SURDITÉ
ET ACCÈS À LA LANGUE ÉCRITE

DE LA RECHERCHE À LA PRATIQUE

Pédagogie et Lecture-Ecriture

volume 2

ACTES DU 2ÈME Colloque International
ACTION CONNAISSANCE FORMATION POUR LA SURDITÉ
PARIS, 27, 28 ET 29 NOVEMBRE 1998

Colloque international placé sous le Haut Patronage de
Monsieur Claude ALLEGRE
ministre de l'Education nationale, de la recherche et de la technologie
Madame Ségolène ROYAL
ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire

Le Colloque organisé avec le parrainage de
Bureau International d'Audiophonologie (BIAP)
Fédération Nationale des Orthophonistes (FNO)

Présidente du Colloque : Josette CHALUDE

Comité scientifique

Pr Jésus ALEGRIA, Université Libre de Bruxelles, Belgique
Pr Jean-Marie BESSE, Université Lyon 2 A. et L. Lumière, France

Maurice BECCARI, F.I.S.A.F., France
Ariel CONTE, CORIDYS, France
Annie DUMONT, Université de Paris VI, France
Pr Jean-Claude LAFON, Université de Franche-Comté, Besançon, France
Jacqueline LEYBAERT, Université Libre de Bruxelles, Belgique
Dominique MORCRETTE, Fédération Nationale des Orthophonistes, France
Liliane SPRENGER-CHAROLLES, CNRS - Université Paris V , France
Nicole TAGGER, C.N.E.F.E.I., France

Comité d'organisation ACFOS

Geneviève DURAND
Robert LABADENS
Ginette MARLIN
Marie-Hélène BOUZAT

Action Connaissance Formation pour la Surdité
association à but non lucratif, régie par la loi de 1901, créée le 4 janvier 1988
41, rue de Reuilly 75012 PARIS
Télécopie : (0) 143 408 9 91 - email: gdurand@club-internet.fr

Impression : CTNERHI 236 bis, rue de Tolbiac 75013 Paris - Juillet 1999
Dépôt légal : à parution
ISBN 2-9514262-0-8 (édition complète)
ISBN 2-9514262-2-4 (vol. 1)

SOMMAIRE

PÉDAGOGIE ET LECTURE-ÉCRITURE
(Exposés du dimanche 29 novembre 98)

Présidents : **Francis DELHOM**, CNEFEI, Suresnes, France
Olivier PERIER, Centre Comprendre et Parler, Bruxelles, Belgique

Les réflexions d'un praticien à l'issue des deux premières journées.
Jean-Marie CAPOUILLEZ 1

L'apprentissage de la langue française dans les établissements spécialisés : évolution des pratiques en fonction de l'environnement socioculturel.
Gérard BOURIGAULT 11

Les rééducations de la lecture : de la méthode de Mme Borel-Maisonny aux logiciels orthophoniques .
Annie DUMONT 21

L'écrit et son apprentissage considérés comme pratiques sociales et culturelles.
Jean-Yves LE CAPITAINE 31

Les sourds bons lecteurs : facteurs favorisants, pratiques mises en oeuvre (bilan de 12 années de pratique pédagogique avec le Langange Parlé Complété)
Catherine YVERT-COTTE 45

La pédagogie associée, un concept linguistique : une image mentale à travers deux langues (langue orale et écrite française/Langue des Signes Française).
Germaine WORINGER, Eric GRAU 63

Pour aborder l'écrit avec plaisir : lisibilité, illustrations, niveaux de langue.
Annette GOROUBEN 73

Du malentendant au sourd profond : un « continuum » d'illettrismes. De la débrouillardise comme savoir-lire, à la littérature : un « continuum » de solutions.
Richard BOURQUE 91

L'enseignement du français dans le secondaire : problématique et interrogations.
Antoine TARABBO 103

Illettrisme et surdité : ne pas confondre ! Les résultats d'une enquête.
Dominique MORCRETTE 111

Le monde des adultes sourds, poste d'observation privilégié des résultats obtenus en matière d'apprentissage de la lecture au cours des dernières décennies.
Christiane FOURNIER 123

Maîtrise de la langue et destin social.
Alain BENTOLILA 133

Discussions 88, 141

SUMMARY

READING & WRITING EDUCATIONAL METHODS

Sunday November 29th

Chairmen : **Francis DELHOM**, CNEFEI, Suresnes, France
Olivier PERIER, Centre Comprendre et Parler, Bruxelles, Belgique

A practicioner's comments after the first two days.
Jean-Marie CAPOUILLEZ 1

Learning the French language in special schools : developing methods according to socio-cultural environment.
Gérard BOURIGAULT 11

Reading therapies, from the Borel-Maisonny method to speech therapy software.
Annie DUMONT 21

The written language and its learning process viewed as social and cultural behaviour.
Jean-Yves LE CAPITAINE 31

The deaf can be good readers : determining factors, methods used (summary of 12 years teaching with Cued Speech)
Catherine YVERT-COTTE 45

Associated educational methods, a linguistic concept : a mental image through two languages : written and oral French, French Sign-Language.
Germaine WORINGER, Eric GRAU 63

Making reading a pleasure : readability, illustrations, register (language levels).
Annette GOROUBEN 73

From the person with a hearing deficiency to the profoundly deaf person : a continuum of illiteracies. From «getting by» in reading to literature : a continuum of solutions.
Richard BOURQUE 91

Teaching French in secondary schools : problems and related questions.
Antoine TARABBO 103

Illiteracy and deafness : not to be mistaken ! Results of a survey.
Dominique MORCRETTE 111

The world of deaf adults, special observation post for results obtained in reading skills.
Christiane FOURNIER 123

Relationship between the ability to master language and to find one's place in society.
Alain BENTOLILA 133

Discussions 88, 141

Un quart de siècle d'apprentissage de la langue écrite ... Où en est-on ?

Jean-Marie CAPOUILLEZ *

* Directeur de l'Ecole Intégrée
99, rue de la Rive, Woluwé Saint-Lambert
1200 BRUXELLES (Belgique).
Tél. 32 2 770 04 40 - Télécopie : 32 2 772 62 88

Un quart de siècle d'apprentissage de la langue écrite ... Où en est-on ?

Les acteurs de l'éducation de l'enfant sourd (parents, enseignants, orthophonistes, éducateurs) ont actuellement à leur disposition des moyens nombreux permettant la communication. Au-delà de cet aspect purement communicationnel, ces moyens permettent de manière différemment efficace l'accès à la langue française.
Le LPC, le Français Signé, surtout dans sa version complète, permettent, surtout lorsqu'ils sont utilisés dès le plus jeune âge dans des conditions optimales, l'accès à une langue française syntaxique et grammaticale. La Langue des Signes permet à l'enfant d'acquérir une première langue dans des conditions qui lui sont favorables -mais cela suppose que son entourage puisse la lui proposer dans toute sa richesse et sa complexité- ; elle permet certainement des transferts notionnels et pragmatiques dans la langue française.
Celle-ci doit néanmoins être travaillée avec l'enfant par des procédés d'apprentissages de type « seconde langue », sauf si elle lui est présentée de la manière la plus efficace (LPC - Français Signé Complet), dans le cadre d'un projet bilingue.
Nous avons analysé ces moyens, eu égard aux capacités spécifiques communément admises pour la lecture, à savoir :

- en amont de la lecture :
  - la connaissance de la langue qui sera lue
  - les connaissances sur le monde

et

- la référence visuelle
- la référence phonétique
- les règles morpho-syntaxiques
- l'inférence et la prédiction.

A quarter century of written langage learning...How far are we now ?

At present the actors of the deaf child's education (parents, teachers, speech therapists, youth leaders) have at their disposal many ways allowing communication. Beyond this purely communicationnal aspect, these ways allow, in differently effective manners, the access to the French language.
The Cued Speech, Signed French, especially in its complete version, allow especially when they are used from the youngest age in optimal conditions, the access to a syntactic and grammatical French language, the sign language allows the child to acquire a first language in conditions that are favourable to him. But this supposes that the people around him can offer it him in all its richness and its complexity. She surely allows notional and pragmatic transferts in the French language.
Nevertheless this must be worked with the child by learning processes of type « second language » except if she is presented in the most effective way (Cued Speech, Complete Signed French), in the scene of a bilingual project.

We have analysed these ways and linked them with specific abilities necessary to the reading.

The pre-reading stages :

- The knowledge of the langu age
- The knowledge of the world

And

- Visual references
- Phonetic references
- Morpho-syntactic rules
- Inference and the prediction

UN QUART DE SIECLE D'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ECRITE ...

OU EN EST-ON ?

Lorsque Madame Chalude m'a téléphoné, il y a plus d'un an, pour discuter du thème à développer pour cette introduction de la troisième et dernière journée de ce colloque, nous sommes tombés d'accord pour parler de la « boîte à outils ». En effet nous sommes passés d'une époque, il y 20 ou 25 ans, où les praticiens et les parents n'avaient qu'un seul outil, l'oralisme, à la situation actuelle où nous disposons de nombreux outils et de méthodes. Il n'est pas toujours aisé de cerner les avantages et les limites de chaque outil, notamment par rapport à l'acquisition de la lecture.

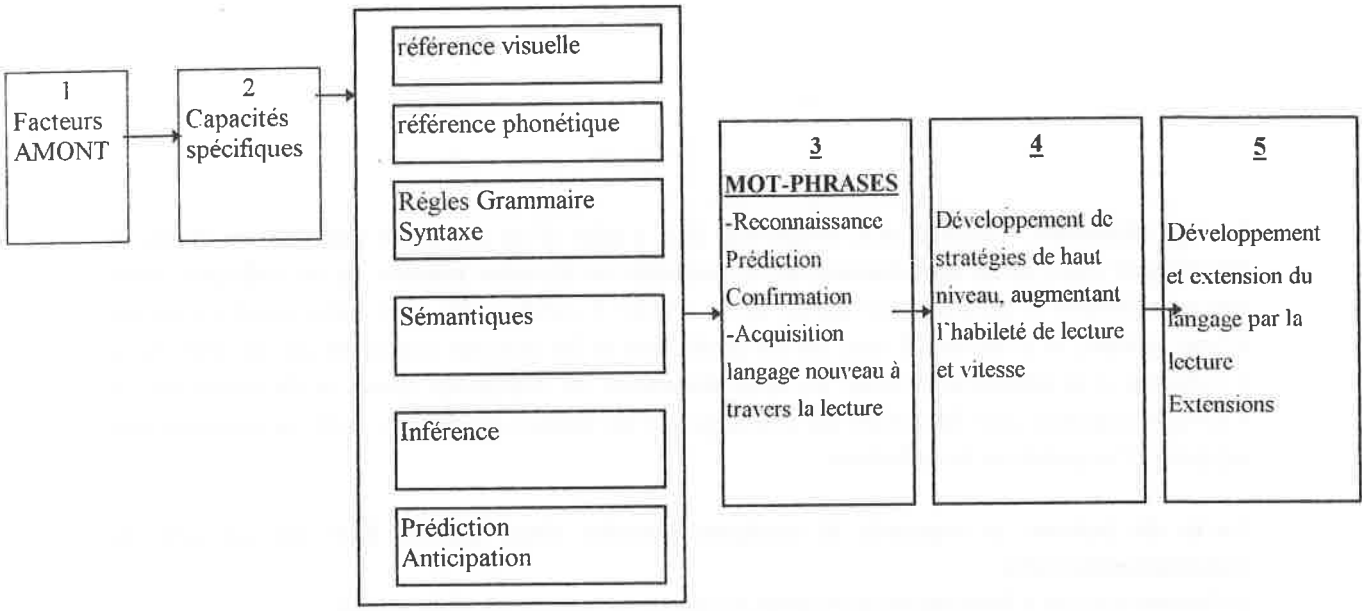
L'acte de lecture- je reprends là quelques grandes idées lancées hier- est un acte de **communication** écrite.
Le lecteur a accès à l'information visuelle, transmise à travers un **code** donné.
En fonction du traitement cognitif qu'il peut appliquer à cette structure visuelle, il va **construire** la signification du message.

