

**L'enseignement du français
dans le secondaire :
problématique et interrogations**

Antoine TARABBO *

* Professeur de sourds

Institut National des Jeunes Sourds de Chambéry
Rue de l'Épine 73160 COGNIN
Tél.: (0) 479 695 018

Teaching French in secondary schools : problems and related questions.

Our paper will largely deal with an account of personal experience as a French teacher with young deaf children, at the period between the first and second cycle of secondary education (3rd year / 4th year at Technological College, 3rd year / 4th year at College for pupils in specialised institutions; 5th and 6th year for pupils that are semi-integrated in Lycées, preparing a Technological Baccalauréat).

Approximately half the population in question was comprised of profoundly deaf children with a low level of oral practice and the other half by adolescents with better oral capacities but who sometimes experienced difficulty in mastering written language.

Special emphasis will be put on the recurrent questions arising for specialist teachers confronted with the demands of National Education Authority examinations, the difficult access to culture in general and to literature in particular.

We will look at the sometimes complex problem of the use of French Sign Language as a means of communication and an educational tool : the stylistic level of sign language, the limits of French Sign Language, the validity of going from one language to another, etc.

Special attention and thought will obviously be given to the problems of reading texts and "tracking down" their meaning and, through concern for "transversality", we will also look at the crucial problem of understanding instructions in subjects other than French.

As a conclusion to the paper, which asks questions rather than providing definite answers, we will stand up for the image of specialised teachers who make the most of what they have, are eclectic and tolerant in their approach to teaching and strive to adapt as best they can to the many different planets in the vast galaxy of Deafness.

L'enseignement du français dans le secondaire : problématique et interrogations

L'essentiel de notre intervention portera sur la relation fidèle d'une expérience pédagogique personnelle d'enseignant de français auprès de jeunes sourds, à l'articulation du premier et deuxième cycle de l'enseignement secondaire (4^e / 3^e Technologiques, 4^e / 3^e de Collège pour des élèves en Institution spécialisée; 2^de et 1^ère pour des élèves en semi-intégration en Lycée et, préparant un Baccalauréat Technologique).

En précisant qu'il s'agit d'une population comprenant pour moitié, environ, des jeunes sourds profonds à faible pratique orale, et pour autre moitié, sensiblement, des adolescents dits « plus oraux » mais présentant, parfois, des difficultés dans la pratique de la langue écrite.

Le propos fera la part belle aux interrogations récurrents du pédagogue spécialisé confronté aux exigences des examens de l'Education Nationale, au difficile accès à la culture en général et à la littérature en particulier.

L'usage de la Langue des Signes Française en tant que mode de communication et outil didactique sera envisagé dans sa problématique parfois complexe : niveaux de langue des signes, limites du français signé, validité du passage d'une langue à l'autre, etc...

C'est évidemment sur les problèmes de lectures de textes, de « traque » du sens que se porteront attentions et réflexions, élargies, dans un souci de « transversalité » au problème crucial de la compréhension des consignes, dans les matières autres que le français.

En conclusion de cet exposé, plus riche de questions que de certitudes établies, nous défendrons l'image de l'enseignant spécialisé faisant flèche de tout bois, éclectique et tolérant dans ses approches pédagogiques, et s'efforçant de s'adapter au mieux aux nombreuses planètes de la galaxie Surdité.

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LE SECONDAIRE

PROBLEMATIQUE ET INTERROGATIONS

Nous étions cet après-midi là en train d'étudier, avec quelques élèves sourds de 1ère, un passage de « L'Etranger » d'Albert Camus, au moment où Meursault, ce bien étrange narrateur, rejoint la pièce qui fait office de morgue, dans l'asile de Marengo. Le héros déconcertant s'approche de la bière où repose sa mère, décédée depuis peu. Nous demandons à Sébastien, alors en lecture silencieuse, de nous signifier les lignes qu'il parcourt des yeux, et en quelques gestes rapides, ce grand adolescent sourd profond, exécute le déplacement en avant de cet étranger aux autres et ... décapsule une canette de boisson mousseuse !

