

IMPORTANCE DE LA LSF POUR L'EXPRESSION ÉCRITE CHEZ LES ÉLÈVES SOURDS DE COLLÈGE

I. LSF ET RICHESSE DES PRODUCTIONS ÉCRITES

1. La rédaction

Un élève qui n'a pas de langue pour concevoir les idées et les organiser peut difficilement prétendre produire un texte riche et de qualité. Il est donc nécessaire qu'il puisse penser le texte à écrire dans sa langue. La LSF intervient donc dans la préparation de l'écrit, dans la phase d'élaboration. Le texte écrit préexiste en effet sous la forme d'un texte signé, que ce soit de façon mentale ou physique, certains élèves signant pour eux le texte à écrire dans son ensemble avant de coucher leurs idées sur le papier. Il est donc particulièrement instructif de voir comment certains élèves écrivent.

Au cours d'une séquence sur le théâtre en 6ème, les élèves avaient pour consigne de réécrire un fabliau du Moyen Âge, *Le paysan devenu médecin*, sous la forme d'une pièce de théâtre. Ils écrivent donc un texte destiné à être joué en LSF. Le fabliau à réécrire a été étudié en classe, les élèves ont également étudié l'écriture théâtrale (et notamment l'importance des didascalies) avant de procéder à un découpage du récit en scènes. Les scènes ont ensuite été réparties entre élèves. Un groupe travaillait sur traitement de texte pour une écriture collective de la première moitié de la pièce, les autres élèves travaillant individuellement. Il est évident que les élèves travaillant en groupe ont discuté de chaque scène en LS, signant les dialogues et les didascalies avant de les écrire : l'apport de la LSF et la préexistence du texte signé sont ici indiscutables.

On observe cependant la même pratique chez un autre élève qui par étape signe son texte avant de l'écrire. Une observation de cette attitude est particulièrement intéressante: l'élève signe pour lui chaque scène en insistant non pas sur le contenu des dialogues (qui sont à peine esquissés) mais sur l'utilisation de l'espace scénique (place des personnages, utilisation de l'espace, accessoires et emplacement) et sur l'expression des personnages (ton des répliques, expression du visage et expression corporelle). Fait curieux, l'élève signe pratiquement au dessus de sa tête sans regarder ses mains. Celles-ci représentent les personnages se mouvant dans un espace visiblement délimité, sans que le contenu des dialogues soit forcément compréhensible pour l'observateur. L'élève interrompt régulièrement ses signes pour noter ses idées. La LSF est pour cet élève un support indispensable à l'écriture, notamment l'écriture des didascalies. Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que les seules fois où il sollicite l'enseignant pour des questions portant sur le vocabulaire c'est pour écrire les didascalies.

Quand l'on compare ensuite les productions écrites par les élèves, celui qui présente l'écriture la

plus théâtrale est l'élève qui a travaillé en LS parce que c'est le seul qui a pris en compte la spécificité de cette forme d'écriture: une écriture qui donne à voir, qui prend en compte - en lui accordant la même importance - aussi bien les échanges (les dialogues), le jeu des acteurs (ton, expression, gestes) que l'utilisation de l'espace scénique (les déplacements, les objets). Par le va et vient permanent entre les deux langues - langue écrite, langue signée -, cet élève a sans cesse vérifié son récit en soignant la précision de l'écriture. Les élèves qui ont travaillé en groupe ont quant à eux produit essentiellement des dialogues (de meilleure qualité que celui qui a travaillé seul puisqu'ils étaient trois à écrire et à relire) et les quelques didascalies portent essentiellement sur les gestes des personnages et leurs déplacements, et encore, elles sont très réduites.

Les deux extraits qui suivent sont des textes à l'état de brouillon. Ils ont été tapés avant que les élèves aient pu vérifier la cohérence de la pièce et la logique de l'enchaînement des scènes ainsi que l'orthographe et la correction de la syntaxe. Les élèves travaillant en groupe ont pu corriger quelques fautes parce qu'ils surveillaient ce qu'écrivait un de leurs camarades alors que celui qui écrivait seul n'a pas eu l'occasion de se relire.