Lire est une **action** - personnelle - du lecteur, lire c'est **comprendre** le sens d'un message. Ce **message** est la représentation graphique, au moyen d'un code, le plus souvent alphabétique, d'une **langue**, dans toute sa complexité lexicale, syntaxique, morphologique, sémantique.

L'acte de lecture est donc complexe, il ne se réduit pas à la méthode par laquelle il est abordé à l'école qui, en fin de compte, n'est que la partie visible d'une construction qui débute dès l'entrée de l'enfant en communication, et dans le langage, ceci incluant les pré-requis autres que langagiers.

S'agissant de l'enfant sourd, la complexité de la problématique de l'acquisition de la langue écrite s'est trouvée de tout temps au centre des préoccupations des parents et des éducateurs. Toutes sortes d'approches ont été envisagées, des plus visuelles aux plus phonétiques, selon les visées pédagogiques de leurs promoteurs, selon que l'on considère l'enfant sourd comme devant s'intégrer à la société des entendants (et donc à l'école et ses méthodes) ou comme faisant partie d'une communauté de personnes sourdes gestuelles et visuelles.
Dans tous les cas, nous constatons que les sourds lecteurs ont une bonne connaissance de la langue à lire (dans notre cas, le Français), connaissance bien oralisée ou non, mais présente. Quand cette condition est rencontrée, la problématique de l'apprentissage proprement dit de la lecture est considérablement réduite.

Je souhaiterais d'abord présenter et commenter ce tableau, le reprenant au Dr Orin Cornett (créateur du Cued Speech)



COMMENTAIRES DES POINTS 1 ET 2

Les facteurs en amont concernent

La connaissance de la langue:

Même si la langue écrite n'est pas la copie conforme de la langue parlée, les compétences acquises dans la pratique de la langue parlée participent à la compréhension de la langue écrite.
On a montré que la perception spontanée du livre par le jeune enfant est en lien étroit avec la présence de connaissances linguistiques préalables et que le langage adressé par l'adulte à l'enfant structure fortement la perception qu'a celui-ci du livre ensuite.

Les connaissances sur le monde:

Elles sont un facteur déterminant dans la compréhension en lecture.
L'intervention du langage dans l'acquisition de ces connaissances comme facteur d'explicitation, d'explication, de mémorisation, d'évocation, est un élément à ne pas oublier !

Capacités spécifiques à la lecture

Références visuelle/phonétique.

On sait que l'**identification** d'un mot se fait soit visuellement, c'est-à-dire globalement par voie directe, soit par l'assemblage phonologique des segments qui composent le mot, c'est-à-dire par voie indirecte.
Mme Sprenger-Charolles nous a rappelé que le lecteur habile utilise les deux voies, en parallèle; que, la plupart du temps, il utilise la voie directe, plus rapide, mais que la voie indirecte reste fonctionnelle et intervient dans l'identification des mots peu fréquents ou nouveaux.

Les règles régissant l'organisation syntaxique de la langue,

de même que les marques morphologiques qui en découlent, sont également des facteurs importants dans le traitement de la langue écrite (exposé de M. Gombert). Apprises de manière naturelle par imprégnation, elles font l'objet, ensuite, au stade scolaire, d'une réflexion programmée.

Les inférences:

La compréhension inférentielle consiste à dépasser la compréhension littérale; les inférences sont fondées sur le texte et/ou sur les connaissances antérieures du lecteur : on parle aussi d'inférence créative.

Les prédictions:

Outre les prédictions (de type microprocessus) effectuées pour l'identification d'un mot, le lecteur effectue des prédictions concernant les idées. Celles-ci s'appuient sur les connaissances qu'il possède sur le sujet du texte, et sur ses connaissances de la structure textuelle. Rappelons l'importance de la connaissance de la langue dans la conception des hypothèses.

Dans le cadre de l'éducation de l'enfant sourd, nous disposons à l'heure actuelle de nombreux moyens et méthodes de communication. Voyons ce qu'ils apportent aux niveaux 1 et 2 de ce tableau évoqué plus avant (page suivante).
Une précision: nous nous intéressons à l'éducation de l'enfant sourd profond des 2^{e} et 3^{e} degrés (BIAP)

	1. Amont		2. Capacités spécifiques				
	Connaissance de la langue française	connaissances sur le monde	référ. visuelle	référ phonétique	Règles syntaxe morphologiques du français	Inférence - Identif mot -texte/ connaissance	Prédiction
pour la majorité							
oralisme strict	faible à très faible	+/-	Faible	Faible	Faible	Faible	Faible
LPC	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
FS souple	Faible +/-	oui	+/-	non	non	- non - oui	oui
FCSC *	oui	oui	oui	oui(+/-)	oui morphol.	- oui - non	oui
Langue des Signes et langue française écrite (bilinguisme A)	?	oui	oui	oui	non	- non - oui	oui
Langue des Signes et langue française orale complétée (bilinguisme B)	oui	oui	oui	oui	oui	- oui - oui	oui

* FCSC : Français Complet Signé Codé

METHODES ORALES STRICTES

	Connaissance de la langue française	connaissances sur le monde	référ. visuelle	référ phonétique	Règles syntaxe morphologiques du français	Inférence - Identif mot -texte/ connaissance	Prédiction
pour la majorité							
oralisme strict	faible à très faible	+/-	Faible	Faible	Faible	Faible	Faible

Les méthodes orales n'ont permis qu'à une population restreinte des enfants présentant une DA profonde d'obtenir des niveaux satisfaisants pour les critères envisagés (les statistiques citées par plusieurs conférenciers et notamment M. Bresson ont largement démontré ce point). Ce sont en général ceux qui disposaient d'une lecture labiale naturelle très efficace, ou qui retiraient un grand profit de leur audition résiduelle, efficacement appareillée et éduquée à la discrimination des sons de la langue, ou les deux, qui ont obtenu les meilleurs résultats. Dans l'optique de l'éducation auditive et de la parole, la méthode verbo-tonale a apporté des moyens et techniques performants, faisant participer tout le corps dans ces apports au niveau

rythme et de la communication. Elle reste, associée à certains moyens de communication à notre disposition, très performante.
Notons que, au contraire de l'enfant entendant qui s'imprègne **naturellement** de la langue, dans la communication, qui en découvre progressivement la phonologie, ces découvertes étant renforcées par la scolarisation, laquelle développe également la réflexion sur la langue (grammaticale, lexicale,...), l'éducation orale de l'enfant sourd fait largement appel à des situations artificielles, qui nécessitent une participation volontaire et consciente de l'enfant, dès son plus jeune âge. Cette construction artificielle de la langue dans toutes ses composantes entraîne nécessairement pour de nombreux enfants déficients auditifs profonds des retards de langage importants, et donc des retards dans la connaissance de la langue, parlée et écrite.
Imprégnés de ce type d'approche méthodologique, les éducateurs peuvent actuellement éprouver des difficultés à adapter leur méthode aux nouveaux moyens de communication apparus qui permettent un développement naturel de la langue en opposition au développement construit qu'il était nécessaire de programmer précédemment. Mme Lepot-Froment y a fait allusion hier.

L.P.C. (ASSOCIE A LA LECTURE LABIALE)

	Connaissance de la langue française	connaissances sur le monde	référ. visuelle	référ phonétique	Règles syntaxe morphologiques du français	Inférence - Identif mot -texte/ connaissance	Prédiction
LPC	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui

Le L.P.C., **complément manuel à la lecture labiale** a rapidement révélé à ses utilisateurs toute sa puissance. Moyen de communication performant, il permet à l'enfant à qui il est présenté en abondance et dès le plus jeune âge, d'accéder **naturellement** à la langue dans toutes ses nuances syntaxiques et morphologiques. Celui-ci a accès à une lecture labiale extrêmement performante. Une éducation auditive adéquate et des conditions optimales de présentation de la langue permettent à l'enfant de déchiffrer sans ambiguïté les messages qui lui sont adressés, et ainsi de **construire** la langue par imprégnation. Le caractère phonétique du L.P.C. favorise l'analyse phonologique - Mme Leybaert nous en a parlé- , que l'enfant peut réaliser dans des conditions et tempi comparables à ceux des enfants entendants.
L'utilisation **optimale** du L.P.C. permet à tous les critères énoncés dans notre tableau de recevoir une réponse positive, et donc de mettre l'enfant dans les meilleures conditions pour l'accès à la lecture.

LE FRANÇAIS SIGNE SOUPLE

	Connaissance de la langue française	connaissances sur le monde	référ. visuelle	référ phonétique	Règles syntaxe morphologiques du français	Inférence - Identif mot -texte/ connaissance	Prédiction
FS souple	Faible +/-	oui	+/-	non	non	- non - oui	oui

Il me paraît utile de discuter cette pratique, assez répandue, qui consiste à **ponctuer** le discours oral de signes (incluons dans "signes" l'utilisation de la dactylologie).
Ce n'est donc pas l'ensemble du discours oral qui est signé, mais les segments importants pour la compréhension.
Cette pratique donne accès à la langue française de façon lacunaire, les nuances syntaxiques ne sont pas toujours rendues, et les domaines de la phonétique/phonologie/morphologie en sont absents, sauf dans les cas où la dactylologie intervient (encore celle-ci est-elle en rapport exclusif avec l'**écrit**).

LE FRANÇAIS SIGNE COMPLET

et ceci par l'adjonction du L.P.C. (F.C.S.C.= Français Complet Signé et Codé).

	Connaissance de la langue française	connaissances sur le monde	référ. visuelle	référ phonétique	Règles syntaxe morphologiques du français	Inférence - Identif mot -texte/ connaissance	Prédiction
FCSC	oui	oui	oui	oui(+/-)	oui morpholo gie	- oui - non	oui

Le but de cette pratique, utilisée notamment à l'Ecole intégrée de Bruxelles et en divers endroits en France, est de compléter la langue française (parlée: incluant l'éducation auditive optimale) en en visualisant tous les éléments, non seulement les segments pleins, mais aussi les segments grammaticaux.
Elle permet à l'enfant de recevoir un message complet, dans une langue grammaticale, dès le plus jeune âge, et donc d'acquérir la langue par imprégnation dans des conditions naturelles de communication et de dialogue.

Il s'agit d'un système **unilingue**: langue française
bimodal: présenté sous deux modes **simultanés,** parlé et visualisé

Le F.C.S.C. emprunte son lexique à:
la langue des signes: mots signés
la langue orale complétée par le **L.P.C.**

Tout mot dit est donc visualisé par un signe ou accompagné des clés du L.P.C.
Tout mot **signé**, lorsqu'il est identifié et connu peut être remplacé par le mot + clés du L.P.C.

Le F.C.S.C. est davantage qu'un moyen de communication, il est la langue elle-même, complétée; il apporte donc à l'enfant un maximum de positif dans les critères cités au tableau. Notons que, en ce qui concerne les critères **phonologie** et **morphologie**, l'introduction progressive du L.P.C. joue un rôle capital.

