Magaly GHESQUIÈRE et Laurence MEURANT, École et surdit. Une exprience d'enseignement bilingue et inclusif

Presses universitaires de Namur, 2018.

Jean Giot

---

dition lectronique

URL : <http://journals.openedition.org/esp/4199>

DOI : 10.4000/esp.4199

ISSN : 2532-0319

diteur

Centre d'Information sur l'ducation Bilingue et Plurilingue

dition imprime

Date de publication : 1 juin 2019

Pagination : 99-105

ISSN : 1127-266X

Rfrence lectronique

Jean Giot, « Magaly GHESQUIRE et Laurence MEURANT, cole et surdit. Une exprience d'enseignement bilingue et inclusif », *ducation et socits plurilingues* [En ligne], 46 | 2019, mis en ligne le 01 fvrier 2021, consult le 01 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/esp/4199> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/esp.4199>

Ce document a t gnr automatiquement le 1 mars 2021.

 CIEBP

Magaly GHESQUIRE et Laurence MEURANT, cole et surdit. Une exprience d'enseignement bilingue et inclusif

Presses universitaires de Namur, 2018.

Jean Giot

RFRENCE

cole et surdit. Une exprience d'enseignement bilingue et inclusif. Presses universitaires de Namur, 2018. ISBN: 978-23-902-9005-6

- 1 Ce livre « vise transmettre ce que l'exprience de presque vingt ans a permis l'quipe enseignante d'apprendre sur la pdagogie bilingue destination d'EMS [lves malentendants et/ou sourds]: ses enjeux, ses contraintes, les questions qu'elle pose, les amnagements qu'elle implique et les comptences qu'elle requiert » (p. 11), des classes maternelles aux classes terminales du secondaire, en Belgique francophone. Cela, sur une trame instruite, et qui se lit tel un rcit o rigueur et invention ouvrent ce qui est en cours, l'htrognit des acteurs, la singularit des histoires.
- 2 Quel lectorat ? Enseignants bilingues ou non, personnes s'adressant des EMS, interprtes, et tout public qu'intressent des sujets de pdagogie, de linguistique, de traduction, voire d'anthropologie. Le lecteur gardera en mmoire ce que lui indique l'introduction: il existe plusieurs langues des signes [LS] de par le monde, et celles d'usage parmi les Sourds vivant dans des communauts de langue vocale franaise diffrent entre elles (p.ex., la LSF – langue des signes franaise – n'est pas la LSFB – langue des signes de Belgique francophone – sans que cela gne l'intercomprhension; de mme qu'en toute communaut linguistique, il y existe des variantes, p.ex.

gographiques ou de gnrations, sans que cela empche l'existence d'une koin ou l'intercomprhension).

