

Nouvelles Perspectives...

PAR PHILIPPE SÉRO-GUILLAUME

“Ne pas mettre la charrue avant les boeufs”, tel pourrait être l’axiome de base de tout pédagogue (orthophoniste, enseignant...) accompagnant un enfant sourd vers l’acquisition du français. Bien souvent pourtant il semblerait que l’on “oublie” le décalage existant entre les enfants entendants et les enfants sourds; pour ces derniers la langue française est acquise par le biais d’un apprentissage conscient et non grâce à une imprégnation naturelle. L’auteur nous donne ici quelques pistes afin de nous aider à respecter le “rythme naturel” d’apprentissage de ces enfants, pour que nous parvenions à être aussi bienveillants et patients envers leurs premiers tâtonnements de français à l’écrit que nous le sommes envers ceux des enfants entendants dans leurs premiers essais de syntaxe et de prononciation.

Certains jeunes sourds, grâce à un appareillage ou une implantation, en tout cas une prise en charge très précoce, accèdent au langage oral avant d’aborder l’écrit. Cependant en général, le jeune sourd apprend la langue en même temps qu’il apprend à lire et à écrire. Il ne s’agit pas pour lui, comme pour son homologue entendant, d’accéder à l’écrit mais de **s’approprier la langue par des procédures écrites** puisque, comme on ne le dira jamais assez, **l’enfant sourd ne maîtrise pas la langue lorsqu’il aborde l’écrit**, à la différence de l’enfant entendant qui l’a apprise en famille avant toute forme d’enseignement.

On oublie, dans l’enseignement auprès des jeunes sourds, ce décalage temporel pour organiser, programmer - selon le terme institutionnel - les apprentissages. Autrement dit, le fait que le jeune sourd accède à la langue par l’écrit et qu’il y accède plus tard que son homologue entendant ne le dispense pas des étapes qui jalonnent nécessairement le procès d’appropriation du langage.

Or les premiers textes que l’école propose à l’enfant sourd sont les mêmes que ceux qui sont proposés aux jeunes entendants. L’ordre des mots - sujet, verbe, complément d’objet ou attribut du sujet - y est quasiment immuable. Il n’y a pas d’interrogation sur ce que construit l’enfant sourd du langage. C’est pourquoi, lorsqu’il écrit, l’école va se concentrer sur ses “fautes” et monter des dispositifs de remédiation. C’est-à-dire que l’enfant est à peine entré dans le langage écrit que déjà il est réprimandé, au sens où son écrit fait l’objet d’un repérage de “fautes”. Le raisonnement est de faire correspondre l’écrit du jeune sourd à l’image de l’écrit attendu par ce qu’édicte les programmes. On n’est pas attentif à la réalité des acquisitions langagières du jeune sourd dont l’entrée dans l’écrit est marquée, d’emblée par le sceau du “fautif”, de l’insuffisant... avec, l’effet d’inhibition que cela peut avoir et qui est bien connu des entendants également. Plusieurs travaux ont été

consacrés aux fautes commises par les sourds. Les quelques passages extraits de l’un d’entre eux, sont tout à fait révélateurs. On trouve sous la plume des jeunes sourds, nous dit-on : *“nombre de [...] phrase petit nègre (du genre : “Des lunettes il faut pourquoi ?”) qui ne respectent pas l’ordre des mots [...] des noms sont confondus : “nez pour museau” [...]”*.