BILINGUISME (A)

	Connaissance de la langue française	connaissances sur le monde	référence visuelle	référ érence phonétique	Règles syntaxe morphologiques du français	Inférence - Identif mot -texte/ connaissance	Prédiction
L. .Signes et langue française écrite (bilinguisme A)	?	oui	oui	oui	non	- non - oui	oui

Cette pratique que j'appelle de type A est celle qu'a présentée, par l'intermédiaire du Dr Périer, Mme Svartholm. Elle consiste à utiliser la Langue des Signes comme langue première et le français (le plus souvent dans sa seule forme écrite) comme deuxième langue.

Si cette pratique apporte à l'enfant la connaissance d'une langue (L.S.) et donc de tous les éléments positifs que cette connaissance suppose (connaissances sur le monde, inférence, prédiction), elle n'apporte pas la connaissance **préalable** de la langue qui sera lue/écrite, ni dans ses aspects morpho-syntaxiques, ni dans ses aspects phonétiques et phonologiques, dont on a suffisamment souligné l'importance dans l'acquisition d'une lecture autonome.
Nous nous trouvons dans une situation de **bilinguisme successif** (une 1ère langue et une langue seconde) très particulier, puisque la seconde langue est présentée sous sa seule forme écrite et, d'un point de vue didactique, explicitée au travers de la première. Je rejoins là M. Cuxac pour dire que ce point mériterait d'être éclairé par des didacticiens de l'étude des langues.

BILINGUISME (B)

	Connaissance de la langue française	connaissances sur le monde	référ. visuelle	référ phonétique	Règles syntaxe morphologiques du français	Inférence - Identif mot -texte/ connaissance	Prédiction
L. Signes et langue française orale complétée (bilinguisme B)	oui	oui	oui	oui	oui	- oui - oui	oui

Cette pratique, moins répandue actuellement lorsque l'on parle de méthode bilingue, consiste en un **bilinguisme simultané** dans lequel les deux langues sont présentées dans un même espace

temporel. Elle devrait permettre à l'enfant l'acquisition des deux langues de la manière la plus naturelle.
Ceci suppose que **chacune** des langues soit présentée à l'enfant par des personnes dont les compétences sont optimales, donc, pour que la langue française puisse être perçue dans sa totalité, sans ambiguïté, quelle soit complétée par le L.P.C., ou encore présentée sous la forme du F.C.S.C.
Dans cette optique, l'ensemble des critères requis pour la lecture seront certainement activés de la manière la plus positive.

Nous nous trouvons actuellement, en tant que praticiens, à un moment certainement crucial dans l'éducation de l'enfant sourd.
Après une période d'oralisme quasi exclusif, qui a vu se développer des méthodes diverses, dont la plupart n'ont pu conduire une grande partie d'enfants sourds profonds à la lecture autonome, voilà que nous disposons de moyens et méthodes susceptibles d'améliorer grandement cette situation. Nous avons vu que ces moyens ne sont pas équivalents: certains permettent une pédagogie que j'appellerais **directe**: le L.P.C., le F.C.S.C., bilinguisme (B), car c'est le même moyen qui, complétant la langue française parlée, permet la communication, l'imprégnation de la langue, dans toutes ses caractéristiques (lexicale, phonologique, morpho-syntaxique, sémantique). Et c'est cette même langue qui sera lue.

D'autres moyens ou méthodes procèdent d'une pédagogie **indirecte** (Français signé souple, bilinguisme (A).Ce type de pédagogie suppose que la langue française soit **apprise** par des moyens pédagogiques divers, inspirés de l'enseignement d'une seconde langue, ou par comparaison avec la langue considérée comme première.

Devant les multiples choix qui s'offrent à nous, il me paraît plus important que jamais de considérer l'enfant et sa famille, plutôt que la promotion d'une méthode ou l'autre.
Il est vrai que rien n'est facile en éducation : une des variables les plus complexes est certainement le lecteur lui-même, qui aborde la lecture avec les structures cognitives et affectives qui lui sont propres. L'enfant qui arrive à l'école à 2 ans et demi ou 3 ans a déjà un passé vécu en famille. On ne peut se contenter de techniques purement scolaires, il faut construire sur ce qui a été programmé auparavant.

La réflexion sur la lecture chez l'enfant sourd doit donc être très large, nous l'avons vu, et doit également tenir compte des réalités familiales et personnelles de chaque enfant, ainsi que des possibilités de mise en œuvre des moyens dont nous disposons.

L'apprentissage de la langue française dans les établissements spécialisés. Evolution des pratiques en fonction de l'environnement socioculturel

Gérard BOURIGAULT *

*Ancien directeur de la FISAF (Fédération des Instituts de Sourds et d'Aveugles de France)
Marseille, France

FISAF
1, rue Georges Pitard 75015 PARIS
Tél.: (0) 153 583 200 - Télécopie : (0) 153 583 209

Learning the French language in specialised establishments : changes of practice linked to socio-cultural environment

Specialised establishments are not what they used to be. Despite institutional brakes and the apparent rigidity of this very particular environment, they have been affected by the pervading atmosphere.
As institutions dealing with the "total" education of young deaf people, with specialised teacher-therapists entirely devoted to this work, their main ambition was the acquisition of the French language according to set objectives and employing special means; written language served as the reference base for the acquisition of oral language, language being built up progressively by systematic learning processes.
Institutional structures have been modified dramatically by factors such as discoveries on the precocity of learning, the increasing awareness of responsibility and involvement of the families concerned, aspiration for normalisation, equal rights and integration ... and French teaching methods have changed too : relations between oral and written French, globality of primary acquisitions in situation, application of methods and tools used in standard education, personalisation of learning courses...
The specific characteristics of teaching methods have been erased, but in the face of certain difficulties, two new, complementary (or divergent?) paths are being investigated : improving the perception of oral language (Cued Speech, hearing aids...), relying on other symbolic systems (French sign language).
By encouraging the "be with others and do as they do" approach, is there not the risk of there being a lack of attention given to needs and to special skills and that this could be to the detriment of the weakest subjects.

L'apprentissage de la langue française dans les établissements spécialisés : évolution des pratiques en fonction de l'environnement socioculturel

Les établissements spécialisés ne sont plus ce qu'ils étaient... Malgré les freins institutionnels, les apparentes rigidités d'un milieu particulier, ils ont été perméables aux mentalités ambiantes. Lieu « total » d'éducation pour de jeunes sourds avec des enseignants-éducateurs spécialisés totalement investis dans ce travail, l'acquisition de la langue française était leur ambition centrale selon des objectifs et avec des moyens particuliers; la langue écrite servait de base de référence à l'acquisition de la langue orale, la langue se construisait progressivement par un apprentissage systématique.
La découverte de la précocité des apprentissages, la responsabilisation des familles et leur implication, les aspirations à la normalisation, à l'égalité des droits, à l'intégration, ont modifié profondément les structures institutionnelles... et la pédagogie de l'apprentissage du français : rapport de l'oral à l'écrit, globalité des acquisitions premières en situation, application des méthodes et des outils de l'enseignement ordinaire, individualisation des cursus d'apprentissage...
Le particularisme des méthodes a été gommé, mais devant les difficultés rencontrées, des voies nouvelles sont explorées sur deux axes complémentaires... (ou divergents?) : améliorer la perception de la langue orale (L.P.C., prothèses...), s'appuyer sur d'autres systèmes symboliques (L.S.F.).
La valorisation du « faire avec et comme les autres » n'a- t-elle pas introduit le risque d'un manque d'attention aux besoins et aux compétences spécifiques dont pourraient pâtir les plus faibles ?

L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE DANS LES ETABLISSEMENTS SPECIALISES EVOLUTION DES PRATIQUES EN FONCTION DE L'ENVIRONNEMENT SOCIOCULTUREL

Ce titre, dernier avatar des échanges que j'ai pu avoir sur l'objet de cette communication, est très ambitieux et pourrait laisser augurer d'une large synthèse sur les années passées. Aussi dans un premier temps, je crois nécessaire de ramener le propos à des dimensions plus modestes et de préciser mes intentions.

Il s'agit, en fait, plus d'une interrogation des souvenirs que d'une interrogation des écrits, elle est donc subjective et personnelle. Elle s'étend sur un parcours allant de 1954à1998 en tant qu'acteur de la vie pédagogique des établissements spécialisés pour jeunes sourds, soit comme formateur et animateur d'un ensemble d'établissements et particulièrement de ceux qui se rassemblent dans la Fédération des Instituts de Sourds et d'Aveugles, la F.I.S.A.F. Et je le fais avec la distanciation que me procure le fait d'avoir cessé mes activités depuis deux ans.

Les organisateurs de ce colloque m'excuseront de n'avoir pu me résoudre à respecter la frontière du quart de siècle. Je la ressentais comme arbitraire, ne correspondant pas à la continuité et à la lenteur des changements dans la vie pédagogique, tout comme dans l'évolution des mentalités d'ailleurs.

Une autre frontière que je n'ai pu respecter : me cantonner à l'apprentissage de la langue écrite. Le clivage langue orale - langue écrite ne s'est imposé que relativement récemment dans le discours pédagogique, moins de 25 ans en tous cas, mais aussi, l'apprentissage d'une langue qui se parle et s'écrit est un ensemble aux multiples facettes qui sont nécessairement en interaction les unes avec les autres. Peut - il y avoir un pédagogue de la langue orale et un pédagogue de la langue écrite ? D'autres communications plus pénétrantes et plus étayées que la mienne ont abordé ce sujet.

Une troisième frontière que j'ai pensé nécessaire de franchir est celle de l'histoire institutionnelle. De ce point de vue, l'éducation des sourds, comme celle des aveugles, représente une singularité du fait de son ancienneté et de son développement à part de celui de l'Instruction Publique et de l'Education Nationale.

Dans ma lecture de cette tranche d'histoire, je serais tenté de mettre en évidence l'idée suivante : la pédagogie pour l'enseignement aux jeunes sourds - où l'enseignement du français tenait la place centrale - n'a pas évolué du seul fait des nécessités internes de la pédagogie spécialisée, même avec le concours de sciences telles que l'acoustique, la linguistique et autres sciences du langage et neurosciences, mais également, mais surtout, pour cause d'évolution

profonde de l'environnement socioculturel. Et je citerai en vrac : les relations parents - enfants, l'égalité des chances et des droits, la précocité des apprentissages décisifs, la place de la personne dans les groupes sociaux et l'importance données aux minorités culturelles... Ce n'est pas pour rejeter les sciences du champ de cette évolution, mais il s'agit plus de la façon dont les mentalités intègrent le discours scientifique. Elles interviennent plus par le fait qu'elles nourrissent et confortent les opinions que par leur impact direct sur une pédagogie qu'on voudrait cependant qualifier de scientifique.

Ma démarche sera de tenter une exposition de tableaux d'une pédagogie de l'apprentissage de la langue française à différentes périodes que je distribuerai arbitrairement en décennies s'étalant de 1960 à l'an 2000. J'ai parlé d'exposition de tableaux, il s'agira plutôt de caricatures, vous m'en excuserez.

Premier tableau : 1960 " le tout spécialisé "

A cette époque, les établissements spécialisés sont, à peu d'exceptions près, les uniques lieux pour l'éducation des sourds et essentiellement sous la tutelle du Ministère de la Santé Publique devenu des Affaires Sociales au titre de l'action charitable ou de la bienfaisance, sinon de l'aide sociale. C'est la période où la sécurité sociale prend le relais d'une aide aléatoire et de financements qu'on appellerait peut être maintenant de sponsoring et qui étaient alors quêtes et kermesses...

