

La leçon de...

ANTOINE TARABBO

Antoine Tarabbo est professeur à l'Institut national de jeunes sourds de Cognin (Savoie). Il intervient au lycée et au collège. « Malentendant » ou « malsourd », les étiquettes ne sont pas une préoccupation pour lui, seule importe sa passion de la langue française.

Il sera essentiellement question ici de pédagogie pratique, proposée avec la modestie nécessaire, en matière d'enseignement du français à de jeunes sourds...

Le terme de partage, parfois difficile, de la langue serait préférable pour décrire cette sorte de corps à corps avec les textes dont ni l'enseignant ni les élèves ne sortent indemnes...

Le faible effectif des classes spécialisées offre la possibilité de pratiquer une forme de partenariat originale, où le maître, si on accorde à ce mot sa connotation artisanale la plus noble, met dans les mains de « l'apprenti en langue » des outils pouvant rendre celui-ci le plus autonome possible, en tout cas actif et surtout « réactif » devant les difficultés de compréhension au cours de ses multiples et transversales tâches de lecteur.

Depuis un certain nombre d'années déjà, nous sommes placés plutôt en « bout de chaîne » dans le cursus scolaire : fin du collège (classes de 4^e/3^e) ou classes de Lycées ou de BTS.

L'enseignement du français à de jeunes sourds

C'est donc une réflexion de terrain plutôt orientée sur la fin de la scolarité secondaire qui alimente les lignes qui vont suivre.

Mais, dans l'esprit, rien n'interdit de faire remonter par ricochets rétroactifs une telle pratique en l'adaptant au niveau requis, dans le parcours pluridisciplinaire des élèves sourds.

Les élèves se rapprochent donc des échéances un peu crispantes que sont les examens. L'écart entre ce qui est possible par chacun, ce qui est réclamé et enfin ce qui est réalisé, peut devenir, dans l'épreuve de français en particulier, parfois considérable.

Pour s'en convaincre concrètement, on peut mesurer mentalement, dans le cas d'un élève sourd (ou peut-être entendant?) la distance qui peut séparer, d'une part dans un texte d'auteur, le repérage et la manipulation des figures de style, et de l'autre, dans un devoir, la production personnelle d'une de ces mêmes figures de rhétorique.

C'est donc du côté de la « *caisse à outils* » des élèves que nous souhaitons porter notre attention. Il est bon qu'elle soit riche et diversifiée, [les outils fournis par la recherche universitaire ne manquent pas (énonciations, figures du discours, pragmatique, indices linguistiques etc.)] sans devenir pour autant trop encombrante, trop lourde formellement, au risque d'écraser le plaisir de la lecture.

Un de nos outils privilégiés est cette merveilleuse pince-multiprise de sens qu'est la maîtrise de l'*analogie*. Une fois familiarisés avec l'utilisation de cet instrument sémantique, les élèves

peuvent enrichir leur travail d'analyse des textes, grâce aux notions de *symbolisme*, et ensuite par la même démarche analogique, se nourrir des différentes mythologies (grecque, romaine, celte, germanique, voire scandinave et autres) qui irriguent, de façon souvent insoupçonnée, les littératures du monde.

Quand un élève sourd de BTS ou de 1^{re} bute sur la phrase suivante extraite d'un article de journal (qui traite de la question de la mission éducative des journalistes) :

« *ils* (les journalistes) *voulaient orienter l'opinion publique à travers les récifs et les incertitudes de la vie politique et sociale* » le recours au dictionnaire n'est pas forcément suffisant, ni efficace. (*récif* : rocher ou groupe de rochers à fleur d'eau (Aïe!) Que vient faire ce terme maritime en pareille galère? Il y a rupture dans la compréhension!

Il est alors utile de remonter à la notion d'analogie sur laquelle nous insistons lourdement (enfoncer le clou!) quitte à lui consacrer une ou deux séances entières.

Nous nous appuyons beaucoup sur le dessin (et il semble possible de le faire avec des élèves très jeunes) et sur la langue des signes.

Il est demandé à l'élève ce que ce tracé simple (schéma 1) lui évoque. Les réponses attendues ne tardent pas : un « s », un virage, une piste de ski, un serpent etc. De là il n'est pas très difficile de faire inférer que l'opé-



Schéma 1

ration mentale a consisté à établir des ressemblances entre un élément E1 et un élément E2 (comparé/comparant).

On affine la notion avec toutes sortes d'exemples graphiques (les images publicitaires en regorgent : exemple ce cliché d'agence pour Givenchy où le mannequin porte une robe dont la forme est presque identique à celle du flacon de parfum à promouvoir).

Après réflexion en commun, on décide de se doter de l'outil ANALOGIE (un signe est créé pour la circonstance au sein de la classe, et qui consiste à transférer dans l'espace le A (en dactylographie) d'un point à un autre, pour incarner ce transfert de sens qui se fait, par ressemblance, entre E1 et E2 (on entraîne ainsi les élèves à repérer les sèmes communs).