- 3 « Inklusif » ? L'inclusion est distincte de l'intgration, qui laisse l'lve le souci de s'intgrer l'environnement propos et par l, souvent, carte de fait la LS. Dans le dispositif prsent, des groupes d'enfants sourds sont inclus dans des classes d'enfants entendants. Cette groupalit permet que la LS et la langue vocale circulent entre pairs, entre lves et adultes, et entre adultes, dans des circonstances naturelles. L'inclusion mise en uvre se rapproche du dispositif dit de « co-enrollment ». Un chapitre introductif dcrit ce qui rapproche et ce qui distingue l'exprience que le livre relate, de pratiques et de dispositifs bilingues autres – il se complte d'une riche bibliographie. Parmi ses spcificits: franais et LSFB traites avec quit et enseignes avec la mme richesse aux EMS; les classes diriges par deux co-titulaires, ou *binme*, dont l'un est bilingue franais-LSFB et spcialiste en surdit – il a la responsabilit des EMS, et l'autre enseignant celle des EE [lves entendants]; disponibilit d'interprtes; la formation des enseignants assure par transmission entre eux et en lien avec une association et avec l'universit; les lves sourds minoritaires dans une proportion reprsentative de la ralit sociolinguistique ambiante – ce qui contribue les familiariser avec elle et faciliter leur autonomie, tout en vitant une ghettoisation.
- 4 « Bilingue » ? D'un bilinguisme bimodal (avec les nuances fonction des profils d'lves) puisqu'entre une LS non crite et une LV [langue vocale] crite. Au terme du secondaire, il est attendu que l'EMS puisse « couter un message en LSFB et tre capable d'en transmettre une version totale ou partielle en franais crit (correspondant le plus possible au niveau attendu d'un EE); lire un texte en franais pour en donner une version en LSFB; produire un texte en franais ou en LS pour crer ensuite son quivalent dans l'autre langue » (p. 259). Ds lors, l'lve apprend qu'en passant d'une langue l'autre il est ncessaire d'adapter le message au systme de l'autre langue: prise de conscience mtalinguistique, renforant les acquis par leur transfert d'une langue l'autre, simultanment une perception de son propre profil linguistique.
- 5 Ce bilinguisme est un objectif (LSFB et franais sont langues enseignes) et une modalit pdagogique (ce sont langues d'enseignement), sans mlange, mais dans une alternance explicite et rflchie, ouvrant non sur une juxtaposition de monolinguisms mais sur une htrognit volutive (selon les individus) des comptences en langues. *Ainsi cultive*, la LV, qui s'impose en maintes situations, ne compromet pas pour l'EMS une « rassurance narcissique par affiliation » (p. 33) puisque, d'une part, elle n'exclut pas la modalit visuo-gestuelle entre pairs (voir p.ex. prface du Dr. B. Drion P. Blissen et al., *Paroles de Sourds*, P., La dcouverte, 2018) et, d'autre part, elle favorise une intelligence de diffrences culturelles et l'tude d'une langue supplmentaire (ici l'anglais).
- 6 Aussi l'enseignant bilingue doit-il « tre capable de distinguer les apprentissages qui sont spcifiques une langue et une culture, et ceux qui ne le sont pas; [et...] d'amener les lves s'approprier de nouveaux savoirs par le biais d'une langue ou d'une autre, mme lorsqu'il s'agit de savoirs propres une seule des deux cultures » (p. 84). Cette translation toujours rinvente entre langues s'illustre notamment dans un principe central de la pdagogie, appel *triple relation*.
- 7 « Cette appellation souligne que l'alternance linguistique se construit dans une triangulation avec les concepts enseigns. Il est attendu des EMS, en effet, qu'ils

acquièrent chaque concept dans les deux langues, qu'ils soient capables de le réinvestir dans les deux langues, et même qu'ils puissent explicitement comparer les deux façons d'exprimer les mêmes concepts [...] L'enseignant construit la triple relation par le recours successif à la LSFB et au français, chacune dans sa structure propre, en les nommant et en les distinguant explicitement. Chaque cours est conçu comme un tissage serré entre les deux langues, les deux cultures, les savoirs enseignés et les compétences sollicitées » (p. 37-38). Exemple: les concepts communs à des situations ou objets différents tels que *plus, moins, égal, autant* varient peu en français selon que l'on parle p.ex. de quantité de pommes ou de hauteur de tours, alors que ces deux cas se signent différemment en LS. Le concept sera le même, mais le processus pour l'acquérir différera selon les langues. Enseignants et élèves sont sans cesse amenés à construire des liens entre concepts abordés (et notation mathématique, le cas échéant), formulations signées et français écrit. Au vrai, ce mouvement reproduit à son niveau celui qui permet aux langues dites naturelles de s'organiser: les langues « s'écartent de l'expérience immédiate, pour pouvoir, en retour, mieux la nommer » (P. Judet de la Combe et H. Wismann, *L'avenir des langues*, P. Cerf, 2008, p. 82). Ainsi ce travail à l'Ecole est-il profond, infiniment.