Cela autorise une large autonomie dans la conception des contenus et des méthodes d'enseignement, tenant plus à des convictions qu'à des directives. La pédagogie des établissements se réfère prioritairement aux traditions internes de cet enseignement spécialisé, tradition dans le sens de transmission d' habiletés et d'expériences, acquises par les nouveaux maîtres par un compagnonnage avec les anciens.
La pédagogie relève de l'artisanat - de l'art (?), plus que des discours théoriques. La préoccupation est dès lors d'élaborer des programmes internes établis en fonction de ce qu'on estime le plus en rapport avec les possibilités des sourds. Ainsi ; dans beaucoup d'établissements, la référence est alors la méthode " J'apprends le français " : 4 manuels correspondant chacun à une année d'enseignement, en fait plutôt 5 ou 6 années pour des élèves ayant entre 8 et 14 ans.

L'armature des différentes leçons comporte classiquement un texte écrit suivi de questions de " compréhension", des exercices grammaticaux. Ce qui est particulier :

- c'est le passage de l'écrit à l'oral et inversement
- c'est la présentation méthodique d'une sélection de vocabulaire selon des thèmes considérés comme les plus utiles dans la vie pratique, les mots retenus étant considérés comme les plus fréquents et les plus faciles et présentés dans leur sens premier univoque
- c'est une phraséologie " simplifiée " pour correspondre également au plus facile et au plus courant selon les normes d'un français type... En définitive : un français propre au milieu institutionnel " sourds " appris selon une progression rigoureuse et spécifique.

- c'est une insistance sur les correspondances oral- écrit notamment par des exercices de passage du style direct au style indirect et inversement : *Un tel dit : "... ", un tel dit que ...*

Les résultats ? sans doute une relative solidité des acquis, mais des acquis limités, plus axés sur la capacité de comprendre ou d'exposer des faits que sur l'accès au plaisir du lire, au littéraire, aux sentiments et à l'imaginaire.

L'établissement est donc un lieu spécifique mais il est également le seul où tout s'apprend et le seul où on apprend. L'âge d'admission des élèves s'abaissait progressivement de 8 à 7 ou 6 ans, 5 ans parfois. Avant cet âge, les parents étaient censés attendre que l'enfant soit capable d'apprendre. De plus, être admis dans un établissement, c'était être interne : nécessité matérielle liée aux difficultés des transports, mais aussi opportunité éducative pour être le plus possible au contact des spécialistes.

L'institution était donc la porte d'entrée dans le monde de la langue française orale autant qu'écrite, cet apprentissage était l'ambition centrale des professeurs de sourds. Totalement investis dans ce travail, ils étaient à la fois enseignants et éducateurs, présents dans les classes, mais aussi dans les repas, les jeux, les dortoirs... L'apprentissage du français ne connaissait aucune frontière de temps et de lieu...

Dans ce contexte, s'est mise en place une méthode d'initiation à la langue où les maîtres - mots sont méthode globale, lecture idéo- visuelle. C'était la première phase de l'enseignement dite " cycle de démutisation " pendant 3 ans. L'idée de base : présenter aux enfants sourds des " petites expressions " en situation " vraie ", quelquefois provoquée, la présentation en étant faite sous la forme articulatoire(lecture sur les lèvres) immédiatement suivie de la forme écrite et accompagnée d'un dessin schématique susceptible d'évoquer le sens ou la situation d'origine. Les petits bonshommes filiformes y tenaient un rôle prépondérant. Forme orale lue sur les lèvres, éventuellement entendue, associée à une forme écrite et à un dessin et qui donnaient matière au travail de l'articulation. La phrase écrite et le dessin étaient conservés sous forme d'étiquettes placées sur des "échelles " qui tapissaient les murs de la classe. Du langage à disposition des élèves qui étaient incités à s'exprimer en parlant ces dessins ou en les montrant; une mémorisation par des exercices d'appariement des étiquettes-écriture et des étiquettes-dessin...L'apprentissage de l'oral et de l'écrit allaient de pair avec un premier travail de reconnaissance de structures identiques dans plusieurs énoncés sous leur forme écrite, prélude à l'analyse de la langue écrite ayant une fonction de communication avec acquisition du sens en situation.
Cette méthode du tout spécialisé s'inscrit dans un contexte où les parents sont peu impliqués, où l'enfant ne peut vraiment apprendre qu'avec des spécialistes quand il a atteint " l'âge de raison ".

Deuxième tableau : 1970 - Des enfants plus jeunes

Peu à peu se diffuse dans l'opinion publique la conviction que les apprentissages les plus efficaces commencent quand l' enfant est très jeune. Les parents ont donc là un rôle décisif. Les

établissements spécialisés sont évidemment traversés par ces courants de pensée, d'autant plus qu'ils sont confrontés avec les questions que pose l'acquisition d'une langue dans la phase initiale. Commencer le plus tôt possible était déjà leur préoccupation. L'âge d'admission est avancé à 5, 4 et 3 ans. Les bienfaits de l'internat deviennent aléatoires, un renforcement des liens avec la famille s'impose. La question même de l'intérêt et de la possibilité d'une éducation précoce s'exprime plus souvent comme un idéal...difficilement réalisable.

Un réaménagement de conceptions concernant l'apprentissage du français accompagne cette évolution. Il apparaît comme une évidence que les jeunes enfants ne sont pas mûrs pour l'accès à l'écrit. Dans les discours et les pratiques, la distinction langue orale - langue écrite se clarifie : acquisition de l'oral dans un premier temps, introduction dans l'écrit dans un second temps. D'abord, on joue, on manipule des images...on parle. L'écrit est présenté un peu plus tard comme un support à l'oral. Les comptes - rendus d'action et les scènes de la vie qui privilégient le narratif et le descriptif font place à des " scènes jouées " où ce qui est important, c'est ce qui se dit. Il s'agit de la mise en place d'éléments de dialogue où l'événementiel, l'interaction, le sentiment prennent le pas sur le factuel. Les énoncés sont plus dynamiques, moins formels, le règne du " fais une phrase " c'est-à-dire sujet-verbe-complément cède le pas à l'exclamatif, au mot -phrase, à ce que les gens disent en dehors de tout académisme...

Le premier temps de la scolarité concerne la langue parlée, le deuxième temps la langue écrite. Il ne s'agit plus dès lors d'une langue intermédiaire entre oral et écrit. La langue écrite en point de mire est celle que l'on trouve dans les livres d'entendants, celle à laquelle les élèves sourds seront confrontés dans les examens qu'ils passeront avec les autres. De plus en plus, les professeurs de sourds se réfèrent aux manuels de français pour entendants. Il s'agit cependant d'un compromis, l'écart est grand entre les compétences acquises et la complexité de textes livrés à l'état brut. Que faire des longs passages descriptifs ou de l'expression des sentiments et états d'âme ! L'évolution dans la dénomination des classes est typique de la volonté de se rapprocher des classes ordinaires : au lieu d'une dénomination spécifique en " cycle ", s'imposent les dénominations de l'Education Nationale :C.P., C.E. 1 et 2, CM... mais l'Education Nationale, elle, va introduire la notion de " cycle " !

Il y a donc un souci de conformité au cursus normal de scolarisation qui s'inscrit dans le désir- ou l'exigence - des parents de savoir où en est leur enfant selon des références qui leur sont familières. Ils ne confient plus l'enfant à une institution et exercent leur responsabilité plus activement.

Pour caractériser cette période, je retiendrai donc : une distinction plus nette de l'oral et de l'écrit, le premier tendant vers l'instauration d'un dialogue plus authentique, le second vers une conformité à la langue écrite de tout le monde. Ceci se relie à l'avancement progressif de l'âge de la scolarisation et à une responsabilisation plus grande des parents qui veulent être associés plus étroitement au processus d'éducation et sont demandeurs de résultats.

Troisième tableau - 1980 - " comme les autres "

La loi d'orientation de 1975 est passée par là. Elle est la traduction légale d'une évolution des mentalités et renforce le droit à l'éducation ; pour tous s'affirment le droit de disposer des moyens pour une intégration sociale, le droit de bénéficier du même système d'éducation que les autres... Exigence d'intégration dans le système scolaire ordinaire, exigence de résultats scolaires comparables aux autres, exigence d'un environnement familial ayant les moyens de concourir aux apprentissages notamment communicationnels surtout dans les premières années.

Il est évident que pour les établissements spécialisés, ce mouvement - qui n'est pas né en 1980 ! - constitue une profonde remise en cause de leur fonctionnement institutionnel et de leurs méthodes. Ils ont été institués précisément pour ceux qui ne sont pas comme les autres, ceux qui sont " à part ", non bien entendu pour les maintenir à part, mais pour leur donner la possibilité, par des moyens " à part ", de parvenir - même modestement- à une intégration sociale.

Pour ces équipes, du fait de leurs propres convictions, participants qu'ils sont aux idées de leur temps, du fait de la pression des parents, de l'incitation des pouvoirs publics, il s'agit désormais, si possible, de faire apprendre comme les autres même s'ils sont particulièrement vigilants sur les nécessaires adaptations.
Progressivement, les professeurs de sourds n'ont plus été les seuls acteurs de l'éducation spécialisée. L'importance reconnue du maintien de l'enfant dans son milieu familial a fait rechercher des solutions de proximité. Orthophonistes et instituteurs avec leurs compétences représentaient une voie de solution; ils ont répondu de plus en plus nombreux à cette demande, tendance confortée par celle d'intégration scolaire.

Responsabilisation des parents, recherche de proximité du service, intégration scolaire, multiplication des lieux d'intervention et diversification des intervenants ont conduit à des évolutions dans les méthodes d'apprentissage du français telles que je crois les percevoir vers 1980.

Première évolution : une séparation progressive - puis fossé ? - entre l'apprentissage de langue orale d'une part et les apprentissages dont le français " scolaire ", d' autre part. Les professeurs spécialisés pour jeunes sourds, seuls, puis principaux spécialistes dans l'apprentissage de la parole en tant que processus d'articulation se sont ou ont été désengagés de cette activité hautement spécialisée. De plus en plus fréquemment, les orthophonistes ont eu, de fait, l'exclusivité de ce type d'intervention, professeurs de sourds et instituteurs s'occupent eux par ailleurs des apprentissages scolaires et ne se sentent pas directement concernés par l'acquisition de la langue orale en particulier sous l'angle de l'articulation. Les sollicitations à la parole hors séances d'orthophonie sont plus rares et les tentatives d'amélioration de cette articulation là où l'enfant a réellement à dire deviennent exceptionnels contrairement aux pratiques antérieures où - parfois avec excès - tout était prétexte à faire parler et à articuler.

Quelle que soit l'appréciation des conséquences au plan de la qualité de la parole, il est évident par ailleurs que cette évolution dans les compétences a introduit un clivage entre apprentissage de la langue écrite et de la langue orale. Les références de l'une à l'autre sont moins fréquentes et cela renforce les tentatives pour passer directement à la langue écrite indépendamment de la langue orale.

Deuxième évolution : intégrer scolairement, c'est confronter les jeunes sourds aux mêmes programmes que ceux des écoles ordinaires, on passe donc d'une situation où l'apprentissage du français était la préoccupation prioritaire, voire envahissante, à une situation où il s'agit d'une matière parmi d'autres. Les temps consacrés à la langue sont moins importants, les autres matières ne sont plus considérées comme une façon de " faire du français ".