Ce n'est qu'une anecdote pédagogique comme en vivent, au quotidien, les enseignants spécialisés, mais personnellement, nous l'avons toujours lue et relue comme la métaphore rafraîchissante des difficultés rencontrées par nos élèves face à l'écrit.

Nous tenterons ici de relater, dans notre intervention, et ce sera l'occasion d'une salubre prise de recul, quelques réflexions issues d'une expérience d'enseignant de français auprès d'élèves sourds de 3ème (Collège et technologique) en institution spécialisée, ainsi qu'auprès de lycéens en semi-intégration et préparant essentiellement des Baccalauréats technologiques.

A cette situation de classe proprement dite, il faudra adjoindre également la pratique du soutien individualisé, dans la même matière, auprès d'élèves de 1ère et de 2ème années de B.T.S.

La population d'élèves concernés se répartissant, grosso modo, pour une moitié en élèves malentendants ou demi-sourds, relativement bien oralisés et pour l'autre, en jeunes sourds profonds s'exprimant préférentiellement en langue des signes française. Il nous faut préciser que nous n'avons pas encore travaillé avec des élèves possédant une longue pratique du L.P.C., mais que l'occasion se présentant, nous adopterons le mode de communication qui leur est habituel, si tant est qu'ils le souhaitent.

Sans négliger les difficultés parfois paradoxales des élèves malentendants en français écrit, nous évoquerons de façon privilégiée nos contacts avec des lycéens sourds profonds, bien souvent riches de capacités conceptuelles remarquables mais faibles, voire très faibles en langue française.

En précisant au passage que nous ressentons le collège comme une zone de relative liberté pour notre matière à enseigner, mais que nous vivons le lycée comme un espace de contraintes redoutables, parfois rendues paroxystiques par les exigences de l'épreuve anticipée de français au Baccalauréat.

Concernant les problèmes de lecture-écriture, notre action personnelle est située en aval d'une longue chaîne pédagogique, partant nous sommes tributaires, respectueux et solidaires du travail de nos collègues en amont. On imagine sans peine avec quelle attention nous avons suivi, pendant ces trois journées, les propos des chercheurs et praticiens et goûté à ces rencontres fructueuses mais encore trop rares.

Le portrait esquissé, dans les lignes qui suivent, sera celui d'un enseignant, familier de la remise en question, souvent traversé d'interrogations complexes et inconfortables et s'efforçant, dans le temps de vie de classe, de gérer au mieux des contradictions multiples et récurrentes, mais vivant son métier avec passion, dans cet état de qui-vive pédagogique qui est une source permanente d'enrichissements.

A l'issue d'une dizaine d'années de quête furieuse, nous avons renoncé à découvrir une méthode miracle, unique et applicable à tous. L'on comprendra que notre propos offrira peu de place pour les certitudes et les affirmations catégoriques. S'adapter est notre mot-clé, s'adapter sans cesse au profil singulier de chaque élève sourd.

Après ce long préambule, entrons dans la salle de classe et immédiatement de plain-pied avec la problématique. Voyez le pédagogue qui s'avance avec en mémoire les intitulés du programme officiel, et en son for intérieur, des objectifs personnels : améliorer les capacités de lecture autonome des élèves et tenter de perfectionner leur production écrite. Enfin, et très intime conviction, le désir de partager du plaisir au contact des textes.

L'enseignant spécialisé, au-delà des contenus purement didactiques, se doit de tendre à la clarification des moyens de communication utilisés pour le confort de chacun des élèves. Notre pédagogue, sur la foi de son expérience, songe à choisir par anticipation le français signé, certes toujours ressenti par lui-même comme un très discutable pis-aller, mais semblant cependant permettre des échanges oraux, au sens de non écrits, sans une trop grande déperdition de temps et d'énergie dans une classe à communication hétérogène. Mais depuis quelques temps, le doute s'insinue; certes le professeur de français paraît trouver dans cet usage son compte pédagogique : respect de la syntaxe du français, émission vocale permanente de sa part, propre à stimuler les restes auditifs des élèves malentendants, signes porteurs de sens en direction des élèves sourds profonds. Mais concernant ceux-ci justement, et à plusieurs occasions, lors de l'étude de textes, l'enseignant note un trouble certain, voire même un effet de masque.