- 8 Du coup, il est apparu que l'élève tire bénéfice d'un cours qui le soutienne dans l'exercice du passage d'une langue à l'autre, lequel constitue aussi un exercice de la vie quotidienne. Un cours de bilinguisme a été créé, qui renforce les acquis par transferts entre langues, et qui aide à utiliser fonctionnellement la triple relation. Exemples sur les mots très fréquents ou sur les modalités sémantiques (*pouvoir, devoir*), p. 181-182. L'enseignant signant devra pouvoir établir un diagnostic des difficultés en fonction de chacun des axes de la triple relation, et donc savoir introduire un concept, au besoin, par une contextualisation différente de celle utilisée par l'enseignant francophone. Exemple: l'hyperonyme *instrument de musique*, p. 88, ou le couple *pair-impair* p. 242. Ce qui implique chez l'enseignant bilingue, et pour partie chez le binôme d'enseignants, un recul analytique sur chaque langue et sur leur comparaison. Ce regard distanciant fait peu à peu percevoir la puissance expressive et inventive de ces langues, devenant, en ce contexte d'abord, langues « patrimoniales » (P. Frath, communication au colloque de l'OEP [Observatoire européen du plurilinguisme], Paris, novembre 2018). « Ce mouvement est dialectique au sens où il pose d'abord l'écart, comme nécessaire, comme condition initiale d'un rapprochement [...] Le 'propre' dans 'réappropriation' n'est pas donné, il est à découvrir » (P. Judet de la Combe et H. Wismann, *op.cit.*, p. 138).
- 9 Il se conçoit que l'ouvrage consacre un chapitre à réfléchir à des problématiques liées au langage (ouïe ou cognition p.ex.) – ainsi aux conséquences du fait que les champs perceptifs de l'enfant sourd et de l'enfant entendant se multiplient ou se réduisent différemment. Mais surtout: « En se focalisant sur la prétendue opposition entre le développement du langage oral et l'acquisition d'une langue signée, le discours ambiant détourne l'attention des parents de l'urgence du développement linguistique de l'enfant, à un stade pourtant crucial de son développement. [...] Installer chez l'enfant une première langue, quelle qu'elle soit, est capital pour son avenir » (p. 104). Un déficit expérientiel lié à une carence linguistique a des effets sur le développement cognitif, sur la capacité à s'adapter à des situations nouvelles, ou à imputer à des tiers des représentations par définition inobservables. A la lumière de telles aptitudes, on voit qu'il serait inadéquat de réduire les enjeux de l'accès au langage à une capacité à entrer dans l'écrit (comme l'imagine souvent une conception naïve de l'entrée en scolarité). L'immersion dans un bain linguistique riche, cohérent et redondant, par

quelque langue que ce soit, façonne les compétences, variablement selon que l'entourage sait s'adapter à la surdité. Quatre profils d'EMS sont présentés, et suivis dans leurs différences au fil des exemples et des niveaux d'études: français langue première, LS langue première, bilinguisme à l'entrée à l'école, déprivation de langue avant l'âge de trois ans, où l'effort premier est de (re)conduire l'enfant au réflexe et au désir de chercher à comprendre. Exemples: stades d'apprentissage de la lecture p. 158 ou lecture d'un tableau à double entrée p. 79. Autant de petits *romans de formation*.