Troisième évolution : les jeunes sourds sont censés avoir les mêmes objectifs que les autres jeunes dans l'enseignement du français, selon les mêmes progressions et selon les mêmes méthodes. C'est le cas évidemment en situation d'intégration, mais c'est aussi souvent le cas dans les structures d'enseignement spécialisé. C'est une évolution positive pour certains jeunes sourds qui obtiennent des résultats comparables aux autres : meilleure lecture compréhensive de la langue écrite, approche de la langue littéraire et poétique jusque là négligée. Mais l'apprentissage du français n'a-t-il pas des modalités spécifiques lorsqu'il s'agit de sourds profonds ? Peut-on compter sur les seuls temps limités du dispositif de soutien pour résoudre de nombreuses difficultés ?

Quatrième évolution : la multiplicité des lieux et méthodes possibles a conduit les parents à varier dans leurs choix et à engager leurs enfants dans des parcours scolaires bien accidentés. Les apprentissages sont dès lors morcelés et peu cohérents, d'où des apprentissages mal maîtrisés aux repères incertains. Les établissements spécialisés, lieux de recours des jeunes sourds en difficulté ont alors à résoudre un nouveau défi pédagogique : comment permettre à ces jeunes d'avoir des compétences en français sans reprendre les même approches que les cursus antérieurs ? Une pédagogie de l'échec en quelque sorte ?

Pour tirer les grands traits de ce tableau je retiendrai : intégration, normalisation, déspécialisation et au bout du compte interrogation sur la pertinence de la démarche suivie.

Quatrième tableau : 1990 la dialectique des approches

Je m'aventure désormais dans des pratiques qui sont directement votre sujet et le contenu de ce colloque est en lui-même un échantillon représentatif soumis à vos réflexions. Je persévérerai pour ma part dans ma subjectivité...
Nous sommes imprégnés de valeurs telles que le respect de la personne dans son individualité, l'attention aux richesses des groupes dits minoritaires...et nous parlons, en pédagogie, de projets individuels ou personnalisés, et nous parlons de culture sourde et de langue gestuelle...
En même temps, nous avons conscience des contraintes sociales et économiques auxquelles nous sommes confrontés. Et nous parlons autonomie, responsabilité, liens sociaux, circulation de l'information...et nous pensons nécessité d'être membre actif, adapté, communiquant et

performant, et nous sommes préoccupés du risque de fracture entre ceux qui réussissent et les exclus.

Deux orientations de la pratique pédagogique me semblent être quelque peu le reflet de ces opinions. Elles ont d'ailleurs tendance à focaliser toute la réflexion pédagogique en laissant dans l'ombre bien d'autres aspects. Il s'agit :

- soit de développer la communication orale comme préalable et accompagnement à la langue écrite en mettant intensément en œuvre des moyens spécifiques : aides auditives et visuelles, implants cochléaires d'une part, Langage Parlé Complété d'autre part
- soit d'acquérir et utiliser une langue gestuelle et la mettre en correspondance avec le sens dont est porteuse la langue écrite.

Avatars des mouvements dialectiques entre valeurs individuelles et valeurs collectives ? originalité et normalité ? Peut-être.

Qu'en est -il dans la pratique pédagogique ?

Les échecs d'apprentissage du français largement constatés ont conduit, un peu brutalement à mon avis, à se réfugier dans l'une ou l'autre option considérées comme le dernier recours... Il n'est d'avenir qu'en LPC ou en LSF à moins que les prothèses à implants cochléaires ne mettent tout le monde d'accord (?)

Dans les réalités pédagogiques de terrain - mon constat est une " moyenne " et ne s'applique pas à tous les centres spécialisés - la mobilisation vers une oralité améliorée pour la réception du langage par une mise en œuvre du L.P.C. reste plutôt faible. Il en est résulté pourtant souvent une amélioration de la connaissance du français et notamment au niveau de l'écrit en référence à l'oral. Il accompagne généralement une grande motivation pour tout ce qui concerne l'acquisition de la langue française dans l'entourage et peut-être par voie de conséquence chez les jeunes sourds.

La mobilisation des équipes éducatives s'est portée majoritairement sur certaines formes d'utilisation des signes gestuels ou de la langue gestuelle. Je ne m'appesantirai pas sur les pratiques pédagogiques, mais sur les mentalités qui les sous-tendent : priorité donnée à la relation et au plaisir, désir de proximité des éduqués, sentiment de culpabilité dans le fait d'imposer aux jeunes des apprentissages ressentis comme ingrats voire traumatisants, attention à la conviction manifestée par les adultes sourds et d'autres militants pour ce type de communication...Et c'est vrai qu'il en est résulté souvent un confort de communication, une richesse des échanges entre jeunes sourds et avec l'entourage adulte, une maturité personnelle sans doute supérieure à ce que l'on était habitué à voir.

Mon questionnement porte davantage sur la motivation pour l'apprentissage de la langue écrite. Elle ne me semble pas aussi évidente qu'on l'a prétendu parfois. Je pense que ce mouvement vers une pratique gestuelle ne s'est pas assez accompagné d'une réelle motivation pour le français surtout oral de la part des encadrements (professeurs, éducateurs, familles...).

Face à cette double évolution, mes inquiétudes ne sont pas du côté de ce qu'on est en train de perdre peut-être : des expériences pédagogiques, des pratiques forgées par des artisans du passé et qui gagneraient à être intégrées dans les pratiques nouvelles. Le secret d'une réussite n'est sans doute pas de chercher seulement ailleurs ou autrement mais aussi de chercher à améliorer ce qui est déjà ou était. Cet élargissement de la vision serait favorisé si se mettait en place une profession disons d'expert en éducation des sourds. La formation viendrait compléter une formation initiale d'instituteur ou d'orthophoniste ou autre et restituerait une vision globale de la perception des besoins et de l'évaluation des résultats; une formation qui exigerait non seulement des apports théoriques mais une fréquentation assidue des personnes qui travaillent dans ce domaine et plus encore des personnes sourdes elles-mêmes.

Ce pourrait être le tableau de l'an 2000...

Les rééducations de la lecture. De la méthode de Madame Borel-Maisonny aux logiciels orthophoniques

Annie DUMONT *

* orthophoniste
Département Universitaire d'Enseignement et de Formation en Orthophonie
Université de Paris VI - Faculté de Médecine Pitié-Salpétrière
47, boulevard de l'Hôpital 75651 PARIS Cedex 13
Tél. (0) 145 845 388 - Télécopie : (0) 145 845 388
e-mail: annie.dumont@orthophon.com

Reading therapies, from the Borel-Maisonny method to speech therapy software

When children are unable to learn to read by standard classroom teaching methods, they are sent to specialists in written language : speech therapists. How do speech therapists work, what kind of therapy and assessment tools do they use? How have they evolved in recent years with the arrival of new reading models that have transformed traditional theories?
Using the approach proposed by Mrs. Borel-Maisonny in her phonetic and gestural method as a starting point, we will examine the problem of procedures for acquiring the rules of transcoding and the development of phonological awareness. We will present a panorama of different approaches to therapy and will look into the new possibilities offered by the use of information technology and multimedia in written language therapy.

Key words : **therapy, assessment, Borel-Maisonny method, reading models, information technology.**

Les rééducations de la lecture : de la méthode de Madame Borel-Maisonny aux logiciels orthophoniques

Lorsque l'apprentissage de la lecture ne suit pas les voies habituelles d'un enseignement dispensé au sein des classes, les enfants sont adressés à des thérapeutes du langage écrit: les orthophonistes. Quelles sont les pratiques orthophoniques, les démarches rééducatives, les outils évaluatifs ? Comment ont-ils évolué au cours de ces dernières années avec les divers modèles qui traversent le paysage de la lecture et renouvellent les étayages théoriques ?
Partant de l'approche proposée par Mme Borel-Maisonny et de sa méthode phonétique et gestuelle, la problématique des procédures d'acquisition des règles de transcodage et du développement de la conscience phonologique sera analysée. Un panorama des diverses approches rééducatives sera présenté et les pistes nouvelles de l'utilisation de l'informatique et du multimédia dans les rééducations de d'écrit sera développé.

Mots-clés : **rééducation, évaluation, méthode Borel-Maisonny, modèles de lecture, informatique**

LES REEDUCATIONS DE LA LECTURE

DE LA METHODE DE MADAME BOREL-MAISONNY

AUX LOGICIELS ORTHOPHONIQUES

Depuis le milieu de ce siècle des orthophonistes sont engagées auprès des pédagogues et des parents dans le chemin de l'aide à l'accès à l'écrit pour les enfants en difficulté d'acquisition ou de maîtrise de la lecture. Et nombreux sont ceux qui s'interrogent sur :

- la place de l'orthophonie dans les débats autour de la lecture,
- la spécificité des prises en charge orthophonique,
- les implications dans le domaine de la surdité .

1. La première question concerne la place des orthophonistes dans le domaine de la lecture et de la langue écrite

Le sens étymologique d'orthophonie est l'articulation sans défaut d'une langue et on considère classiquement que les orthophonistes sont là pour faire parler. Cette assertion ne doit pas cacher l'essentiel car parler c'est bien autre chose qu'articuler de suites de sons, c'est avant tout communiquer, c'est-à -dire utiliser les différentes fonctions du langage.

Le plus important n'est pas de dire des mots mais d'éprouver ce que l'on peut faire avec. Cela peut être joyeux, inquiétant, intéressant, pénible...

L'orthophonie s'exerce dans le champ de la communication, c'est-à-dire dans le domaine des fonctionnalités du langage. Dans les situations classiques de rééducation, nous travaillons sur les actes de communication verbale qui mettent en jeu deux personnes prenant tour à tour le rôle de locuteur émettant un message en direction d'un interlocuteur. Ce message qui circule est doté d'un référent (l'objet du discours) et pour émettre son message, le locuteur fait appel à un code (la langue) que l'interlocuteur est censé partager avec lui. Pour compléter le tableau, rappelons que la communication exige l'utilisation d'un canal physique (voix, geste, page écrite) servant à établir le contact.

REFERENT
Fonction référentielle

LOCUTEUR **MESSAGE** **RECEPTEUR**
Fonction expressive **fonction poétique** **Fonction conative**

CANAL/CONTACT
fonction phatique

CODE
fonction métalinguistique

Dans la situation de ce congrès ACFOS II, nous pouvons suivant notre degré d'optimisme ou de pessimisme trouver des difficultés à chaque niveau des fonctions du langage. On a parfois le sentiment de ne pas être dans le même univers de référence, de trouver que certains orateurs sont trop ou pas assez expressifs, que les différents canaux de transmission des messages ne fonctionnent pas efficacement etc....à d'autres moments l'intervenant atteint son but et nous partageons avec lui tout un univers de pensée, d'interrogations. Et ceci grâce au langage qui circule ici dans diverses modalités: traduction orale, traduction signée, traduction écrite avec des
systèmes augmentatifs comme les illustrations et tableaux qui sont présentés, les micros qui amplifient, les éclairages qui permettent de mieux saisir l'expressivité corporelle (des interprètes, des présidents de séances, des orateurs) et même du public puisque la salle est éclairée.