On peut, dès lors, revenir à notre problématique *récif* sur lequel la compréhension avait... échoué!

E1 : c'est ce danger absolu pour les marins, par opposition à l'îlot rocheux, lui, visible. Un récif est un rocher invisible qui menace sournoisement le bateau et menace de le faire couler. Il suffit alors d'accompagner les élèves : dans la vie, il y a des dangers, certains sont visibles et presque prévisibles, d'autres peuvent nous frapper sans... crier gare! L'intersection entre le sens propre et le sens figuré se fait autour du sème partagé de : danger invisible. Le transfert de E1 vers E2 peut se faire, maintenant, sans difficulté.

On invite les élèves à suspecter une analogie quand, en situation de lecture, ils rencontrent une "rupture de sens" et ils deviennent peu à peu habiles à repérer les ressemblances et à justifier les transferts du sens "vrai" au sens "image" (selon le code interne de la classe).

A présent, les élèves peuvent se familiariser avec l'usage *métaphorique* d'un mot. Ils savent ne conserver, parmi les sèmes du comparant, que ceux qui sont compatibles (étymologiquement métaphore signifie

transposition) avec ceux du comparé. L'expression "un cœur de pierre" s'éclaire alors par elle-même : une flèche relie la dureté et l'insensibilité de la pierre (comparant) à ce cœur (comparé)... décidément dur sentimentalement jusqu'à paraître... insensible, "minéral". Si l'on veut investir les autres figures de style qui s'appuient sur la comparaison (métaphore, allégorie, personnification) on se sert donc de la pince ANALOGIQUE.

Pour ce qui est des figures dites de contiguïté (métonymie, synecdoque etc.) ou des figures d'amplification (hyperbole, gradation etc.) il suffit de prendre quelques précautions pour situer les analogies.

Grâce à la démarche analogique, il devient plus facile de s'intéresser au symbolisme... Comme il n'est pas très commode d'opérer une distinction "opérationnelle" entre le symbolisme, la métaphore, l'allégorie etc. nous revenons, étymologiquement, au *symbolon* des Grecs, cet objet coupé en deux qui devenait un signe de reconnaissance quand les deux possesseurs pouvaient rassembler les deux morceaux, formant ainsi un tout complémentaire.

Mais il faut connaître le code pour opérer ce rapport. La colombe ne peut être vue comme le symbole de la Paix que parce que dans le récit biblique du Déluge elle a été associée, par glissement analogique, à la fin du conflit entre Dieu et les hommes.

Le « concept analogie » peut devenir une aide précieuse pour les élèves sourds confrontés à la « prolifération polysémique ». Cet instrument simple leur donne le moyen de repérer une sorte de fil rouge du sens. Pierre Slama¹ a proposé un travail novateur et précieux (schéma 2). A partir du dessin de huit cercles concentriques, dont le premier illustre

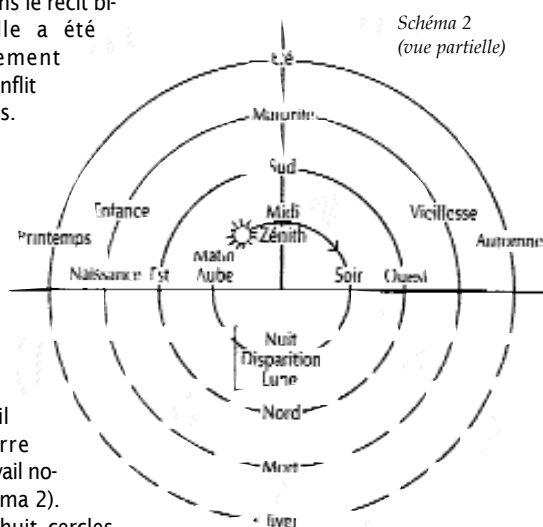
la marche aérienne du soleil : aube, matin, zénith, soir, nuit, l'auteur introduit les élèves dans le symbolisme littéraire.

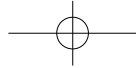
Soit l'expression : "il était à l'automne de sa vie", le sens est saisi (et mieux fixé en mémoire) quand l'élève rétablit les liens de similitude entre la saison de la perte des feuilles, d'un certain déclin de la nature en phase d'engourdissement, et la période de la vie où, peu ou prou, il y a un certain affaiblissement physique et une prise de distance morale, même flamboyante. Il ne reste plus, à ce moment là, qu'à investir, en collaboration étroite avec les enseignants d'Histoire, de Géographie et d'Arts Plastiques, les époques mythologiques...

Les élèves, que passionnent généralement les incroyables sagas des dieux et demi-dieux, olympiens ou non, prennent du recul sur leurs difficultés (le tonneau des Danaïdes! Les travaux d'Hercule!).