Le figement est un processus linguistique [...] Cette tendance qui manifeste l’impact des premiers apprentissages est responsable des nombreux syntagmes figés qui révèlent une approche encore imparfaite des règles de la combinatoire de la langue. Il s’agit en quelque sorte de “fautes d’habitude” : “Paul lance au ballon” (sur le modèle de : Paul joue au ballon [...]); “Joël embrasse à maman” (Joël dit bonjour à maman) [...]. Face à ces erreurs, le professeur doit non pas mettre en cause la méthode mais plutôt sa propre pratique. Les leçons de grammaire présentent le grand intérêt de permettre une comparaison de syntagmes et de phrases, de mettre en relief les différences de fonctionnement, de souligner les différents emplois et les constructions particulières.”¹

Les enseignants sont mis sur la sellette. On considère qu’ils n’enseignent pas suffisamment la conjugaison, qu’ils insistent trop sur certains micro-systèmes que l’élève sourd généralise, ce qui expliquerait bon nombre de fautes dans l’emploi des prépositions après les verbes, etc.

Malgré le sérieux de l’approche, ce repérage des “fautes” ne tient pas compte de questions essentielles sous jacentes à l’enseignement : où en est l’élève ? Qu’est-ce qu’il est en mesure d’apprendre ? Est-ce que ce sur quoi l’enseignement s’appuie lui est accessible ? Si on suit les analyses des “fautes” on en conclut que tout serait affaire de dosage. Et ce qui est règle à l’école en matière de français, c’est l’enseignement précoce de la grammaire et l’enseignement précoce de la grammaire y compris à des enfants sourds qui ne maî-

trisent pas la langue. Cet aspect pour l'enseignement auprès des entendants qui eux, possèdent la langue par leur pratique de l'oral et par le fait de baigner dans l'environnement linguistique du français a été largement critiqué², alors, on peut comprendre le drame que constitue l'application d'une même conception éducative et les méthodes qui vont avec, pour le jeune sourd qui apprend la langue.

Nous sommes tellement pénétrés de notre langue et l'écrit est pour nous tellement significatif de correction qu'il est difficile de comprendre à quel point procéder comme cela est fait actuellement est préjudiciable aux acquisitions de l'enfant sourd.

C'est ce pourquoi il me semble éclairant d'opérer un rapprochement entre deux formes de représentation et d'expression : **le langage et le dessin**. S'agissant de la première, comme cela vient d'être dit, l'acquisition du langage se développe "naturellement" en interaction sans qu'il soit question d'enseignement, ce dernier n'intervenant que lorsqu'il s'agit de lire et d'écrire. Sauf handicap nous accédons tous au langage, à la langue et en grande majorité à l'écrit.

En ce qui concerne le dessin, il en va autrement : seuls quelques uns d'entre nous arrivés à l'âge adulte parviennent à s'exprimer par ce truchement. Pourtant le dessin, dont l'évolution a été largement étudiée, est une activité très spontanée chez l'enfant.

Il faut distinguer le dessin d'enfant dit **libre** du dessin **d'observation** guidé par l'adulte.

Les dessins libres d'enfants à travers le monde ont un air de ressemblance. Ils évoluent en fonction des stades du développement cognitif. Ces stades ont été caractérisés à partir de l'observation des figures tracées, à leurs signes et à leurs structures notamment par G-H Luquet (1927). On trouve successivement :

- ♦ Le **gribouillages** jusqu'à 2 ans qui correspond à une activité motrice, impulsive de caractère ludique ;
- ♦ Le **réalisme fortuit** de 2 à 3 ans : l'enfant attribue un sens à ses tracés. La transmission du dessin s'accompagne de commentaires, et son geste devient plus contrôlé ;
- ♦ Le **réalisme manqué** de 3 à 4 ans : l'enfant réalise des tracés à visée signifiante mais ses expériences sont souvent tâtonnantes ;
- ♦ Le **réalisme intellectuel** à partir de 4 ans : souvent figuratif. L'enfant dessine ce qu'il sait des choses. Un chien a nécessairement quatre pattes. Les relations entre les objets du dessin deviennent à leur tour significatives.
- ♦ Le **réalisme visuel** à partir de 8 à 9 ans : l'enfant commence à être en mesure de dessiner en **perspective**.

Il commence à **respecter les proportions** et fait preuve d'un certain souci du **détail**.