On comprend bien que pour qu'un enfant parle, il faut de nombreuses conditions qui ne tiennent pas seulement au fait d'être capable d'articuler et d'entendre plus ou moins certaines choses. Il est nécessaire que l'enfant veuille dire à l'autre quelque chose le concernant et que cet autre reçoive ce message. Parler est une affirmation de la personne qui dit quelque chose à quelqu'un d'autre c'est-à-dire qui se réalise en tant qu'auteur. Et ce petit auteur d'un dire deviendra auteur d'un écrit si l'environnement lui propose des conditions adéquates de développement des fonctions du langage. C'est alors que cet auteur en herbe deviendra compétent pour traiter le message des autres auteurs par la médiation de l'objet livre ou de l'écran si quelqu'un donne sens à ses productions et lui montre comment entrer dans l'écrit. On voit ainsi se dessiner une continuité du parleur au lecteur, de l'auteur d'un dire à l'auteur d'un écrit.

Et ce continuum est inscrit dans la spécificité orthophonique, il a été présent dès la création de l'orthophonie française. Si aujourd'hui l'orthophoniste est un thérapeute qui prend en charge les troubles de la communication orale et écrite chez l'enfant, l'adolescent ou l'adulte dans un but de prévention et de réadaptation, c'est bien grâce au génie de la créatrice de l'école française d'orthophonie qui s'est avant tout attachée à créer les conditions de développement du langage chez les enfants "empêchés" de le faire par leurs propres moyens.

Mme Borel Maisonny, fondatrice de l'école d'orthophonie française, était née avec ce siècle. Elle a commencé à exercer son art auprès d'enfants en difficultés d'expression orale. En effet Mme Borel Maisonny a été sollicitée en 1926 pour s'occuper d'enfants présentant des becs de lièvres et atteints de difficultés de parole malgré des interventions chirurgicales réussies. Elle a alors mis en œuvre toutes ses capacités d'observation et d'analyse pour mettre au point des techniques de rééducation et une classification fonctionnelle.

Phonéticienne et grammairienne de formation, élève de l'abbé Rousselot, célèbre linguiste de l'époque, Mme Borel Maisonny se pencha également sur la composition acoustique des sons du langage, ce qui la conduisit à l'enregistrement mécanique de la parole et aux expériences sur la parole filtrée. Puis elle élargit son champ d'intervention au rapport pensée/langage, sa rencontre avec le psychiatre linguiste, le Dr Pichon, l'amena à s'intéresser au bégaiement. Au cours des années, elle fut également sollicitée pour prendre en charge des enfants sourds et grâce à
son imagination débordante et à ses talents d'imitatrice et de dessinatrice, elle trouva les moyens d'intéresser les jeunes sourds à la communication et au langage. Elle arriva tout naturellement au langage écrit et laissa libre cours à ses capacités de création pour élaborer une approche qui restitue un lien entre l'écrit et l'oral par le biais du corps et spécifiquement de la main et de la bouche.

La méthode phonétique et gestuelle était ainsi créée et dans cette approche l'usage de la main s'est trouvé naturellement proposé pour :

- Donner une existence au phonème
- Créer un lien entre les graphèmes et les phonèmes
- Provoquer une trace mnésique
- Solliciter l'attention...

Il n'est pas certain que Mme Borel ait eu toutes ces intentions mais avec l'inventivité des créateurs de talent, elle a regroupé dans une approche pertinente différents éléments qui rendent cette méthode encore si "efficace" avec les enfants d'aujourd'hui. A telle enseigne que cette approche phonétique et gestuelle est encore utilisée en 1999, pour des enfants qui a priori ne présentent pas de difficultés spécifiques d'apprentissage.

Cependant Mme Borel considérait sa méthode comme une aide pour les enfants qui pour des raisons diverses ne parvenaient pas à mener à bien l'apprentissage. On est donc bien dans une REEDUCATION, une REMEDIATION, c'est-à-dire une aide permettant à des personnes en difficulté de contourner un obstacle, d'ouvrir un verrou, de franchir une étape. Cette béquille est abandonnée quand elle n'est plus nécessaire car pour Mme Borel : *"Lire c'est devant un signe écrit retrouver sa signification porteuse de sens. Savoir lire, c'est lire des yeux, sans marmonner et en comprenant ce qu'on lit"*. Le geste Borel Maisonny n'est donc utilisé que pour aider l'apprenti lecteur à devenir un expert.
Après cette période de création, l'orthophonie s'est trouvée enrichie des modélisations de la

lecture qui ont précisé les diagnostics donc les approches de remédiation à proposer. En effet on ne rééduque pas de la même façon un enfant qui présente une dyslexie de surface et celui qui présente une dyslexie profonde, un enfant dysphasique ou un jeune qui présente une surdité.

Et pour exercer son art, l'orthophoniste va s'appuyer sur diverses ressources: des tests et des programmes de rééducation et les liens spécifiques noués avec l'enfant et sa famille.

2- Le concept clé est alors celui de l'évaluation

Il est souvent rappelé que le premier acte rééducatif, c'est l'évaluation. Avant d'agir le professionnel se doit d'essayer de comprendre, de tenter d'approcher le pourquoi afin de proposer des comment adaptés. Il ne s'agit pas d'appliquer des techniques, des recettes, il convient avant tout de comprendre pourquoi cet enfant-là, présente, à ce moment là, cette difficulté là, dans ce domaine-là.

Si les premières évaluations consistaient essentiellement à observer les enfants dans diverses situations proposées par le clinicien et donc fortement dépendantes des savoir-faire de ce dernier, l'apparition de modélisations et notamment de modèles cognitivistes tend à fournir des outils:

- ◊ fiables : ayant les mêmes effets quels que soient les testeurs,
- ◊ valides : car expérimentés auprès de grandes cohortes et soumis à des études statistiques permettant de connaître leur taux de significativité,
- ◊ sensibles: ils apportent une véritable information sur la nature du trouble et tentent de le quantifier.

Le praticien d'aujourd'hui, chargé de faire une évaluation de la lecture, dispose de batteries de tests lui permettant d'analyser finement les divers traitements du langage dans diverses modalités et à travers diverses tâches permettant d'explorer la conscience phonologique, les repérages visuels,
les démarches sémantiques de l'enfant, l'adolescent ou l'adulte...Car il est indispensable de situer précisément à quel niveau le trouble existe. Des difficultés en lecture peuvent être en rapport avec des déficits de l'attention, des décalages dans les divers registres linguistiques (phonologie, lexique, syntaxe), des troubles visuels, des troubles de la mémoire etc...

Le DMI de D. Morcrette dont les résultats seront présentés dans les pages suivantes est l'illustration de ce type de démarche.
Il ne suffit pas de tester la lecture par des tâches de lecture, il est également nécessaire d'analyser le fonctionnement langagier d'une manière plus large. On obtient ainsi une image non seulement des difficultés mais également des compétences linguistiques et cognitives du sujet qui vont guider les actions de rééducation à entreprendre.

3- Implications dans le domaine des enfants sourds.

L'enfant sourd est avant tout un enfant et comme tous les enfants du monde, il s'interroge sur le monde qui l'entoure. Et ce que nous apprennent les recherches de ces dernières années, c'est à mieux répondre aux demandes de ces jeunes enfants. C'est ici que l'on trouve une justification de la recherche orthophonique et des nombreuses heures passées pour affiner des hypothèses, mettre au point des protocoles, trouver des populations, les apparier avec des groupes contrôles, établir des suivis longitudinaux...

GRILLE D'EVALUATION DU LANGAGE

COMPREHENSION	EXPRESSION
Lexicale	LMPV
VOCIM	IDL
TVAP	*Lexicale*
EVIP	TVAP
	CHEVRIE MULLER
Morpho-syntaxique	*Morpho-syntaxique*
Khomsi O-52	NSST
NSST	TCG
Elaborée	Histoires en images
TLC	Récit
TOKEN TEST	Fiction
AUDITION	ARTICULATION
Lotos sonores	Morphologie
Listes Lafon	Praxies
Phrases/mots BM	Compétences Phonologiques
BIA	Débit/Fluence
COGNITION	VOIX
Attention	Intensité
Catégorisation	Intonation
Mémorisation	Débit

Toutes ces recherches nourrissent les professionnels et les parents en leur permettant de mieux voir l'enfant, de mieux le comprendre et donc de fournir des réponses à ses questions car les enfants ne cessent de s'interroger sur le monde qui les entoure, monde dans lequel l'écrit est très présent.
Ainsi le schéma développemental d'U. Frith permet de mieux prendre en compte les tentatives de jeunes enfants sourds face à l'écrit.

LES ETAPES DE L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

LOGOGRAPHIQUE	ALPHABETIQUE	ORTHOGRAPHIQUE
Identification Contextuelle « voir deviner »	Identification unités sublexicales conscience phonologique	Traitement analogique inférence à partir des connaissance lexicales
Identification Centrée sur mot	Correspondance entre unités sublex.	Automatisation des processus (accès direct)

Amorce d'une analyse graphémique	Développement des représentations orthographiques

Il y a 15 ans, un jeune garçon qui témoigne dans la vidéo présentée dans ce congrès, m'apportait à chaque séance d'orthophonie des publicités pour la grande surface située face à son domicile. De savoir qu'il était à 4 ans en pleine époque logographique, m'a permis de prendre en compte précisément son intérêt pour cette publicité et de lui fournir l'occasion de travailler cet écrit que nous avons repéré, isolé, inscrit dans son cahier de vie sans qu'il soit question de lui apprendre à prononcer le mot.

Sans les travaux d'E. Ferreiro sur les compétences des enfants dans leurs hypothèses par rapport à l'écrit, j'aurais pensé qu'Alexandra s'opposait une fois de plus lorsqu'elle me soutenait fermement qu'il était impossible que son nom s'écrive avec autant de lettres puisqu'elle était beaucoup plus petite que son "papa" et que son nom à lui s'écrivait en quatre lettres.
Ainsi les travaux de ces 15 dernières années, qui réclament des efforts pour être compris et intégrés, permettent de mieux prendre en compte les extraordinaires capacités des enfants.

On peut également se demander comment situer dans les différents modèles les diverses approches dites rééducatives:

L'approche verbo-tonaliste avec tout ce jeu sur les syllabes, étape première dans la construction d'un plaisir à dire et à jouer avec les unités rythmiques de la parole, se situe au niveau des unités sublexicales. Tandis que le graphisme phonétique dans la notion d'inscription d'une trace constitue une étape fondamentale de l'entrée dans l'écrit et du passage du dessin à l'écriture.

L'approche Borel Maisonny facilite la clarté des correspondances graphophonologiques, le LPC développe les représentations phonologiques...

D'un autre côté nous ne devons pas oublier que certains enfants sourds ont des difficultés spécifiques. Dans ce domaine les rééducations que pratiquent les orthophonistes avec les enfants présentant des dysphasies ou des dyslexies (SLI) apportent aussi des éclairages. Et c'est ici que se situe le débat sur les programmes *"fast forword"* développés par *Paula Tallal* et qui circulent sur internet . Maria Mody a évoqué ces aspects dans sa présentation hier. On peut également décrire les *programmes spécifiques* proposés aux enfants présentant des dyslexies dysphonétiques avec la mise en place de conditionnements gestuels, le recours aux images labiales, l'utilisation de mots référents pour les ancrages phonologiques et l'organisation des accès lexicaux, de travail sur des paires signifiantes avec une opposition phonologique. Approches qui vont être totalement inefficaces pour les enfants présentant des dyslexies dyséidétiques avec lesquels la lecture flash, le repérage visuel d'un mot dans une série, l'appariement de phrases visuellement proches, l'appariement de phrases et d'images , la lecture verticale, les associations ...seront plus utiles (on retrouve ici les approches de *Chassagny*, de *Drévillon*). Dans les dyslexies visuo attentionnelles on abordera les capacités attentionnelles par le biais de la copie immédiate ou différée, la recherche d'intrus, de parties manquantes, on travaillera la mémoire visuelle, les repères dans l'espace .