Le fabliau du Paysan devenu médecin est un récit médiéval qui met en scène un paysan fraîchement marié qui, par crainte de l'adultère, décide de battre son épouse pour qu'elle passe ses journées à pleurer. Le soir venu, il lui demande pardon avant de recommencer le lendemain. Pour lui donner une leçon, l'épouse déclare aux chevaliers du roi qu'il est le meilleur des médecins, mais qu'il faut lui donner une sévère correction pour qu'il accepte de dispenser ses soins. Le paysan se retrouve donc bien malgré lui médecin à la cour du roi, chargé de soigner des malades et de faire preuve d'ingéniosité et de malice pour éviter les coups. Les extraits des scènes écrites par le groupe se situent au début de la pièce: le paysan vient de se marier et cherche à se protéger de tout risque d'adultère. La scène écrite par l'élève seul montre le paysan-médecin à la cour du roi aux prises avec 80 malades à soigner: il propose de faire brûler le plus malade pour faire aux 79 autres une potion à partir des cendres.

Scène 4 :

AMI : Alors, as-tu une épouse, maintenant?

PAYSAN : Oui. Tu as vu ma bague. *(en montrant son alliance)*

AMI : Comment allez-vous ensemble ?

PAYSAN : J'ai beaucoup des soucis à propos de ma femme.

AMI : Pourquoi?

PAYSAN : Parce que les jeunes hommes viennent la voir. Et le prêtre fait la cour avec ma femme. Il est possible que le prêtre est son amant.

AMI : que vas-tu faire?

PAYSAN : Je ne sais rien....

AMI : Ah, je peux t'aider.

PAYSAN : Non merci...

Scène 5 :

PAYSAN : Que fais-je? Ah, j'ai une idée, je la mettrai cacher dans l'amoire... Non, c'est pas bon...

Ah, je la battraï tous les matins puis elle pleurera toutes les journées pour que les jeunes hommes et le prêtre ne viennent pas car ils voient qu'elle pleure et les soirs je la pardonnerai et la donnerai la joyeuse.

Scène 6 :

FILLE : Voici vos repas comme vous me demandez. *(donner au paysan les repas)*

PAYSAN : *(finir de manger les repas, puis donner un soufflet au épouse)* Tu vas pleurer. *(frapper avec le coup de poing sur le visage, et tire ses cheveux ensuite la tient ses bras avec violence.)*

FILLE : Pourquoi faites-vous ca?

PAYSAN: Pour que tu vas pleurer la journée.*(il part au travail de charrue)*

Scène 7 :

JEUNE HOMME : Salut!

FILLE :Bonjour....*(elle pleure et n'arrive pas à signer)*

JEUNE HOMME 2 : Pourquoi pleures-tu?

FILLE : Euh..... C'est rien.....

JEUNE HOMME 2 : Dis-moi la vérité, s'il te plaît!

FILLE : C'est rien. Ce n'est pas ton affaire!

JEUNE HOMME 3 : Oh s'il te plaît, nous allons promener.

FILLE : Tu peux me laisser tranquille.

JEUNE HOMME 1 : D'accord .Au revoir

Scènes écrites collectivement

Scène écrite par l'élève seul

LE ROI: Allez! Hop! *(il claque les doigts. tout les paysan viennent et ils sont malade.)* Vous allez tous guérir.

LE PAYSAN: *(air dépassé)* je ne peux pas. Vous croyez que je travaille 9 heures. Vous rêvez trop que je suis ton médecin. Je viens pour guérir ta fille. Pourquoi vous ne me dis rien? *(air excédé).*

LE ROI: je suis désolé mon ami. il faut *(le roi claque ses doigts)* batte-le moi *(les valets prend un bâton de fer).*

LE PAYSAN: Ca va! C'est accord. Je vais tous guérir *(il ferme les yeux. il baisse son genoux et il monte ses bras pour se défense et air peureux.)*

LE ROI: Bien (*air content*) vous allez guérir un et vite.

