnés où le fon appuie l'explication et cela forcément agit sur la langue des signes surtout que la langue des signes est basée sur la culture de chaque pays donc c'est une langue culturelle donc il y a des signes que nous cherchons en partant de la culture c'est-à-dire que le fon et la langue des signes ont quelque chose de commun aussi »
En1-Pa-T53_310	Pa [T53] : « oui oui oui c'est ça forcément forcément ce qu'on a du mal à trouver en français quand on rentre en fon on trouve ça

	facilement pour expliquer en langue des signes quoi »
En2-D-T10_99	Pa [T53] : « bon pas l'ASL pure puisque bon nous l'ASL nous le transposons dans nos réalités compte tenu de nos réalités puisqu'il y a des choses qui existent chez nous qui n'existent pas en ASL c'est-à-dire en Amérique donc on essaie de bon je peux dire qu' on utilise l'ASL l'ASL adaptée »

Difficultés autour des langues.	
Adresses de citations	Citations des entretiens.
En1-Pa-T61_350	Pa [T61] : « ah oui par exemple le professeur d'anglais me dit qu'elle éprouve beaucoup plus de facilités à faire directement les signes en anglais que de passer d'abord par le français parce que s'il faut faire directement l'anglais il y a quelques nuances elle a choisi d'aller directement en anglais au lieu de dire d'abord en français et avant d'aller en langue des signes elle parle directement anglais langue des signes »
En1-Pa-T62_356	Pa [T62] : « voilà voilà et il y a des mots qui sont signés en langue des signes selon l'initiale du mot français »
En1-Pa-T63_368	Pa [T63] : « mais c'est toujours difficile pour le sourd de maîtriser à la fois toutes ces langues mais on n'a pas le choix parce que nous visons les examens les classes supérieures »
En2-D-T25_160	D [T25] : « aah ce serait un peu difficile parce que bon si déjà toutes ces langues peuvent être écrites d'accord bon ces enfants peuvent arriver dès qu'ils vont voir quelque chose d'écrit dans ces langues dans ces différents langues arriver à déchiffrer dire bon ça c'est telle chose mais le signe reste toujours le même »

La langue des signes (ASL) : présentation et intérêt(s).

Adresses de citations	Citations des entretiens.
En1-Pa-T32_170	Pa [T32] : « oui ici c'est ASL la langue des signes américaine mais qui subit l'influence euh comment dire de la culture du pays bien sûr »
En1-Pa-T35_185	Pa [T35] : « au départ ils ne connaissent rien de la langue des signes alors je donne un petit exemple l'année passée on a reçu ici une fille une jeune fille qui avait déjà vingt deux ans et c'est une religieuse qui l'a retrouvée dans un village et ne pouvait pas communiquer avec elle une sourde bien sûr donc puisqu'elle connaissait la religieuse connaissait notre centre elle s'est dit bon voilà en l'amenant ici nous pouvons servir d'interprètes donc euh elle a pris un zem et les deux sont venues mais elle a été déçue de constater que nous ne pouvions pas communiquer avec elle parce que la sourde là n'a jamais mis le pied à l'école donc elle n'a jamais appris la langue des signes nous nous faisons tout elle faisait (?? 15 :24) je ne comprends pas (<i>il fait le signe [NE PAS COMPRENDRE]</i>) c'est justement pour dire que avant l'école que même le sourd ne peut pas parler la langue des signes donc c'est au contact de l'école quand il commence l'école qu'il apprend le BABA au fur et à mesure de la langue des signes qu'on lui apprend qu'il a un nom qu'on lui apprend que le signe que voici ça veut dire « a » « b » donc il apprend tout à l'école dès qu'il n'a pas mis pied à l'école c'est qu'il ne connaît pas la langue des signes »
En1-Pa-T36_200	Pa [T36] : « <u>non non non</u> bon y a des signes naturels mais qui n'ont rien à voir avec la langue des signes bon il y a des manières pour désigner par exemple maman papa frère bon chaque famille invente à sa manière voyez voilà ce sont des inventions de chaque famille et dès que l'enfant sort de ce milieu c'est qu'il est dérouté donc lorsqu'un sourd analphabète et un sourd instruit se rencontrent on le sent automatiquement voilà »
En1-Pa-T38_210	Pa [T38] : « euh non la langue des signes seule ne suffit pas il faut aussi les mimiques surtout les mimiques la langue des signes sans mimique elle n'a pas de sens hein la langue des signes sans les mimiques ça n'a pas de sens les mimiques surtout qui accompagnent la langue des signes »
En1-Pa-T42_240	Pa [T42] : » <u>c'est une langue visuelle d'abord</u> voilà »
En1-Pa-T43_243	Pa [T43] : « la langue des signes c'est d'abord la langue maternelle dont il ne peut se passer et la langue des signes est pour le sourd ce que la langue française est pour le français donc c'est sa langue on ne peut pas le lui arracher et c'est indispensable »

