

La Leçon de Lecture

Cet atelier était animé par Vincent Bexiga, enseignant CAPSAIS, Valérie Duhayer, éducatrice, et Dorinda Lecoq-Davis, enseignante CAPEJS. Ils travaillent ensemble à l'établissement Laurent Clerc.

Le fil conducteur des échanges était prévu suivant la succession des étapes de la leçon de lecture : mobilisation des connaissances sur le texte, observation/exploration du texte avec prise de notes, élaboration de la question de recherche à partir du document qui organise les notes, théorisation sur les questions relatives aux aspects du code de l'écrit que l'on a été amené à rencontrer, systématisation, l'acculturation se poursuivant tout au long de la leçon de lecture, avant et après.

Les quelques deux heures et demi imparties à l'atelier et la densité des échanges des divers membres n'ont pas permis d'aller aussi loin que l'on aurait souhaité dans l'exploration des diverses étapes.¹

Cependant, à partir de deux courts extraits de la cassette vidéo qui accompagne le Théo-Prat n°8, on a pu observer les enseignants et les enfants, face au texte écrit, en train d'échanger sur ce texte, en LSF, pour en explorer, affiner, préciser le sens, la structure, les phrases, le vocabulaire. La LSF, langue première, est donc là l'outil linguistique qui permet de **parler de** la langue écrite, de théoriser dessus, comme on le fait avec la langue orale pour les entendants. Également et nécessairement, les locuteurs sont amenés à être précis entre eux, à échanger **sur** la LSF, de telle sorte que ce travail sur la LSF devient l'occasion d'en approfondir, en situation, la connaissance et l'utilisation. Ils sont amenés à comparer les deux langues. Tout comme devrait le faire l'enseignant de la voie directe avec son groupe d'enfants entendants. Sauf qu'il court, lui, le risque d'interférences entre l'oral français et l'écrit français, s'il n'est pas suffisamment au fait des spécificités linguistiques de chacune d'elles, autrement dit s'il est dans la croyance que l'écrit c'est de l'oral transcrit.

L'organisation des enfants en groupes hétérogènes, au niveau des cycles, au niveau de la maîtrise de la LSF, au niveau de la maîtrise du français écrit n'a suscité aucun commentaire. Est-elle mieux acceptée ici qu'ailleurs ? A-t-on compris ici que cette organisation est un puissant levier d'apprentissage ? Habituellement dans les écoles, parents et enseignants recherchent le plus d'homogénéité possible : « Une classe homogène est une classe hétérogène qui s'ignore et qu'on déplore. » écrivait Monique Eymard de La Villeneuve de Grenoble.

Mais, outre l'évocation du problème posé par le statut d'enseignante non reconnu de la maîtresse sourde, puisqu'elle est institutionnellement « éducatrice », l'hétérogénéité des intervenants au sein du binôme en classe a été l'occasion de nombreux échanges, parfois contradictoires.

Difficile de faire la part des choses entre :

- ♦ la difficulté de voir le maître abandonner son omnipotence et son omniscience dans la classe,
- ♦ la difficulté de voir la chance que représente pour les enfants d'avoir face à eux un expert très pointu LSF (et maîtrisant bien la langue française écrite) et un expert très pointu langue française écrite (et maîtrisant bien la LSF), adultes qui pourront échanger fructueusement entre eux, devant les enfants, des nuances respectives des deux langues, de leurs propres compréhensions,
- ♦ le regret qu'occasionne le manque actuel d'enseignants sourds, qui soient suffisamment experts dans les deux langues, LSF et français écrit.

Mais, pour l'instant, le travail en binôme est le seul moyen de pouvoir faire réellement le travail en contrastif avec les élèves, c'est-à-dire de pouvoir montrer, observer, éprouver la spécificité des deux langues.

Pour les enfants entendants, on ne se pose pas la question : tous les enseignants sont supposés savoir faire le travail contrastif nécessaire entre les deux langues, français oral et français écrit ; savoir mettre en évidence les situations où les communications orale et écrite rempliront leurs rôles spécifiques, savoir pointer les fonctionnements syntaxiques différents entre l'oral et l'écrit, les différences de lexique, de temps verbaux, d'énonciation, d'indices para-textuels, la différence de nature des consciences linguistiques mobilisées, le caractère fondamentalement différent de la socialisation des actes de parole et d'écriture, les différences de nature soit conjoncturelles soit structurelles de ce qui est produit dans ces situations et les manières de penser radicalement différentes qui y ont présidé.

Mais peut-être, chez les entendants, ne se pose-t-on même pas la question du contraste entre les deux... Tout le monde croit tellement en leur redondance...

Cette différence de nature, cette disjonction entre la LSF et le français écrit, est peut-être tellement évidente aux yeux des sourds qu'ils ne se posent même pas ce genre de question : ils l'intègrent comme un fait incontournable. Sauf qu'ils sont victimes de la croyance des entendants (qui ne voient pas le contraste entre leurs deux langues, français oral et français écrit, parce qu'ils croient que c'est la même chose, parce qu'ils croient que c'est contournable du fait que nos lettres codent aussi des sons) qui leur imposent un fonctionnement oraliste contre-nature.