Vers 12, 13 ans les enfants qui manquent de technique se désintéressent du dessin.



Les transformations qui apparaissent dans le graphisme de l'enfant au cours de la croissance portent globalement sur le perfectionnement de l'habileté graphique, une meilleure intégration de la partie sur le tout, sur le respect des proportions, sur le réalisme des couleurs, sur l'accession à la perspective, sur la personnalisation du thème.

Ce n'est donc que très tardivement que nous sommes capables de passer du dessin d'un élément singulier (objet ou personnage) à une représentation composée agencant plusieurs éléments présentés dans un espace qui n'est plus plat.

L'évolution progressive du dessin reflète l'évolution psychomotrice et est en relation étroite avec le développement global de l'enfant. Comme pour l'activité langagière, c'est parce que les premières productions de l'enfant sont accueillies, donnent lieu à commentaires, à recherche de signification que l'enfant développe cette activité. C'est essentiellement la **réaction de l'entourage** qui permet à l'enfant de passer des premiers gribouillis avant tout moteur à la représentation, de dépasser le caractère fortuit de l'émergence du tracé en découvrant que son gribouillage peut représenter quelque chose pour lui et pour les autres ce qui va donner à cette activité une dimension relationnelle. **Généralement l'accès à une maîtrise de plus en plus affirmée du vecteur essentiel de la relation, le langage oral et écrit, correspond à un désintéret pour le dessin**. Si nous avons tous pratiqué le dessin libre, peu vont au-delà de l'initiation à la perspective et au dessin d'art, qui demeurent pour la majorité d'entre nous une activité scolaire.

Comme cela vient d'être suggéré, l'apparition de la perspective n'est absolument pas spontanée mais bien au contraire le fruit d'un enseignement qui intervient, condition *sine qua non*, à un moment où le développement de l'enfant le rend accessible à un tel apprentissage. En aucune manière le dessin classique n'est à l'origine des productions de l'enfant ou de son appétence pour le dessin. **Ceci ressemble beaucoup aux étapes d'acquisition du langage**. De la lallation, puis du babillage au

mot-phrase et à la phrase. L'enseignement et surtout l'enseignement de la grammaire, n'est en aucune façon à l'origine des productions langagières de l'enfant ou de son appétence pour la langue.

Le lien entre la psychogénèse de ces deux variantes de la manifestation de la fonction symbolique a une vertu explicative dans le cadre qui est imposé à savoir une centration sur le langage achevé, construit, qui empêche les enseignants, de concevoir et en tout cas d'intégrer à leur enseignement les processus d'acquisition de l'enfant.

Rapprocher la perspective, fait de représentation picturale, et la phrase de mots, fait de représentation linguistique, ce n'est, au fond, que prendre en compte le fait que **le langage n'est qu'un cas particulier de la fonction sémiotique...** Avant d'aller plus loin précisons que le dessin ou la peinture, aussi figuratifs soient-ils, ne constituent pas une représentation du monde mais une **représentation de la représentation du monde que se fait leur auteur.** De la même manière **le discours est une représentation de représentation, celle de son auteur.**

Le dessin en perspective monofocale implique trois éléments : le cadrage, opération première qui consiste à poser le cadre à l'intérieur duquel on va construire/contempler l'histoire, l'événement, le point de distance qui permet de représenter la diminution des objets dans la profondeur fictive régie par le point de fuite en fonction de la position de l'observateur. Avec la perspective, apparue au 15^{ème} siècle, en Italie, la représentation ne tient plus à la nature des choses représentées :

*"Elle signifie (...) une vision du monde qu'elle construit, un monde en tant qu'il est commensurable à l'homme. (...) Avant de s'appeler perspective elle s'appelait commensuratio, c'est-à-dire que la perspective est la construction de proportions harmonieuses à l'intérieur de la représentation en fonction de la distance, tout cela étant mesuré par rapport à la personne qui regarde, le spectateur [le premier spectateur est bien évidemment le peintre]. Le monde devient donc commensurable à l'homme (...) ou plutôt commensurable par l'homme (...) [qui peut] construire une représentation vraie de son point de vue."*³