En1-Pa-T43_249	Pa [T43] : « c'est une langue expressive très riche très merveilleuse vraiment moi je l'adore (<i>rires</i>) »
En1-Pa-T58_330	Pa [T58] : « maintenant que ça soit analphabète ou intellectuel la langue des signes c'est à l'école »
En1-Pa-T66_386	Pa [T66] : « parfaitement de la maternelle à la terminale parfaitement bon cela se passe sans commentaire parce qu'il y a la cohabitation qui apporte beaucoup vous savez même dans les maisons nous avons des frères des sœurs ici dans les maisons vous avez frère entendant sœur sourde c'est une politique que nous avons menée c'est pour la promotion de la langue des signes on demande aux parents si vous avez un enfant sourd inscrivez le tout en ayant soin d'inscrire également son frère ou bien sa sœur qui entend parce que les parents n'ont pas le temps d'apprendre les signes ils n'ont pas le temps mais si le frère ou bien la sœur qui entend est là quand les deux sont à la maison au moins le frère entendant pourra servir d'interprète ou bien je ne sais pas si je me fais comprendre »
En1-Pa-T67_396	Pa [T67] : « et les parents aussi seront intéressés à force de répéter le même signe »
En1-Pa-T68_398	Pa [T68] : « voilà oui ce qui fait que tout se passe vraiment très bien à ce niveau là oui la promotion de la langue des signes évolue bien à Porto-Novo ici vraiment »
En2-D-T10_98	D [10] : « voilà la langue des signes qui est l'ASL que nous utilisons »
En2-D-T20_136	D [T20] « <u>aah la langue</u> des signes est la langue maternelle du sourd c'est sa langue maternelle oui en dehors de la langue des signes l'enfant sourd n'a pas une autre langue même si vous voulez lui faire l'anglais c'est avec la langue des signes lui faire l'allemand c'est avec la langue des signes lui faire l'espagnol c'est avec la langue des signes donc la langue des signes est la langue maternelle du sourd »
En2-D-T14_114	D [T14] : « très bien la langue des signes vous allez voir dans notre école ici nous allons de la maternelle jusqu'en terminale l'enfant dès son entrée doit passer par la maternelle et c'est à partir de là qu'il va apprendre la langue donc avant d'arriver au secondaire il connaît il a déjà un bagage qui puisse lui permettre quand même de comprendre le message donc ça se fait de manière progressive »
En2-D-T15_121	D [T15] : « avant d'arriver à l'école l'enfant ne connaît même pas son nom donc c'est à l'école qu'il faut lui apprendre qu'il a un nom qu'il a un papa qui s'appelle tant ainsi de suite ça se fait de manière progressive »
En2-D-T23_148	D [T23] : « oui la langue des signes je pense bon pour désigner un objet par un geste ce geste reste le même quelle que soit la langue que vous allez parler donc c'est seulement l'oral qui diffère la langue des signes reste la même »

La Langue des Signes : quelles difficultés ?

Adresses de citations	Citations des entretiens.
En1-Pa-T22_115	Pa [T22] : « un signe bon il y a des dictionnaires en langue des signes mais les signes changent selon le contexte hein c'est la même chose qu'en français oui le mot que je signe habituellement peut prendre un autre sens selon le contexte »
En1-Pa-T37_206	Pa [T37] : « c'est ça le sourd analphabète bon fait les signes de la maison qui n'ont rien à voir avec la langue des signes et bon ils ne se comprennent pas souvent voilà »
En2-D-T33_195	D [T33] : « si si bon nous rencontrons parfois des difficultés ces difficultés c'est-à-dire comme je l'ai dit tout à l'heure que c'est l'ASL que nous utilisons et quand nous prenons l'ASL avec les outils pédagogiques dont nous disposons nous n'avons pas tout ce qu'il nous faut pour vraiment passer pour vraiment faire un cours en entier en langue des signes donc il nous arrive à des moments donnés on est face à cette difficulté où des mots qui n'ont pas souvent de signe donc il faut parfois faire appel aux gestes ou bien carrément épeler ou expliquer chercher des images montrer donc il y a souvent de ces cas qui se présentent donc ça fait partie des difficultés que nous rencontrons quand nous dispensons les cours voilà »

Le cas du français signé.

Adresses de citations	Citations des entretiens.
En1-Pa-T70_407	Pa [T70] : « oui ça dépend c'est aussi le contexte bon si la phrase ou bien si le texte semble un peu compliqué là il faut agir sur le contexte sur la syntaxe il faut aller sur la langue des signes donc c'est le contexte c'est selon les situations qui définissent la stratégie la méthodologie à adopter ce qui est sur il y a la langue des signes à côté le français signé si on voit que le français signé peut apporter un plus à la compréhension si c'est ça qui facilite la compréhension on y va mais nous mettons beaucoup plus l'accent sur le français signé parce que l'enfant doit écrire doit rédiger la communication écrite vous savez la langue des signes a sa syntaxe qui n'a rien à voir avec la syntaxe grammaticale euh la syntaxe française donc si il est permis que le sourd écrive son français à l'examen vous voyez ce que ça va donner voilà tout en acceptant la langue des signes nous donnons priorité au français

	<p>signé parce que nous vison la réussite aux examens le certificat d'études primaires le brevet d'études primaires ainsi que le baccalauréat donc comme ça le sourd commence à prendre la main comment on forme la phrase comment on fait ceci comment on fait cela voyez bon il faut qu'il sache d'abord faire formuler des petites phrases et ensuite des petits paragraphes du paragraphe maintenant on ira au texte voilà et tout ça là se fait avec le français signé »</p>
En2-D-T34_205	<p>D [T34] : « bon nous utilisons les deux voilà les deux parce que il arrive des moments lorsque vous utilisez le français signé votre message ne passe pas donc il faut avoir recours à la langue des signes pour vraiment faire passer le message bon par exemple je donne un exemple tout de suite pour utiliser le français signé je peux signer d'accord comment t'appelles tu vous voyez bon la phrase devient tout de suite ennuyante d'accord mais pour mettre ça en langue des signes je dis toi ton nom mais l'enfant très vite il capte il comprend ce que je dis mais tu dis comment t'appelles tu il est noyé il se perd dedans il se cherche puisque je dois vous dire le sourd parfois avec ce que vous écrivez il cherche des mots il cherche d'abord les mots qu'il comprend pour faire une combinaison et voir le sens dans lequel vous parlez »</p>

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : PREVOT PRENOM : Anais

DATE : 19/09/2012