- 10 En conséquence, a) il est illusoire de trouver une méthode adaptée à l'ensemble de ces divers profils d'EMS: les chapitres consacrés à la lecture et à l'écriture suggèrent des pistes d'intervention par profil (exemple: comment transférer sur la langue seconde de l'élève le fait qu'il aura reconnu dans sa langue première signée l'existence d'unités indécomposables). Le détail porte tant sur l'accès à une conscience phonologique du français que sur le vocabulaire, la morphosyntaxe, les constructions discursives ou le travail métacognitif de comparaison des langues; b) l'accès à l'écrit s'étend sur un temps plus long pour les EMS que pour les EE. Dès lors, il est inadéquat d'organiser toutes les activités de français en inclusion avec le groupe des EE: les cours de langue (français, LSFB, anglais) sont organisés majoritairement hors du groupe d'inclusion. Le groupe des EE avance selon les besoins et l'hétérogénéité qui lui sont propres, et pour lui un bilinguisme LV-LS n'est pas au programme – ce qui n'empêche pas un développement de l'empathie chez les EE; c) les outils employés en classe sont conçus en équipe; cahiers, synthèses et vidéos constituant la trace des progressions des élèves se transmettent d'année en année. Qualité du dispositif pédagogique et attention à chaque enfant sont cruciales, a fortiori quand des retards se sont accumulés.
- 11 Les exemples fournissent en fait de mini-récits mettant en scène obstacles et adjuvants avec finesse dans l'analyse de la complexité et des progressions. Ainsi, pour l'acquisition de l'écrit chez l'EMS, du choix et de l'usage d'outils comme l'alphabet manuel ou une synchronisation avec la labialisation (p. 155). Ou le dialogue avec l'entourage de l'enfant, spécialement familial, capital en classe maternelle, dans la conscience de ce qui distingue l'enfant sourd né de parents signants et celui né de parents entendants, dans l'un et l'autre cas notamment sur l'accessibilité d'un bain linguistique, le désir d'apprendre, le rapport à l'écrit, aux histoires et aux styles. Ou, chez l'enseignant bilingue de maternelle, réaliser des activités fonctionnelles proches du quotidien de l'enfant et sur lesquelles mettre des mots (en français et/ou en LS) et faire interagir les élèves (échanger à propos d'une histoire racontée, nommer objets et gestes tout en construisant, détruisant, etc., parler des sentiments, des ressentis, etc.).
- 12 « Binôme » d'enseignants (l'un bilingue LS-LV, l'autre francophone) ? L'ensemble de la classe, y compris préparations et évaluations, est cogéré, chaque enseignant gardant une responsabilité particulière envers le groupe pour lequel il a été engagé (EMS-EE). Pour que les retombées positives s'en fassent sentir, il faut un temps de pratique conjointe dans la coordination pédagogique, logistique et relationnelle (p.ex. règles de la classe). Sont décrits l'encadrement institutionnel du binôme et les spécificités attendues dans ce cadre de bilinguisme d'objectif et de travail (triple relation, diagnostic des difficultés différenciées, analyse métalinguistique et contrastive des deux langues).
- 13 Interprète ? « Le champ d'action de l'interprète est limité en situation pédagogique » (p. 89), et l'adéquation de sa place par rapport à celle des enseignants bilingues doit être identifiée. Contrairement au cas des interprètes scolaires, dont les fonctions –

spcifiques – sont similaires celles des mdiateurs scolaires en France, « il n'a pas t question de modifier la dfinition du mtier d'interprtation » (p. 90) au sein des classes bilingues ici dcrites, mtier dont le code dontologique repose sur des principes de fidlit au discours (p.ex.: ne pas quitter le fil de son discours pour y ajouter des corrections linguistiques aux productions d'un lve), de neutralit (p.ex. ne pas s'immiscer dans la vie de la classe) et de secret professionnel (p.ex. ne pas changer avec les parents sur ce qui se passe en classe pour un lve). Cela est plus difficile faire accepter en situation scolaire qu'en situation d'interprtation de liaison (p.ex. avec une administration), et pose des problmes fins exposs dans l'ouvrage sur des exemples suggestifs. L'interprte est un facilitateur, « un outil d'accessibilit et d'quit » (p. 94) pour tous les acteurs, mais c'est l'enseignant seul qui incombe la responsabilit pdagogique (assimilation des concepts et comptences par les lves) et disciplinaire de la classe. Enfin, l'interprte a un rle particulier jouer en partenariat avec l'enseignant bilingue sourd (p. 97) de sorte que celui-ci puisse assumer sa place d'enseignant part entire (p.ex. l'accessibilit de supports didactiques). Au total, « les classes bilingues inclusives reprsentent un microcosme de la socit dans laquelle les futurs adultes sourds resteront minoritaires et dans laquelle ils seront amens faire appel des interprtes. Il semble ds lors cohrent que l'cole apprenne aux lves quand et comment utiliser leurs services, et que la position des interprtes de l'cole soit la plus reprsentative des professionnels auxquels ils feront appel l'extrieur du cadre scolaire » (p. 96).