La perplexité a atteint son maximum au cours de l'année scolaire écoulée, en classe de 1ère, groupe restreint constitué de deux élèves sourds « gestuels » d'une section et de deux malentendants à l'aise dans l'oral, d'une autre section, et regroupés pour des raisons de commodités de service que l'on devine aisément.

Quatre heures de français en commun sont vécues sous le mode du français signé, et deux autres heures, pour des raisons impératives d'emploi du temps, en groupes dédoublés. Il résulte de cette séparation temporaire d'une part un fonctionnement quasi total en langue orale française, avec de loin en loin quelques gestes pour lever les ambiguïtés et de l'autre une utilisation massive de la L.S.F. pour les échanges, avec dans les deux cas, un sentiment de clarté et de confort partagé.

Notre pédagogue, toujours interrogatif, innove à la présente rentrée scolaire, en proposant à ses élèves, dans chaque classe, de débattre du problème en début d'année, au cas par cas, en vue d'établir « un *modus communicandi* » propre à des échanges aisés, une efficience réelle dans le travail scolaire proprement dit et un respect du choix d'expression de chacun. Le débat restant, sur ce point, largement à rouvrir dans chaque groupe-classe.

Si on lui accorde le fait d'avoir surmonté sans trop de lourdeurs et de difficultés de fonctionnement le problème évoqué ci-dessus, nous pouvons désormais observer ce maître, décidément bien tourmenté, en exercice dans sa classe. Le voilà qui vole au secours de ses ouailles, dépensant une énergie importante, se déployant sur tous les fronts, l'oeil nerveusement rivé sur l'horloge et l'esprit hanté par le Manque : faiblesse du vocabulaire, déficit en morpho-syntaxe, carences de l'expression écrite, etc... A grand renfort d'explications énergiques, il comble les lacunes... avec l'efficacité d'une Danaïde.

Un jour pourtant, il change son fusil d'épaule ou plutôt décide de mieux armer ses élèves dans la traque du sens. Au début, cet ancien sauveteur ès-lettres souffre le martyre, il se voit laissant ses élèves boire la tasse, dans la houle des textes, sans intervenir directement, s'accrocher à leurs bouées de mots connus, s'organiser à plusieurs pour assurer une incertaine flottaison de la compréhension, argumenter leurs points de vue, défendre leurs hypothèses en vaillants petits mousses. Tant pis, il faut laisser l'heure tourner et se faire tout petit par instants, permettre au débat de faire rage, se contenter d'un arbitrage discret, fournir discrètement les belligérants en outils d'analyse, les aider à ferrer les indices au lieu de leur livrer le poisson frelaté d'une traduction contestable.

Ne rêvons pas cependant complètement, ce maître qui s'effaçait si bien, qui savait renoncer à son « interventionnisme » chronique, aura de terribles rechutes et un programme à avancer. Il courra vite dans les lignes, dans les pages, dans les textes, il courra vite, et le sens risquera de filer...

Mais gardons l'euphorie des détectives en herbe, lancés sur la piste de la signification, dans leurs filatures de lecteurs actifs. Leur panoplie comprend la lecture méthodique, la grammaire textuelle, l'étude de l'énonciation, les processus narratifs, les procédés de substitution, le point de vue dans le récit, la typologie des textes pour n'en citer que quelques composants. Tous vocables un peu techniques, mais qui offrent des points d'appui pour la lecture, des angles d'attaque sur les textes. Avec un peu d'entraînement, voilà l'élève sourd se saisissant de repères, de balises signifiantes, pouvant lui permettre une hypothèse de lecture personnelle qui se problématise au contact de celles de ses camarades et qu'il faudra défendre, infirmer ou confirmer par l'observation, les allers-retours dans le tissu même du passage à étudier.

Qu'on ne se méprenne cependant pas, notre pédagogue certes converti à cette approche active use encore d'une lecture bien plus linéaire quand il faut dégager, pas à pas, ligne à ligne, un éboulement d'incompréhensions de tous ordres, ensevelissant toute compréhension. Enfin, fidèle à sa promesse de plaisir de lire, il s'efforce bien entendu de ne pas tomber dans la caricature d'une mise en équation du fait littéraire et il bannit les grilles d'analyse systématique qui ne sont pas au service d'un bonheur de lecture...