LE PAYSAN: attend peu. J'ai un idée met les bois et allume le feu. Va-t-en tous. allez.

LE ROI: (*le roi est pensif; il tient son menton*) J'ai bien reçu le message. C'est comme vous voulez. (*ils sortent tous*).

LE PAYSAN: Bon (*il réchif, il marche entourner pour qu'il cherche que un personne est plus faible*). C'est toi plus faible. Vous allez dans le feu. (*79 personnes au fond que sursaute ils le trouve trop bizarre*).

MALADE : moi! Non, je ne suis pas malade!

LE PAYSAN : je vois que es pas malade. Sors! (*air furieux*)

LE ROI (*air pressé*) : le voilà enfin, vous êtes guérir ? oui ou non ?

MALADE : Oui. Votre médecin est intelligent. Je n'a jamais vu que il guérit très rapide (*rire jaune*).

LE ROI: (*air étonne*)

LE PAYSAN : (*air exprès*) c'est toi qui est plus paralysie de jambe. (*il frappe un coup et fait le geste de le jeter*). Hop, le feu!

LE 2° MALADE : (*tout blanc et peureux*) Non! Pas le feu! pardon! je me trompe. je me sens très bien. Regard! (*il traine la jambe cahin caha*).

LE PAYSAN : (*air de deviner le mensonge*) Tu es pas paralysie! Est-ce que tu fais ici ? Pourquoi tu viens ici?

LE 2° MALADE : euh (*le paysan lui coupe la parole*).

LE PAYSANS : Ca suffit. (*il rougit*). Je sais tout que tu dis! C'est inutiliser! Sors-vous! Que-ce que c'est clair.

LE ROI: (*air très étonné. environ 10 second par unpersonne. il finit en 10 min pour tout*). Je vois que tu es capable. Tu es plus intelligent que le monde

2. La phase de relecture: correction du récit et de l'expression

La LSF est aussi indispensable à un autre niveau où on ne l'attend pas forcément, celui de la relecture. Non pas une relecture qui pourchasse les fautes et supprime les incorrections syntaxiques mais une relecture de la logique, de la cohérence et de la richesse du texte ainsi que du niveau de langue. Quand les élèves écrivent, ils ont souvent du mal à rendre leur relecture efficace. On observe la même difficulté chez les élèves entendants. Entre le brouillon et la version finale, il y a souvent peu de différences : quelques ratures en moins et des fautes corrigées et guère plus. Passer par une relecture active permet de rendre le texte écrit plus vivant et de *l'écouter* (que ce soit en le relisant à haute voix pour des élèves entendants ou en LSF pour les élèves sourds).

Il est intéressant de montrer aux élèves - qui n'en sont pas forcément convaincus de prime abord - l'importance de passer par une relecture à "haute voix"¹ de leur brouillon. Pour cela, il suffit de leur demander de se relire silencieusement et d'observer qu'ils vont corriger quelques fautes d'orthographe et d'accords. Ils sont en général satisfaits de leur relecture et envisagent de passer à la rédaction finale. Or, en relisant silencieusement, l'élève ne se met pas en situation de récepteur: son texte est pour lui un ensemble de mots dont il s'agit de vérifier la correction. L'attention va donc être centrée sur l'orthographe, la grammaire (les accords et les terminaisons verbales) et le vocabulaire avec l'élimination des répétitions. Il est rare que l'élève modifie réellement son texte à ce moment-là. Quand on lui demande de passer par une relecture en LSF de son texte avant de le copier au propre, l'élève se rend compte de toutes les maladresses² de sa production.