Et pour conclure je voudrais évoquer que l'orthophoniste travaille avant tout avec l'environnement de l'enfant c'est-à-dire avec sa famille, ses parents, sa fratrie. En effet le but n'est pas que l'enfant parle, lise ou écrive en séance mais qu'il inscrive cette compétence dans sa vie quotidienne au sein de ce que Mme Chalude appelle sa « niche écologique », et dans le domaine de la lecture, c'est bien là que l'enfant va inscrire sa relation au texte. Le rôle de l'orthophoniste sera de conforter les parents, qu'ils soient sourds ou entendants, dans leur possibilité de partager ce plaisir avec leur enfant en prenant certaines précautions comme celle de la présentation visuelle, du choix des textes, du rapport image/texte....

L'orthophoniste n'est pas un donneur de conseils, mais une personne-ressource qui met à la disposition des familles ses connaissances afin que chacun puisse trouver à son rythme les moyens d'entrer dans le langage et la lecture, que les moyens soient les lettres mobiles, le livre papier ou la souris de l'ordinateur.

L'écrit et son apprentissage considérés comme pratiques sociales et culturelles

Jean-Yves LE CAPITAINE *

* Chef du service pédagogique

Centre Charlotte Blouin
4, rue de l'Abbé Frémond 49100 ANGERS
Tél. (0) 241 368 585 - Télécopie : (0) 241 368 588

The written language and its learning process viewed as social and cultural behaviour

The written language is a social and cultural object and its learning process cannot be imagined other than in the conditions of production and use of this object. The function of teaching, particularly specialised teaching, is to place deaf children in the social and cultural conditions required to appropriate this object. The technical skills necessary for appropriation (phonology, handwriting, grammar, conjugation, spelling, vocabulary...) can neither replace the resulting practice of the written language, nor be imagined other than under these conditions of production and use.
There are several means of intervention for teaching deaf children to acquire these skills.

- A functional intervention involving writing can be put into action in the classroom both in the material organisation of the presence of written language, in the use of this written language for the day-to-day schooling and social purposes of class life and in the systematic "reflex" of using written material for exchanges with and between the children.
- Knowledge of written culture can be acquired by adults "explaining" this culture in language to the children by reading texts : as much by traditional activities such as reading stories at all ages, as through the use of written texts that differ in their function, organisation and complexity.
- An exploratory approach to all sorts of texts from written social media, in which deaf children can experiment finding meaning, without claiming to be exhaustive. In fact, the children must, above all, be placed in a situation of overall comprehension that will gradually become more refined, i.e. searching for information and coherence of meaning before exploring a specific technical tool for understanding.
- The implementation of an approach with several simultaneous, progressive levels of skills related to understanding, by developing tools that are as much concerned with mastery of the textual microstructure as the macrostructure.

L'écrit et son apprentissage considérés comme pratiques sociales et culturelles

L'écrit est un objet social et culturel dont l'apprentissage ne peut se concevoir en dehors des conditions de production et d'utilisation de cet objet. La fonction de l'enseignement, en particulier spécialisé, est de mettre les enfants sourds dans les conditions sociales et culturelles d'appropriation de cet objet. Les apprentissages techniques (phonologie, graphisme, grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire...) nécessaires à cette appropriation ne peuvent ni remplacer la pratique ainsi conçue de la langue écrite, ni se concevoir en dehors de ces conditions de production et d'utilisation.
Plusieurs domaines d'intervention pédagogique sont possibles pour que les enfant sourds s'approprient cette pratique.

- La mise en acte d'une intervention fonctionnelle avec l'écrit se réalise au sein d'une classe à la fois dans l'organisation matérielle de la présence de l'écrit, dans l'utilisation de cet écrit pour les actes scolaires et sociaux de la vie quotidienne de la classe et dans le « réflexe » systématique de l'utilisation de l'écrit dans les échanges avec et entre les enfants.
- La connaissance de la culture écrite se fait dans l' « exposition » aux enfants de cette culture en langue à travers la lecture par l'adulte de textes autant dans une activité classique comme la lecture de contes ou de récits à tout âge qu'à travers l'utilisation d'écrits différenciés dans leur fonction, leur organisation et leur complexité.
- Une approche exploratoire de textes de tous types issus de supports écrits sociaux dans lesquels les enfants sourds vont expérimenter du sens, sans prétendre d'emblée l'épuiser. Il s'agit en fait de mettre avant tout les enfants dans une situation de compréhension globale mais qui va s'affiner, c'est-à-dire de recherche d'information, de cohérence de sens, avant d'explorer une technicité spécifique d'outillage pour la compréhension.
- La mise en oeuvre d'une approche à plusieurs niveaux simultanés et progressifs de compétences relatives à la compréhension, à travers l'élaboration d'outils concernant autant la maîtrise de la microstructure que la macrostructure textuelle.

L'ECRIT ET SON APPRENTISSAGE CONSIDERES

COMME PRATIQUES SOCIALES ET CULTURELLES

Le sujet de cette communication pourrait paraître marginal ou mineur dans une problématique centrée sur la pratique pédagogique de l'apprentissage de l'écrit. D'une part parce que le champ de la recherche s'est davantage préoccupé de ce qui a été déterminé comme le noyau central de la lecture et de l'écriture, c'est-à-dire la maîtrise du code, que des conditions qui, pour aussi "externes" qu'elle soient par rapport aux arcanes du développement cognitif, n'en constituent pas moins des contraintes incontournables et intégrantes de cet apprentissage. D'autre part parce que les préoccupations pédagogiques des acteurs de terrain se sont longtemps et essentiellement orientées vers la maîtrise de savoirs et de savoir-faire qui pouvaient facilement faire l'objet d'une organisation didactique, en même temps qu'ils pouvaient être testables et évaluables et qui répondaient le plus souvent, en particulier avec des enfants sourds, à ce qui constituait une situation problème massive et complexe. Deux raisons donc qui excluraient la problématique de la pratique sociale et culturelle de l'écrit des questions centrales concernant l'apprentissage de l'écrit.

Et pourtant je voudrais affirmer ici qu'apprendre à lire et à écrire comporte pour un praticien de la pédagogie, et encore plus s'il s'agit de pédagogie spécialisée, l'intégration de ces données dans l'organisation qu'il propose de cet apprentissage à des enfants, qu'ils soient entendants ou sourds.

Faire l'apprentissage d'une pratique

L'écrit est un objet social et culturel dont l'apprentissage ne peut se concevoir en dehors de l'apprentissage des conditions de production et d'utilisation de cet objet. Maîtriser l'écrit, ce n'est pas seulement connaître le code et la combinatoire, identifier ou orthographier des mots ou manipuler la morphosyntaxe. Maîtriser cet objet c'est d'abord en maîtriser les fonctions, les buts et les enjeux, en même temps ou même avant son fonctionnement. En ce sens, c'est d'abord la pratique de l'écrit qui devra être expérimentée par l'apprenant, pratique dans laquelle il conceptualisera les contours de cet objet social et culturel, il mettra en place des représentations successives et évolutives de ce à quoi cela sert, de comment et quand on s'en sert, de comment cela fonctionne et à quel besoin cela répond, etc...

L'efficacité de cette expérimentation est avérée dans le milieu familial lorsque l'écrit participe des interactions dans lesquelles va se trouver l'enfant. L'écrit devient ainsi, pour l'enfant, au moins dans certains milieux, une véritable pratique sociale ; et c'est cette pratique, objet d'un faire et d'un dire, qui fonde les valeurs sur lesquelles va s'accrocher un enfant qui apprend à

lire. Autrement dit, la pratique de l'écrit sera une évidence pour certains, alors qu'elle sera une pratique étrangère, inaccessible, voire suspecte pour d'autres.

Cette pratique est tellement intégrée chez les adultes lecteurs, et parmi ceux-ci les professionnels de l'éducation, c'est même une telle évidence qu'on n'a pas pensé et qu'on ne pense pas toujours à enseigner (au sens de mettre les enfants dans les conditions pour l'apprendre) que l'écrit sert à communiquer. Ce n'est simple que lorsque l'on sait déjà communiquer par écrit, ou lorsque l'on vit, en y étant intégré, des phénomènes de communication écrite. Cela est si vrai que des élèves plus âgés peinent encore à intégrer toutes ces données. Ainsi *J.P. Bronckart* relate (in Liaisons de mars 1998, n° 16, CNFEJS Chambéry) la difficulté de nombre d'enfants à produire le genre de texte requis par une consigne pourtant explicite. "Cette difficulté s'explique par le fait que pour maîtriser l'adéquation d'un genre de texte à une situation d'action, l'enfant doit d'abord avoir été exposé aux modèles pertinents, et avoir compris leur valeur communicative, et cette acquisition est bien entendu largement déterminée par les usages linguistiques en vigueur dans le sous-groupe social dans lequel il s'inscrit".

Il ne suffit pas d'un discours inaugural annuel sur l'écrit objet social et culturel et sur ses fonctions, pour que les enfants ou les élèves se construisent une représentation claire de ce qu'est l'écrit comme objet social et culturel. C'est dans une pratique sociale et culturelle qui s'inscrit dans un projet pédagogique autour d'un écrit remplissant une véritable fonction et objet d'une interaction avec d'autres que peut se construire progressivement une représentation de l'écrit dans sa réalité de fonction et de fonctionnement, à condition bien entendu que ces activités intègrent des activités techniques plus centrales.

Il appartient en effet à l'enseignement de la lecture et de l'écriture de proposer un apprentissage de l'écrit comme pratique sociale et culturelle, et non de laisser à l'environnement de l'enfant (qu'il soit sourd ou non) hors de l'école le soin de lui fournir cette pratique sociale et culturelle, au risque d'aboutir à ces deux formes aussi caricaturales qu'inefficaces que sont d'une part le vœu pieux de situations familiales privilégiées en ce domaine, d'autre part l'impuissance radicale qui en découle lorsque le vœu n'est pas exaucé. Dans cette perspective, la famille n'y perd pas son rôle essentiel, fondamental et fondateur ; l'action pédagogique viendra simplement fonder ce qui n'a pu être fondé dans certaines familles, étayer ce qui a pu être fondé ailleurs ou relayer socialement ce qui a pu être mis en place ici, c'est-à-dire répondre aux besoins individualisés de chacun des élèves.

C'est aussi une pratique pédagogique en ce sens qu'une pratique culturelle est quelque chose qui s'apprend, qui peut s'apprendre 'naturellement" dans une pratique sociale familiale par exemple, mais qu'il est de la mission d'un enseignant spécialisé de fournir à tous les enfants. Cela s'apprend au sein de l'école en créant des situations où les interactions permettent l'appropriation culturelle. Cette pratique culturelle est constitutive de l'acte lexique présent dans l'activité de lecture comme dans celle d'écriture, tout comme la culture musicale n'est présente que dans l'acte d'écoute ou de production de musique.

Pour les jeunes sourds, la question de l'appropriation de l'écrit comme pratique sociale et culturelle se pose avec encore plus d'acuité. En premier lieu parce que pour qu'un objet soit intégré dans une interaction, le vecteur est, la plupart du temps et avec de plus en plus d'importance au fur et à mesure que le jeune enfant grandit, le langage. Le dire qui va accompagner l'acte adulte du rapport à l'écrit ne sera pas perçu, ou mal perçu, ou partiellement perçu, par l'enfant sourd, et ceci dans la majorité des cas. Je n'évoquerai pas ici les situations où les enfants sourds seraient à égalité avec les enfants entendants, à niveau culturel et de rapport à l'écrit égaux : parents sourds pratiquant la Langue des Signes avec leur enfant sourd, ou parents codant toujours en présence de leur enfant, même lorsqu'ils ne s'adressent pas à lui.