Attention iceberg !

Il n'est nullement question de succomber ici, à son tour, à quelque engouement cinématographique ultra médiatisé, mais pour le pédagogue qui nous occupe, il s'agit seulement du cri de ralliement des élèves devenus vigies averties, face aux écrits qui leur sont proposés.

La prise de conscience commence avec l'étude de phrases du modèle suivant : « *A l'issue de l'enquête, la responsabilité de Gaz de France n'a pas été retenue* ». Il existe donc une partie immergée du texte, où se cachent sournoisement des réalités non écrites, mais que l'on peut, avec un peu d'exercice, *inférer*. Ainsi de cette déflagration destructrice, cachée sous les lignes, et dont la cause n'est pas une explosion due au gaz naturel, si l'on en croit les investigations rapportées ici...

Un texte est donc un réservoir souterrain de non-dits, d'implicite, de sous-entendus et de références culturelles. Surprenante découverte pour certains élèves sourds auxquels il est urgent de procurer de solides moyens d'extraction. Notre pédagogue se sent un peu migraineux, un article qu'il a sous les yeux indique que la lecture d'un écrit est possible quand 80 % de la matière à lire sont connus, pourcentage apparemment nécessaire pour partir avec succès à la conquête des 20 % de nouveautés restantes. Profonde méditation !

Il rejoint néanmoins un des élèves dont il assure le soutien individualisé. Proximité qui lui offre une position d'observation très enrichissante des stratégies de lecture développées par une jeune adulte en fin de scolarité spécialisée.

Un texte de niveau de l'épreuve de synthèse du B.T.S. contient matière à difficultés pour un sourd profond. Il est douloureux pour l'enseignant de voir se déchirer, à chaque rencontre, l'hypertexte, l'ensemble des textes lus auparavant, comme si les informations déjà analysées, les occurrences déjà rencontrées, les acceptions déjà inventoriées étaient rapidement périssables ou difficilement réactualisables faute de contacts répétés avec leur objet.

Au niveau de la phrase, le sens peut être chahuté par une inversion du sujet, par l'éloignement relatif d'un adjectif apposé, vis-à-vis du substantif qu'il qualifie.

L'œil pêche les mots connus et s'y agrippe comme à une bouée décontextualisée, il oublie également de courir jusqu'au trait de ponctuation pertinent; la polysémie des mots est mal maîtrisée, l'anticipation ne peut se faire, tant l'avancée est laborieuse, saturée de situations de blocage.

Au niveau plus général du texte, la cohésion assurée par les connecteurs logiques est difficile à appréhender, le surplomb sur le texte reste problématique, certaines références ou clins d'œil culturels font défaut, y compris certains « scénarios » intériorisés de façon passive, dans la vie quotidienne.

Le tableau pourra paraître bien noir, mais ces observations ressource les réflexions de l'enseignant, le conduisant à proposer des aides à l'élève pour sérier les difficultés de lecture, les catégoriser en vue d'un traitement spécifique avec prise d'autonomie et recherche personnelle. La langue des signes aide largement dans ce travail d'identification et de remédiation à la compréhension.

De son utilisation, il sera dit quelques mots qui, à l'évidence, posent en corollaire la question du niveau de compétences respectif de l'enseignant et de ses élèves. Notre pédagogue s'est

toujours réclamé d'une intention contrastive, comparative entre la langue française et la langue des signes, l'un pouvant selon lui apporter de l'aide dans l'appréhension de l'autre, sans négliger cependant les difficultés de rencontre d'une langue pour l'oeil et d'une langue pour l'oreille et le passage de l'une à l'autre.