L'exemple suivant permettra d'illustrer l'importance de la relecture signée. En classe de 3ème, dans le cadre de l'étude de l'argumentation et notamment pour préciser les conditions nécessaires à la réussite d'un projet argumentatif, nous avons étudié *L'augmentation*, pièce de Dino Buzzati qui met en scène l'échec d'un projet argumentatif : un employé venu réclamer une augmentation à laquelle il avait droit, se fait manipuler par son directeur et repart avec une baisse de salaire pour laquelle il remercie son employeur. Les élèves ont analysé les causes de l'échec et réfléchi aux arguments que l'employé aurait pu formuler. L'exercice écrit qui leur a été demandé ensuite était le suivant : réécrivez la scène du dialogue entre le salarié et son patron en modifiant le dialogue pour qu'il y ait réussite du projet argumentatif. Une élève avait produit un texte dont elle était satisfaite : dans son dialogue, chacun pouvait exprimer son point de vue - il y avait donc réellement un échange-, le salarié présentait des arguments acceptables et il obtenait de son patron la promesse d'une prochaine augmentation de salaire. Elle avait beau le relire, elle ne comprenait pas ce que je pouvais trouver à redire et pourquoi je m'obstinais à affirmer que son dialogue était complètement irréaliste. Je lui ai donc demandé de signer son texte en le jouant, c'est-à-dire en respectant scrupuleusement ce qui était écrit et la façon dont c'était écrit, notamment le ton des personnages. A la troisième réplique elle s'est arrêtée net, a barré son dialogue pour le reprendre intégralement. Si les arguments étaient corrects, ils étaient formulés de façon sèche et agressive, il n'y avait aucune formule de politesse, aucune marque de respect : le statut des personnages et le cadre dans lequel ils s'exprimaient n'étaient aucunement respectés. Cette élève s'était relue plusieurs fois et avec beaucoup de sérieux, mais seule une relecture à

¹ J'appelle relecture à "haute voix" une lecture signée du texte écrit. Il n'est nullement question d'oralisation ici. J'emploie cependant ce terme car cette forme de relecture est aussi efficace pour les élèves sourds que pour les élèves entendants et que les élèves entendants gagneraient à ce qu'elle soit davantage développée dans les classes.

² On attend bien évidemment d'un élève de lycée qu'il soit suffisamment familiarisé avec l'écrit pour juger directement de la qualité de sa production sans passer par la LS. Ce n'est pas le cas au collège, d'où l'importance de l'enseignement de LS que reçoit l'élève au collège et qu'il a reçu au primaire

“haute voix”³ lui avait permis de prendre conscience de cet aspect de son texte. De la même façon, cette forme de relecture permet de préciser l’expression en mettant en évidence les passages qui reposent trop sur l’implicite et de corriger le niveau de langue. En relisant en LS on se rend compte, par exemple, que le Roi Salomon ne peut pas hurler “stop” quand il rend la justice et qu’il vaut mieux lui faire dire “Calmez-vous, taisez-vous” ou “Que l’on fasse taire ces femmes !”. Le passage par la LS permet également de faire prendre conscience aux élèves que leur texte est parfois sec, qu’il manque d’ornements, de descriptions, que la narration n’est pas assez travaillée ou les épisodes d’un conte rapidement expédiés. La Langue des Signes n’est donc pas réservée à l’expression des consignes, mais est mise à contribution aussi bien dans l’élaboration d’un texte écrit que dans sa relecture en vue d’en vérifier à la fois la cohérence et la richesse.