Il est aisé de dresser un parallèle avec la phrase. La phrase simple ou complexe est le cadre à l'intérieur duquel le locuteur va exposer non pas les données du monde sensible mais ce qui pour lui, de son "point de vue", fait événement/histoire et de ce fait constitue une information (Informer - du vieux français *enformer* du latin *informare* - qui signifie donner une forme, une struc-

ture et, par là-même, conférer une signification). Ce dernier s'intéressant à un événement qui comporte des entités (par exemples des voleurs et des gendarmes) et un comportement (une arrestation), va mettre cet événement en perspective (manière de considérer les choses). La phrase est la construction qui permet la mise en œuvre de l'énoncé, prévoit la nature et l'ordre des mots en fonction de la hiérarchisation opérée par le locuteur : de quoi, de qui parle-t-il et qu'en dit-il ? Si l'on considère un fait divers évoquant une arrestation et qu'on se centre sur les voleurs on aura alors "*Les voleurs (ce dont il est parlé) ont été arrêtés par les gendarmes*" (ce qui en est dit) sur les gendarmes, ce sera "*Les gendarmes (ce dont il est parlé) ont arrêtés les voleurs*" (ce qui en est dit) qui pourra apparaître. Si on parle de l'arrestation on pourrait trouver "*L'arrestation des trois voleurs (ce dont il est parlé) a été effectuée par...*" (ce qu'il en est dit).

Le linguiste Bernard Pottier à qui j'emprunte ces exemples recense 41 phrases en prenant en compte toutes les opérations de topicalisation "*Les gendarmes, ils ont arrêté les...*", de focalisation "*Ce sont les gendarmes qui...*", topicalisation et focalisation combinées "*L'arrestation des voleurs, c'est par les gendarmes qu'...*".

La phrase peut être conçue comme l'actualisation d'une variation au sein d'un ensemble de possibles. De la même manière au plan pictural, indépendamment de la facture choisie, il est possible de représenter l'arrestation dont il est question ici du point de vue d'un des voleurs ou des gendarmes ou encore d'un point de vue extérieur la perspective permet à l'artiste expérimenté et seulement à ce dernier, d'envisager la représentation singulière de tel ou tel sujet choisie au sein d'une multitude de point de vue possibles. Tel élément central ici deviendra accessoire ailleurs.

La maîtrise de toutes les variations qui viennent d'être évoquées au plan linguistique et pictural ne peuvent être que le fait d'un locuteur et d'un artiste confirmés.

En ce qui concerne le jeune sourd, ne juger recevables que les énoncés canoniques "Sujet verbe complément" revient à exiger d'un enfant qu'il dessine d'emblée en perspective. Or cet accès à la perspective ne lui est possible que parce qu'il a exploré préalablement toutes les possibilités du graphisme, de l'utilisation de la couleur et aussi parce que ses productions ont été largement commentées; non pas corrigées mais bien commentées. Elles ont fait l'objet d'une recherche de sens concertée entre l'adulte et lui. Ce n'est pas le cas des leçons de grammaire dont on nous dit qu'elles "*présentent le grand le grand intérêt de permettre une comparaison de syntagmes et de phrases, de mettre en*

relief les différences de fonctionnement, de souligner les différents emplois et les constructions particulières.

Avec ces leçons de grammaire tout se passe comme si l'on enseignait d'emblée le dessin en perspective comme si on enseignait la marche en commentant une planche anatomique au lieu de laisser marcher les enfants... Toutes choses impensables. Les "fautes" des élèves sourds sont directement imputables à l'enseignement précoce et intensif de la grammaire qui court-circuite l'activité de l'enfant sourd, de l'apprenant en général.