Loin de toute théorisation, c'est sur une pratique de classe qu'il s'appuiera pour dire que si on prend garde aux ornières de la traduction mot à mot, la langue des signes est capable de prendre sa part dans la charge didactique, d'être un outil pédagogique précieux en matière de compréhension des textes, de manipulations dans la recherche du sens. Il est possible grâce à sa dimension métaphorique d'aller en profondeur dans l'étude des textes littéraires. Ainsi en compagnie d'élèves sourds profonds, pratiquant peu la langue française, on peut s'approcher au mieux de l'ironie voltairienne, du symbolisme de Baudelaire ou des affres de Jean-Jacques Rousseau. Danielle Bouvet montre de façon claire, dans son ouvrage : « *Le corps et la métaphore dans les langues gestuelles* »* combien la langue des signes est riche d'une rhétorique qui fait parfaitement écho aux figures de style de la langue française comme la synecdoque, la métonymie et la métaphore, et se montre naturellement porteuse d'abstractions complexes, exprimées par le corps.

A ce propos, nous avons eu l'occasion pour un besoin interne propre à la classe de « créer » de façon collective les signes suivants: *dialectique* et *déterminisme*.

Pour « dialectique », la main droite reproduit la lettre D en dactylogogie et assure un mouvement de balancier qui est censé représenter, vers la droite, *la thèse*, puis vers la gauche, *l'antithèse*, enfin la main oscille quelques secondes, en une position « moyenne », entre ces deux positions, pour indiquer *la synthèse*, toujours difficile et parfois instable.



Pour « déterminisme », on s'appuie sur l'analogie suivante : une bille d'acier suspendue à un fil qui est heurtée par une même bille suspendue, ne peut que se déplacer sous l'effet du choc (la cause produisant invariablement le même effet) dans une direction...déterminée!

La main droite, reproduisant comme ci-dessus la lettre D, s'écarte de la verticale, sur la droite, et vient heurter la main gauche, dans une direction toujours identique, approchant de manière imagée la notion de déterminisme.



A noter également, cette expérience vécue par le collègue chargé de l'interface en cours de mécanique et pendant laquelle les entendants regardaient la représentation signée d'une notion difficile et en faisaient leur miel conceptuel.

Par une pratique comparative des deux langues, il est permis de pouvoir faire entrer les élèves sourds dans le réseau métaphorique général de la langue française, y compris dans ses expressions les plus idiomatiques.

Il faut à présent envisager rapidement et toujours sous la houlette de notre mentor, la pratique de l'écrit. En l'écoutant battre sa coulpe : pas assez de mises en situation de production écrite des élèves sourds, manque de temps consacré à la construction réelle d'une démarche argumentative, manque de réinvestissements rapides de compétences de lecture dans la création de textes de type « à la manière de », enfin pas assez de temps consacré à des auto-évaluations et à des pratiques de correction en allers-retours, enseignant-élève. Et cette question lancinante, restée à ce jour sans réponse pour lui, comment améliorer l'expression écrite des élèves dans le temps imparti ?

Au passage, il mentionnera l'importance de la langue française, en tant que matière transversale, souhaitant étendre les passerelles entre matières, à l'image de ce travail sur les consignes, conduisant à faire « prétraiter » sous l'angle purement de la langue un énoncé de mathématiques ou de technologie, en cours de français, avant son étude ou sa résolution proprement dite en classe scientifique.

Il est maintenant temps que l'étrange narrateur de cet exposé dédoublé réendosse totalement l'identité du pédagogue dont il se réclame, pour rêver à une collaboration plus étroite avec les collègues de l'école primaire et du collège, dans l'intention d'initier très tôt les jeunes sourds avec une pratique poétique, créatrice de la langue française, à des contacts précoces avec les jeux de mots, jeux de gestes et autres facéties métaphoriques de la langue française et de la langue des signes.

Et c'est encore du côté d'Albert Camus que nous irons chercher une dernière illustration, dans la dernière page de son essai philosophique « L'homme révolté ». Par ses efforts incessants pour remonter sans cesse la roche du sens dégringolée du texte, par sa volonté farouche de faire accéder ses élèves à la langue française, il faut voir l'enseignant spécialisé en véritable Sisyphe. Mais dans l'accomplissement de ces efforts partagés avec de jeunes esprits mis en appétit, il faut l'imaginer en Sisyphe heureux.

* Bouvet, D. (1998). Le corps et la métaphore dans les langues gestuelles. A la recherche des modes de production des signes. Paris : Ed. l'Harmattan.