- 14 Si riche, cohrent, cratif et progressif qu'il soit, le dispositif ici voqu ne rsout pas toutes les difficults poses par la surdit, mais un travail en quipe favorise des choix rflchis sur les objectifs et leur quilibre sur des priodes variables (une semaine, une anne, un cycle). Maturation et adaptabilit facilites par des espaces d'encadrement et de rflexion: un comit de suivi veillant aux objectifs et la transmission de l'exprience, un groupe de recherche sur des questions d'ordre linguistique associant l'universit les enseignants (de la classe maternelle celles du secondaire), les interprtes et des linguistes – sourds et entendants.
- 15 Inscrit dans ces dures et ces dynamiques de collaborations (en ce sens les rquisits formuls p.ex. dans J-Cl. Beacco et Chr. Tremblay (coord.), *Plurilinguisme et ducation*, vol. 1, OEP, 2017), le livre inclut, outre une bibliographie, des tableaux et exposs dtaills, de grande prcision pdagogique, p.ex. sur l'impratif prsent p. 197, la dicte l'adulte p. 205, les nombres (distincts des chiffres et des numros), systmes numriques, multiples et diviseurs p. 228. Sa facture matrielle lui confre une maniabilit excellemment pdagogique (couleurs par chapitre des pages et intertitres). Des images ponctuent le texte avec une finesse souriante, si bien qu'on apprcie d'autant de suivre les profils et les devenir des lves. Aussi n'est-ce pas un « produit achev » qu'on s'y approprierait, mais le cours, qu'on y adopte, d'une construction vive. Ce n'est pas l, avec les savoirs qu'on y prouve, le moindre bonheur de lecture.

RSUMS

Questo libro intende illustrare quanto alcuni insegnanti hanno imparato, grazie ad un'esperienza ventennale, da una pedagogia bilingue francese-lingua dei segni destinata a studenti audiolesi (EMS): obiettivi – relativi soprattutto al linguaggio e alla cognizione – ostacoli, interrogativi e adattamenti, competenze richieste. Esperienza originale: la classe, d'et compresa tra i 3 e i 18 anni, co-gestita da due insegnanti, uno bilingue francese-lingua dei segni, l'altro francofono, entrambi con responsabilit relative agli EMS e agli studenti udenti. Le due lingue sono materie insegnate (con la stessa ricchezza) e modi d'insegnamento, poich i corsi di lingua si tengono fuori inclusione nella stessa classe e in inclusione le altre discipline. L'apprendimento del bilinguismo passa attraverso il confronto delle lingue, che strutturano diversamente la cognizione e la pedagogia, per gli studenti e per gli insegnanti. L'interprete ha un ruolo circoscritto. Numerosi esempi sono forniti per diverse lezioni e differenti profili d'EMS (francese prima lingua, lingua dei segni prima lingua, bilinguismo all'entrata, carenza linguistica precedente l'et di 3 anni). Vi si analizza il fatto che una sola delle due lingue sia scritta, come pure sono analizzate le problematiche di un accesso al linguaggio. Vi si descrive inoltre il contesto istituzionale.

The book's aim is to transmit what teachers have learned from twenty years of bilingual teaching of French and Sign Language (SL) to hard-of-hearing or deaf pupils: what is at stake, on a linguistic and cognitive level, what are the constraints, questions and adjustments, the skills required? The experience was original: the class, with pupils aged 3 to 18, was managed jointly by two teachers, one bilingual in French and SL, the other a French speaker, each respectively in charge of the deaf and the hearing pupils. Both languages, and English, were taught to the same extent and in the same ways, in the same classroom but separately, the other subjects being taught "inclusively". Learning bilingualism is done by comparing languages, which yields different results as to cognition and pedagogy, for the pupils as well as their teachers. The interpreter's role is closely delineated. Many examples are given of the various classes as well as the portraits of hard-of-hearing or deaf pupils: native French or native SL speakers, bilingual upon entering school, language deficiency before age 3... The fact that only one of the two languages is written is also analyzed, as well as the problems governing access to language; the institutional context is described.

INDEX

Keywords : French/Sign-language Bilingual teaching, pedagogical experiment, native SL speaker, learning bilingualism

Parole chiave : pedagogia bilingue francese-lingua dei segni, esperienza pedagogica, apprendimento del bilinguismo, accesso al linguaggio

AUTEURS

JEAN GIOT

Universit de Namur (Belgique)