Lorsque l'on dit cela, il se trouve toujours quelqu'un pour faire remarquer que "l'enseignement a beaucoup changé que l'on est de nos jours beaucoup moins strict et que la langue des signes peut éventuellement aider à faire du sens". Effectivement, l'enseignement est moins autoritaire et plus soucieux de communication mais sur le fond rien n'a changé. Que l'on présente les règles de grammaire avec plus de souplesse, en les assortissant d'explications en langue des signes, que l'on évite de rendre des copies saturées de corrections à l'encre rouge pour ne pas traumatiser les élèves, etc. ne change rien au fond. Ce sont toujours les règles de grammaire qui sont présentées **en premier lieu** aux élèves et donnent lieu à exercice sans que l'on puisse faire état d'une amélioration sensible en ce qui concerne le français chez les jeunes sourds.

Il faudrait être autrement plus respectueux des étapes qui jalonnent le développement de l'enfant et prendre en compte le **décalage** au plan du langage chez l'enfant sourd. Dans un premier temps, qu'il soit question d'enfants ou d'adultes et quelles que ce soient la longueur et la complexité des textes envisagés, sollicitons et accueillons les productions écrites comme on le fait spontanément pour les dessins libres.

En effet, le mot-phrase est le pendant au plan langagier du dessin "têtard". La juxtaposition agrammaticale de mots n'est pas à proprement parler une faute mais elle correspond à la juxtaposition à plat des éléments que comportent les dessins qui apparaissent un peu plus tard. Dans ce genre d'activité la référence à la norme grammaticale n'est pas de mise. **Le commentaire, la recherche concertée avec leur auteur d'une signification** est la seule façon de procéder qui permet à l'enfant l'exercice réel de ses facultés langagières et ce, jusqu'à ce qu'il soit en mesure de participer, à sa mesure bien évidemment, à un échange authentique.

Enseigner le tracé des lettres, présenter des mots, des phrases de mots aux élèves sourds, échanger par écrit est possible sans envisager une leçon de grammaire. Les cours de grammaire devraient être au langage ce

que les cours de dessin d'observation guidés par l'adulte sont au dessin d'enfant. C'est-à-dire ponctuels et n'intervenant qu'après que l'enfant ait suffisamment écrit et échangé librement par écrit. Donner les règles d'usage le cas échéant, sans expliciter la règle grammaticale nous éviterait bien des simplifications abusives et préjudiciables aux acquisitions. Par exemple, dire que le pluriel se marque le cas échéant par un "s" n'implique pas d'expliquer que le pluriel s'applique nécessairement à plus d'objets que le singulier ("La baleine est en voie...", "Les baleines sont en voie de...") et moins encore de présenter d'entrée de jeu cette règle assortie d'exercices d'application. ❖

Philippe SÉRO-GUILLAUME

Maitre de conférences à l'Université Paris III

Chargé du cours de linguistique appliquée au CNFEDS

1. Leduc, Victor, "L'enseignement de la langue aux déficients auditif. Problèmes-Méthodes-Méthodologie", Paris, 1979, thèse de professorat de sourds.
2. Entre autres Boimare, Serge, "L'enfant et la peur d'apprendre", Dunod ; Geneste, Philippe, "Politique, langue et enseignement", Ivan Lavy éditeur ; Le travail de l'école : contribution à une critique prolétarienne de l'éducation, Acratie.
3. Arasse, Daniel, "Histoires de peinture", Folio essais, Gallimard, 2006. Cet ouvrage est paru précédemment aux Editions Denoël accompagné d'un disque.

Votre avis nous intéresse ...

Réagissez !

*Vous souhaitez réagir à cet article ? Nous donner votre avis, émettre des critiques, faire des suggestions... ? Ecrivez-nous à contact@acfos.org ou à **Acfos 11 rue de Clichy 75009 Paris**, ou bien encore retrouvez nous sur notre **Blog** :*

<http://acfos.over-blog.com/>