Dans leur travail de Sisyphe qu'est l'apprentissage de cette terrible langue française, ils viennent de faire, on le voudrait tant, un pas décisif... ♦

1. La Nouvelle Revue Pédagogique, (Nathan N° 3, Novembre 1991)





Les bonnes pages

*Civilisation de l'oralité, civilisation du livre, civilisation de l'écran...
à chaque époque ses nostalgies ? Et à travers les siècles,
l'interrogation toujours actuelle sur le savoir et la mémoire.*

A propos de l'écriture

Socrate – J'ai donc entendu dire que vécut près de Naucratis en Egypte un des anciens dieux de là-bas : on appelle ibis l'oiseau qui lui est consacré, et lui-même se nomme Theuth. C'est lui qui inventa le nombre avec le calcul, la géométrie, l'astronomie, et aussi le tric-trac, les dés, enfin et surtout l'écriture. (...) Alors le roi lui demanda quel pouvait être l'usage de chacun d'eux (...). Quand on en vint à l'écriture : « Voici, ô Roi, dit Theuth, une connaissance qui rendra les Egyptiens plus savants, et leur donnera plus de mémoire : mémoire et science ont trouvé leur remède. » Le roi lui répondit : « Très ingénieux Theuth, tel est capable de créer les arts, tel l'est de juger dans quelle mesure ils porteront tort, ou seront utiles, à ceux qui devront les mettre en usage. Et toi, à présent, comme tu es le père de l'écriture, par bienveillance, tu lui attribues des effets contraires à ceux qu'elle a. Car elle développera l'oubli dans les âmes de ceux qui l'auront acquise, par la négligence de la mémoire ; se fiant à l'écrit, c'est du dehors, par des caractères étrangers, et non du dedans, et grâce à l'effort personnel, qu'on rappellera ses souvenirs. Tu n'as donc pas trouvé un remède pour fortifier la mémoire, mais pour aider à se souvenir. Quant à la science, tu en fournis seulement le semblant à tes élèves, non la réalité. Car, après avoir beaucoup appris dans les livres sans recevoir d'enseignement, ils auront l'air d'être très savants, et seront la plupart du temps dépourvus de jugement, insupportables de surcroît parce qu'ils auront l'apparence d'être savants, sans l'être. (...) »

L'écriture présente, mon cher Phèdre, un grave inconvénient, qui se retrouve du reste dans la peinture. En effet, les êtres qu'enfante celle-ci ont l'apparence

de la vie ; mais qu'on leur pose une question, ils gardent dignement le silence. (...) Une fois écrit, chaque discours s'en va rouler de tous côtés, et passe indifféremment à ceux qui s'y connaissent et à ceux qui n'ont rien à en faire ; il ignore à qui il doit, ou ne doit pas s'adresser.

■ Platon. PHÈDRE

Les Belles Lettres, 1998
(traduction Claude Moreschini et Paul Vicaire)

*Un texte, ancien
ou actuel, évoquant
explicitement la
surdité ou non, a fait
écho en vous...*

*Faites-nous
partager vos
découvertes.*

A propos du multimédia

L'accès de plus en plus facile, le classement de plus en plus pratique, les parcours de mieux en mieux aménagés, la forme de plus en plus attrayante font des instruments "multimédia" un formidable moyen d'acquérir des connaissances. Bien plus efficacement que le livre, ils mettent à la disposition de l'élève, du chercheur, ou de "l'honnête homme", l'information dont il a besoin, au moment où il en a besoin en alliant le texte, l'image et le son.

C'est cependant sur cette notion de disponibilité qu'il faut s'interroger : l'ensemble des informations sont

là, disponibles, chacune prête à être activée au gré de la volonté de l'utilisateur. A quoi bon alors se livrer au fastidieux labeur de les intégrer dans sa propre mémoire d'homme ? Sans céder à la nostalgie des temps heureux où l'on apprenait par cœur, on peut s'interroger sur les conséquences cognitives qu'induit la facilité nouvelle à interroger des mémoires externes rassemblant d'énormes quantités de connaissances. Je crains fort que cette merveilleuse commodité d'accès à tous les savoirs du monde n'entraîne une habitude de lecture ponctuelle et éphémère des informations et dissuade les mémoires humaines de se construire ce réseau complexe de connaissances interreliées que certains nomment culture et qui donne à l'analyse sa profondeur, à la réflexion sa continuité. N'allez pas en déduire, oh lecteur impatient ! que je fasse du multimédia un agent pernicieux de l'illettrisme ; non ! bien sûr, mais il me paraît prudent de rappeler que l'on ne comprend véritablement que ce que l'on a mémorisé soi-même. (...) Une information n'est comprise – au sens étymologique du terme – que parce qu'elle est prise dans le réseau que chaque individu a constitué et qui n'appartient qu'à lui. Ces avancées technologiques méritent autant d'intérêt que de lucidité ; il ne faudrait pas que les nouvelles formes de lecture, plus ponctuelles, plus immédiates, nécessitant moins de mémorisation, ne destituent la mémoire humaine de ce rôle essentiel de donner sens, cohérence et continuité à notre vision du monde.

■ Alain BENTOLILA

DE L'ILLETTRISME EN GÉNÉRAL ET DE L'ÉCOLE EN PARTICULIER.
Plon, 1996 / p.75