Il est donc important que ces élèves, pour être performants en français, reçoivent une formation de qualité en langue des signes. En effet, être capable de passer par la LSF pour préparer la rédaction d’un texte et en vérifier la cohérence et la logique nécessite d’être capable de prendre en compte divers aspects de la langue :

- la langue et l’expression sont conditionnées par le contexte de production

Les élèves qui n’ont pas une pratique scolaire de la LSF peuvent difficilement s’appuyer sur cette langue pour sentir si le français est correct. Les élèves doivent avoir en effet conscience que la langue change en fonction du contexte de production (en fonction du cadre et du destinataire) : on ne s’adresse pas de la même façon à des destinataires différents. La langue s’adapte aussi bien dans sa forme (avec le lexique et le niveau de langue) que dans son contenu (les types d’arguments par exemple) à la situation de production. Un élève sourd qui sait adapter son discours en LSF aux situations de production saura transposer ce savoir-faire en français écrit et identifier ce qui dans ses textes ne convient pas en les relisant en LSF³.

- l’organisation du texte varie en fonction des enjeux, de la finalité de ce texte, notamment dans le cas du récit mais également pour tout discours argumentatif.

- la langue comporte une dimension esthétique qui produit un effet sur le destinataire et

³ Un bémol à cet optimisme: deux catégories d’élèves savent rendre cette relecture efficace: ceux qui ont un bon niveau de langue des signes et qui savent consciemment que la langue dans toutes ses composantes (niveau de langue, lexique, registre, organisation) s’adapte aux conditions de production (c’est-à-dire au contexte, au destinataire, à l’enjeu du discours) et ceux qui sans être forcément de bons élèves en français et/ou en LSF savent qu’une langue s’analyse et s’observe. Ils se regardent signe en quelque sorte, comme l’élève entendant s’écoute lire son texte, avec une distance critique.

qu'il faut travailler.

La formation en LSF de ces élèves ne peut donc se réduire à l'acquisition de connaissances syntaxiques et lexicales. Donner ou redonner toute sa place à l'enseignement de cette langue, c'est donc permettre aux élèves d'augmenter leurs chances de réussite scolaire. L'importance de la LS, si elle se voit chez des élèves qui n'ont pas de difficultés scolaires, devient criante quand il s'agit d'élèves en difficulté. Les manques deviennent alors tragiques et les répercussions sur la progression en français sont importantes.

II. LES ÉLÈVES EN GRANDE DIFFICULTÉ

Il est extrêmement rare de rencontrer des élèves bons signeurs⁴ en grande difficulté en français. Ceci implique que les élèves qui ont des difficultés importantes en lecture et écriture en rencontrent aussi en LSF. Très souvent, ce n'est pas la qualité de leur expression en LS qui est en cause mais leur connaissance de la LS comme langue et non comme simple moyen de communication. Un déficit de cours de LS — que ce soit parce que cet enseignement ne dispose pas d'un horaire suffisant ou parce que la langue a été apprise tardivement ou encore que son enseignement se réduit à une analyse lexicale ou à l'étude de son fonctionnement grammatical — se traduit chez l'élève par des problèmes de progression et d'autonomie face au français écrit.

Le lien entre niveau en LS et niveau en français étant évident, il est utopique d'envisager de ne faire travailler ces élèves que sur le français. Dans la mesure où la LS est la langue de la scolarité, donc du cours, et celle de l'élève - donc la langue dans laquelle il pense-, il est incontournable de faire explicitement ce que les autres élèves font implicitement, c'est-à-dire souligner les points de convergence et de divergence entre les deux langues, bâtir des ponts, rendre sensible le fonctionnement de la LS et du français pour se servir de ces connaissances dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ce qui se fait séparément dans des cours distincts dans les autres classes doit se faire conjointement avec ces élèves qui manquent de repères linguistiques et qui manient une langue - la LSF- sans s'interroger ni avoir conscience de son fonctionnement.