Le binôme est la béquille, la plus provisoire possible espérons-le, que doit se donner le système en attendant que les enseignants sourds capables d'assurer seuls le contrastif, c'est-à-dire aussi bons en LSF qu'en français écrit, soient suffisamment nombreux.

La question a été posée de savoir ce que les enfants connaissent de l'histoire quand ils découvraient le texte.

Nous sommes dans une démarche d'apprentissage linguistique ; comme dans tout apprentissage langagier, on va du message au code, c'est-à-dire que le problème du *sens du texte* va être résolu **avant** que l'on s'intéresse à *la nature* de ce qu'a voulu fabriquer l'auteur avec ce matériau écrit et à *la manière* dont il a utilisé les règles de l'écrit. Comme pour un enfant qui apprend à parler, comme pour un enfant qui apprend à signer, enfant qui n'est pas sensible d'abord à la rhétorique et à la poétique du discours qu'il reçoit mais au sens qu'il porte. Donc, après avoir mobilisé et apporté des connaissances qui favoriseront l'entrée dans l'histoire (après exploration de la couverture ou de quelques illustrations par exemple), on lit l'histoire, on livre l'histoire, on signe l'histoire. Pour ce qui est de ce dernier point, signer l'histoire, on a pu voir concrètement, avec l'exemple de *Une histoire à quatre voix* d'Anthony Browne, à quel point il était important de bien maîtriser la langue des signes dans cette phase, pour faire vibrer à plein l'aspect culturel, sémantique, formel du récit.

Une autre fois, la construction de l'horizon d'attente pourra se faire en travaillant sur les dictionnaires des mots de l'histoire que fournit ELMO International ou maintenant Idéographix, comme autant d'énigmes à résoudre ; les hypothèses et les discussions vont bon train et la confrontation au texte n'en sera que plus fiévreuse. Une autre fois encore, c'est directement le texte qui arrivera sous les yeux des enfants, si on s'est assuré que des travaux précédents permettront d'en trouver des clés ou de s'y repérer assez aisément. En tout état de cause, l'enseignante en LSF témoigne de la nécessité de l'échange avec l'enseignante entendant pour capter les plus fines nuances du texte. Comme l'enseignante entendant témoigne de la nécessité de l'échange avec l'enseignante en LSF pour parfaire ses façons de signer quand elle sera avec les enfants.

Dans tous les cas, on a pu constater que ces travaux techniques autour de *La leçon de lecture* ne sont pas déconnectés d'une vie de groupes, et qu'ils entrent autant dans des projets de vie que d'apprentissages.

Rencontrer des textes - qui, au-delà de l'intérêt dont l'histoire peut être porteuse, permettre de rencontrer une écriture, une petite musique d'auteur, et une inscription dans le champ culturel - nécessite que l'on se penche sur ces supports et les critères qui vont amener à les choisir. On n'aura

pu qu'évoquer cette question que les participants auraient aimé approfondir.

Comme toujours quand on présente une démarche innovante, la question, légitime, des résultats a été posée. On sent toujours dans cette question l'envie qu'on réponde que ça y est, on a trouvé, ça marche, qu'il n'y a plus qu'à, comme si une méthode, une démarche, une pédagogie résolvait tout.

Le chiffre de 80% d'illettrisme se lit couramment concernant les sourds. Sait-on que 15% de la population des pays industrialisés consomme 85% de l'écrit produit ? Ce qui veut dire que 85% de la population se partage les 15% de miettes. 85% a un commerce avec l'écrit si peu dense, si utilitaire et si peu porteur pour leur vie qu'on n'est pas loin d'un « très faible lettrisme »...

Mais la méthode phonologique/oraliste n'est pas directement à l'origine de l'échec massif en lecture des sourds comme des entendants. Elle n'est que l'instrument d'une politique délibérée de maintien du plus grand nombre dans l'ignorance et l'assujettissement aux valeurs marchandes dominantes, une politique de colonisation culturelle.

Ce n'est donc pas une méthode inverse qui renversera les statistiques mais la volonté de renverser les valeurs qui nécessitera une méthode inverse. Quand on passera de l'apprentissage d'une langue par *l'apprentissage de ses règles de fonctionnement* (du code au message) à *l'utilisation de l'écrit et du pouvoir qu'il procure renforcé par la découverte et la construction de ses règles* (du message au code), c'est qu'on aura décidé de partager ce pouvoir.

Thierry OPILLARD



¹ Pour plus de précisions et d'exemples concrets, voir *La Leçon de Lecture : lecture de leçons au cycle 2 / La Leçon de Lecture au cycle 3*, n°6 de la collection Théo-Prat' / *Langue des Signes, voix de la lecture ; des yeux pour lire*, n°8 de la collection Théo-Prat', AFL