1. Le diagnostic: les difficultés qui se posent pour la lecture et l'écriture

a. La lecture

Certains élèves se révèlent incapables de lire une phrase complexe alors qu'ils maîtrisent le sens de tous les mots utilisés. Quand on se penche sur les causes de ce blocage, on se rend compte que

⁴ Par "bon signeur", j'entends d'un bon niveau en LSF scolaire et pas seulement locuteur à l'aise dans sa langue.

ces élèves n'établissent aucun lien entre les termes. Ils savent qu'une phrase comporte un ou plusieurs verbe – et savent les identifier le plus souvent - et que ces verbes ont un sujet et peuvent avoir des compléments. Mais ils se révèlent curieusement incapables d'utiliser ces connaissances théoriques pour donner du sens à la suite de mots qu'ils ont sous les yeux. Ils ne savent pas suivant quels critères regrouper les mots pour donner du sens. Il est vrai que la syntaxe du français - ne serait-ce qu'avec ses sujets éloignés ou inversés - ne leur facilite pas la tâche.

Les lectures proposées par ces élèves sont donc très approximatives puisqu'ils ne maîtrisent pas la syntaxe du français. En effet, ils proposent des lectures qui s'appuient sur :

- la proximité des mots : les mots proches dans la phrase sont lus ensemble, ce qui est une grande source d'erreur et donne un français signé de la pire espèce
- une logique personnelle : un sens est reconstitué à partir des unités que sont les mots pris individuellement et sans considération des liens syntaxiques qu'ils ont entre eux. Là aussi les erreurs sont fréquentes.

Ces difficultés rencontrées dans la lecture sont amplifiées dans les écrits produits par ces élèves.

b. L'écriture

À l'écrit, on retrouve en effet le même problème: des mots plus ou moins bien orthographiés se suivent sans qu'un sens intelligible puisse être dégagé. Il ne semble même pas certain que l'on puisse parler de LSF écrite puisque l'ordre des mots ne correspond même pas à un ordre qui serait logique en LSF. Ces élèves se révèlent souvent incapables de reformuler un énoncé produit en LSF dans un autre système linguistique (ici le français écrit). Les difficultés qu'ils ont à l'écrit révèlent de plus une connaissance très approximative de la LSF. Ils ne sont pas capables de retrouver le rythme dans leur discours en LSF : ils n'identifient ni les pauses, ni les unités de sens (ce qui pourrait les aider dans la construction de leurs phrases) et ils ont beaucoup de mal à décomposer ce qu'ils disent, c'est-à-dire à identifier ce qui répondrait aux questions suivantes : qui fait l'action ? quelle action ? où ? quand ? pourquoi ? comment ?... Ne pouvant segmenter l'information pour traiter les difficultés par étape, ils se retrouvent à devoir gérer en même temps les questions lexicales (quel mot choisir ?), les problèmes orthographiques (comment l'écrire?) et les questions de syntaxe (dans quel ordre dois-je dire les informations ? comment les relier, les hiérarchiser entre elles?).

Il est donc indispensable avec ces élèves de commencer par réfléchir en et sur la LSF avant d'envisager un quelconque travail écrit.

2. Nécessité d'adopter une pédagogie particulière: travail de réflexion sur la LSF en relation avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture

Pour que ces élèves soient capables de lire et d'écrire de façon satisfaisante en français, il faut qu'ils apprennent à observer leurs productions en LSF.

Pour cela, il faut leur apprendre:

- à élaborer en LSF un discours cohérent, sorte de pré-texte, projet de ce qui va être écrit
- à segmenter leur énoncé (le discours en LS est souvent dit d'une traite, sans réellement ponctuation), à identifier les pauses, sorte de ponctuation qui permet de découper l'action en distinguant les étapes d'un récit par exemple
- à segmenter leur énoncé suivant des critères de logique en identifiant le temps, le lieu, la cause, la conséquence, etc...

Quand il sait passer d'un ensemble à des unités plus petites, donc plus maîtrisables, l'élève peut envisager le passage à l'écrit en se posant des questions qui portent non plus exclusivement sur son discours en LS mais qui préparent la transposition de son discours à l'écrit. Il s'interroge alors sur :

- qui ? ou - qui ?
- fait quoi ? - est comment ?
- où ? - pourquoi ?
- quand ?
- pourquoi ?
- comment ?

Ces questions permettent d'identifier les éléments qu'il faudra écrire en respectant la syntaxe du français, distincte de celle de la LS.

Le passage enfin par le dessin sous une forme très schématique avant d'envisager l'écriture permet de garder en mémoire l'ensemble de l'énoncé à écrire. En effet, en passant de l'ensemble à de petites unités, l'élève perd de vue ce qu'il voulait dire. Le dessin lui permet donc d'avoir un plan du discours dans sa linéarité⁵.

a. La comparaison simple des formes syntaxiques : comment s'organisent les informations dans la phrase ?

En cours de français, il n'est pratiquement jamais fait de travail systématique de comparaison des

⁵ Il est curieux de constater que ces élèves ne savent pas passer directement du projet pensé d'écriture au dessin. On retrouve dans leurs dessins les mêmes problèmes que dans leur discours signé : s'ils ne savent pas procéder à un découpage d'actions en LS, ils sont incapables de dessiner leur projet. L'étape d'interrogation sur la LS est donc indispensable. Et les progrès de ces élèves ne se mesurent malheureusement pas forcément à une amélioration spectaculaire de la qualité de leur écrit mais à leur capacité à prendre peu à peu en charge la partie qui prépare le dessin. Le temps d'analyse de la LS se trouve peu à peu réduit et au fil du temps, les questions ne sont plus prises en charge par l'enseignant mais par l'élève lui-même qui fournit son projet sous forme de schéma dessiné. Ce n'est qu'ensuite que l'on peut observer une amélioration progressive du français écrit. Si l'on reste focalisé uniquement sur la correction de ce qui est produit, on a l'impression - fautive - que ces élèves ne progressent pas. Or ils ne peuvent progresser en français que si leur pratique en LSF s'est améliorée.

deux langues. En effet, il ne s'agit nullement de préparer les élèves à devenir des interprètes. Ils doivent savoir s'exprimer et comprendre un message dans chacune des langues en essayant autant que possible de favoriser une expression directe dans la langue. Si l'on se sert de la LSF pour signer un récit que l'on va écrire, ce récit est ensuite écrit sans recours à la LS (sauf quand il s'agit de réfléchir sur la précision de l'expression comme dans l'exemple évoqué plus haut de l'écriture particulière qu'est l'écriture théâtrale).

Avec des élèves qui ne sont pas conscients de la structure en LS, il est par contre nécessaire de passer par une étape de comparaison entre les deux langues pour casser un peu l'arbitraire syntaxique qui règne dans leurs écrits. Cette comparaison de la syntaxe des deux langues est relativement sommaire. Elle a surtout pour objectif de faire prendre conscience que l'organisation des phrases obéit à certaines règles, et que le non respect de ces règles entraîne l'incohérence du discours. La métaphore du théâtre est particulièrement utile pour comparer le fonctionnement du français et de la LSF. En langue des signes, il est important de planter d'abord le décor : le spectateur sait où il est et quand se déroule l'action. Ensuite arrivent sur scène les personnages pour agir et parler. En français, il arrive que l'on entende parler les personnages sans savoir de qui il s'agit. Quant au décor, il est installé indifféremment au début, au milieu ou à la fin de la pièce.

Quand les élèves ont bien compris ce principe, ils savent que pour signer un énoncé écrit⁶ ils doivent d'abord chercher dans la phrase ce qui indique le temps et le lieu puis se centrer sur l'action. A contrario, quand ils écrivent, ils se demandent d'abord qui agit et ne se préoccupent des compléments circonstanciels qu'ensuite. Passer par le dessin permet également de visualiser la logique syntaxique de chaque langue et de faire apparaître visuellement comment s'agencent les informations dans les structures syntaxiques respectives.

b. Une démarche clairement analytique développée chez les élèves

Dans ce type d'approche, il n'est pas question de prétendre "sentir" ce qui est français et ce qui ne l'est pas. Les personnes qui apprennent une langue étrangère, ont assez vite une conscience phonique ou graphique de ce qui peut se dire dans la langue étudiée. Ils sentent qu'un mot ou une tournure sonne ou non correctement dans cette langue⁷. Les élèves qui ont des difficultés dans les deux langues n'ont pas encore atteint ce stade de conscience linguistique. Ils ont donc toujours le

⁶ Ils ont en effet besoin de passer par la formulation en LSF du texte écrit quand ils lisent. La lecture silencieuse ne leur est pas encore accessible.

⁷ Les élèves sourds *sentent* également si un mot *sonne* ou non français. Chez eux le critère n'est bien évidemment pas musical mais visuel. Ils peuvent par exemple quand ils s'amuse à inventer des mots pour leurs rédactions, à produire des termes inexistantes mais possibles. Ils ont donc une conscience de ce qui est français.

réflexe sécuritaire de s'appuyer sur des règles énoncées explicitement et non sur ce que l'on pourrait appeler des images de ce qu'est ou doit être la langue pratiquée.

Leur démarche de lecture comme d'écriture est donc une démarche analytique. Chez ces élèves, la LS est davantage sollicitée que chez les autres. Elle est surtout davantage surveillée qualitativement et systématiquement corrigée. Le français signé est traqué et immédiatement signalé et analysé non comme un parasitage provisoire du français sur la LS, mais comme une faute non seulement de LS, mais aussi de lecture du français⁸. De la même façon, le français signé qui apparaît chez certains élèves au moment de la préparation de l'écrit est banni. Ainsi ces élèves adoptent sans cesse une démarche analytique : qu'ils écrivent ou qu'ils lisent, ils précisent toujours le contexte linguistique et le formulent explicitement. Ils sont en situation de réutilisation et d'appropriation de modèles linguistiques. Quand ils projettent d'écrire, ils ont encore des difficultés à scinder leur discours en unités de sens plus courtes (unités qui pourraient correspondre en français à des phrases ou des unités d'action). Par contre ils arrivent assez rapidement à identifier dans quel cadre syntaxique ils se placent, à condition que ces cadres aient été introduits petit à petit, en nombre restreint, et qu'ils soient sécurisants - c'est-à-dire relativement fixes - sans être trop rigides.

Cette solution de mise en correspondance systématique des deux langues n'est cependant pas satisfaisante, à plus forte raison si elle n'est faite que par l'enseignant de français qui n'est pas formé pour cela. Elle n'est là que pour pallier un déficit en LSF car seule une solide formation en Langue des Signes peut leur permettre de progresser convenablement en leur faisant comprendre comment fonctionne une langue.

⁸ A titre de comparaison, avec des élèves de 6ème qui font encore souvent du français signé quand ils lisent un texte, je signale simplement l'erreur par une rapide remarque du type: "Tu signes comme cela en cours de LSF ?" ou "Je n'ai pas compris; tu fais du français signé." Ils corrigent immédiatement. Je signale donc le fait, je ne le corrige pas. Ce sont eux qui prennent en charge la correction. Avec des élèves pour lesquels j'ai mis en place une approche comparative et analytique, non seulement je signale l'erreur mais j'explique le sens de ce que l'élève vient de dire (si je français signé s'y prête, comme par exemple quand ils signent mot à mot "J'irai jouer *après manger*" ce qui donne "je vais jouer après je mange"). Je lui demande ensuite d'analyser l'énoncé dans les deux langues** pour bien souligner le lien entre la place et le sens des mots.

** Ceci pose la question de la formation en LSF des enseignants de français du secondaire. Cette formation spécifique est à ma connaissance inexistante. Or, il est indispensable qu'ils reçoivent une formation particulière qui dépasse la simple compétence communicative. L'impact de leur langue sur celle des élèves est en effet trop important pour que l'on néglige cet aspect dans une pédagogie bilingue.