L'écrit est objet de commentaires allant du plus quotidien "attends je vais écrire ma liste de courses ! on va regarder (dans la revue) à quelle heure passe ton émission" au plus élaboré : lecture au sein de la famille d'un passage de livre ou d'article "écoutez-ça !" au livre raconté le soir au coucher, dans ce moment privilégié de relation. Pour les jeunes sourds, le "passage", la transmission culturelle de l'écrit comme étant un objet de l'environnement ne s'explicite pas, ou s'explicite moins, à cause du manque de performances linguistiques à un âge où la langue véhicule énormément d'informations, et quelle que soit la modalité choisie Langue des Signes ou langue orale codée, hormis quelques situations exceptionnelles.

Un bain d'écrit n'est pas en lui-même facteur de l'apprentissage du lire et de l'écrire, à moins de croire en des vertus magiques de ce bain. Le bain ne sera facteur d'apprentissage que lorsque l'écrit prendra sens en étant véhiculé par un discours qui en parle et fait appel à lui. Et c'est peut-être là le handicap premier des jeunes sourds par rapport à l'écrit. L'irréductibilité du déficit de relation communicationnelle et linguistique du jeune enfant sourd, à un plus ou moins grand degré selon les situations familiales, selon les degrés de surdité et bien d'autres facteurs complémentaires, fait que l'écrit n'est souvent qu'un objet neutre, non impliqué dans la vie et les relations sociales, qui ne veut rien signifier parce qu'on ne le voit pas signifier dans le discours environnemental. Si le jeune enfant sourd peut voir ses parents dans le faire par rapport à l'écrit, il n'en perçoit pas le sens, la finalité, la fonction pas plus que le fonctionnement, à défaut du dire, de l'intégration de ce faire dans le discours le plus quotidien et le plus fonctionnel.

C'est à ces titres que l'apprentissage de l'écrit comme pratique sociale et culturelle appartient de fait à la mission pédagogique des enseignants qui ont à travailler avec des jeunes sourds. A défaut de cet apprentissage, on voit nombre d'enfants, sourds ou malentendants, qu'ils soient scolarisés en classe ordinaire avec un soutien spécialisé ou scolarisés en classe spécialisée, qu'ils soient dans une pratique de la langue orale ou dans une pratique de "bilinguisme", qui n'ont pas compris que l'écrit est un objet vivant servant à communiquer au sens large, c'est-à-dire informer, mémoriser, prescrire, provoquer et exprimer des actions, des attitudes ou des sentiments.

Ces situations d'incompréhension n'empêchent pas les enfants de travailler consciencieusement, de réussir parfois dans ce qui constitue des éléments de l'apprentissage

de l'écrit : maîtrise phonologique, lexique convenable, morphosyntaxe qui se construit... Est-ce suffisant ? Non, on le voit bien dans les résultats obtenus : l'activité cognitive qu'est la maîtrise de l'écrit ne trouve à se réaliser, et ne donne de résultats, que resituée dans un champ, dans un contexte, dans une réalité sociale et culturelle avec laquelle le sujet interagit et qu'on ne peut oblitérer comme étant une condition de cet apprentissage.

C'est cette pratique que je voudrais évoquer autour de quelques points, qui sont autant d'entrées possibles pour rendre présent ce qui fait la finalité et les conditions d'un apprentissage de l'écrit. Elle n'ont aucune prétention à l'exhaustivité, mais elles constituent quelques éclairages dans la pièce vaste et encore peu explorée que constitue la problématique de l'apprentissage de l'écrit par des enfants sourds. Je voudrais donc vous présenter d'abord deux attitudes éducatives communicationnelles, puis deux principes d'action didactique pour intégrer l'écrit dans une situation "sociale", et enfin deux modalités concrètes, deux exemples d'action.

Un statut de lecteur-écriveur avant tout

Pour faire l'apprentissage de l'écrit, c'est en premier lieu l'apprentissage des conditions sociales dans lesquellles il existe qui est à faire. L'écrit est inscrit dans la vie sociale. Une classe d'enfants (sourds) est un laboratoire d'une vie d'interactions sociales d'un enfant avec ses pairs et avec un adulte qui sera présent pour étayer ses apprentissages. L'écrit ne prendra sens que si dans ces relations, on lui donne une fonction et une réalité et l'étayage de l'adulte sera d'autant plus important pour l'écrit que l'enfant est jeune.

L'écrit ne prendra sens que s'il lui est donné une fonction claire et non ambiguë. La vie sociale de la classe est l'occasion d'interactions quotidiennes dans et autour de l'écrit. Celui-ci n'apparaît pas comme une discipline scolaire qu'il faudrait apprendre comme une somme de connaissances, mais comme un outil pour communiquer, échanger, discuter, garder en mémoire, informer, rêver, agir, rire et avoir peur, vivre en somme. C'est toute l'ambiguïté de la langue, écrite en particulier, d'être à la fois outil de communication et objet d'étude, avec l'illusion que l'objet ayant été étudié, on accède comme par magie à la communication, un peu comme si l'on maîtrisait la règle de trois sans savoir ni où, ni quand, ni comment s'en servir.

Autrement dit, tout doit être l'occasion d'utiliser l'écrit et d'en parler. Il ne s'agit pas seulement de jouer à comme s'il y avait de l'écrit (un affichage d'écrit sur les murs n'est pas fonctionnel par principe et ne sert parfois à rien), mais de s'investir réellement dans l'utilisation d'un écrit et de s'organiser et d'organiser la classe avec l'écrit. Ce n'est pas fastidieux (est-ce fastidieux dans les interactions familiales ?) si l'écrit n'est pas seulement un prétexte à l'étude de l'écrit, mais le support d'une vie sociale.

Une première attitude permanente, au long des heures de présence des enfants à l'école, est de faire voir, de faire remarquer l'existence et la fonction de l'écrit. Pour s'imprégner de l'écrit, il ne suffit pas qu'il soit physiquement présent (on est entouré de publicité sans pour autant en

être lecteur permanent), il faut essentiellement que cet écrit soit délibérément utilisé dans ce à quoi il sert.

C'est avoir soi-même une attitude de lecteur, prendre connaissance d'un message (sur le carnet de correspondance, une note de service, une affiche, le journal, une revue, un bout de papier, le tableau, la bibliothèque, un livre, un catalogue...) pour s'informer soi-même et en profiter pour informer les élèves, dès le premier jour d'une vie de classe. Le modèle de lecteur se construit ainsi, non comme une activité qui ne s'explique pas ou qui serait magique, mais comme un acte dont l'enfant voit le contenu et les effets éventuels bien avant qu'il n'appréhende les modalités pour agir de manière identique. Mais c'est également quelque chose qui se poursuit avec les élèves de primaire et de collège : on se représente en effet que ceux-ci ont une représentation claire des utilisations de l'écrit. Rien n'est moins sûr puisque déjà pour les élèves entendants qui ont le plus de difficultés, la connaissance et la pratique de ces fonctions sont tout à fait partielles.

Cette attitude relève moins d'une organisation didactique des activités autour de l'écrit que d'une sorte de réflexe culturel et interlocutoire (puisqu'il s'agit d'une langue) ou interactionniste qui met l'écrit dans une existence vivante.

Une deuxième attitude, c'est de solliciter en permanence les enfants à produire sens (fonction et signifié) sur les objets écrits présents et présentés à l'école ou qu'ils évoquent à l'extérieur. Solliciter c'est faire en sorte qu'un jeune enfant puisse indiquer, "parler" ses représentations de l'écrit à tout moment pour que l'enseignant puisse étayer ses apprentissages, c'est-à-dire provoque des modifications de ses représentations : qu'un jeune enfant puisse dire de quelques traits ou boucles qu'il a tracés qu'il a écrit à sa maman; qu'il puisse penser et dire qu'un texte, même sans illustrations, pourra servir à tel type d'"action", qu'il s'agisse de se faire raconter une histoire, de faire un gâteau ou de donner des renseignements à d'autres ; qu'il puisse penser qu'un certain texte est fait pour ses parents et qu'il peut parler de tel problème ; qu'il puisse "créer" une histoire à partir de quelques mots reconnus.

Ce sont ces représentations, qui sont comme autant de pointillés à compléter pour accéder à une nouvelle représentation provisoire qui vont servir de matériau à l'enseignant pour construire véritablement l'écrit comme une fonction langagière spécifique dans la relation sociale.

Ces actions ne vont pas sans une organisation matérielle et technique du lieu scolaire classe, école ou établissement spécialisé, où l'écrit n'est pas seulement "exposé" mais constitue un outil de fonctionnement. La classe maternelle devra posséder de l'écrit, celui qu'on trouve dans les familles comme celui qu'on trouve dans les lieux sociaux plus spécialisés dans l'écrit : la classe sera, du point de vue de l'écrit, autant la chambre ou le salon que la librairie, et c'est l'écrit dans sa diversité et la diversité de ses fonctions qui répondra aux sources d'informations au sens large lorsqu'on en aura besoin, et le besoin dans ces conditions sera fréquent. Dans une classe de primaire ou de collège, les ressources qu'on dit documentaires devront être également aussi riches et autant à portée de mains, autant sinon plus dans des

moments de classe qui ne sont pas du français mais qui sont des moments au moins aussi importants pour lire et écrire, et apprendre à lire et à écrire.

Le rôle de l'adulte étayeur dans ces deux attitudes est de faire du sens pour faire voir, et de faire faire du sens par l'enfant, le sens incluant en l'occurrence la fonction, le signifié et leurs relations.

Une médiation vers l'écrit

''Lire à voix haute, dit D.PENNAC (in *Comme un roman*) (et l'on pourrait rajouter à mains hautes en ce qui concerne la Langue des Signes) - *gratuitement - ses histoires préférées (et celles qu'il va préférer). Et même si nous n'avons rien raconté du tout, même si nous nous sommes contentés de lire à voix haute, nous étions son romancier à lui, le conteur unique par qui tous les soirs il glissait dans les pyjamas de rêve avant de fondre sous les draps de la nuit. Mieux, nous étions le livre''.*

Si cette adresse si joliment troussée concerne en premier lieu la famille, l'école et les professionnels spécialisés ne peuvent faire comme si toutes les familles avaient la possibilité culturellement et linguistiquement de lire à leurs enfants sourds ces écrits et il leur appartient de présenter, de rendre présentes, la langue et la culture de l'écrit tant que l'enfant n'est pas en mesure de se les approprier seul et au-delà de ce qu'il est en mesure de s'approprier seul. .

Qu'est-ce qui se joue dans cette relation médiatisée au livre, que ce soit avant que l'enfant ne sache lui-même surfer dans les pages ou que ce soit lorsqu'il sait déjà accéder à du sens ? Il se joue là des possibilités d'interaction sociale avec l'écrit ; l'écrit ainsi transmis fait l'objet de discussions, d'échanges tant sur le contenu intellectuel ou affectif de l'écrit présenté qu'éventuellement si on sollicite l'enfant sur le fonctionnement linguistique de l'objet en question. Elle permet d'établir des ponts entre ce que le lecteur / "auditeur" perçoit, comprend et se représente et ce qu'un autre "lecteur / "auditeur" perçoit, comprend et se représente.

Mais il se joue également bien autre chose. Cette lecture ouvre les enfants à des domaines de savoir que les échanges sociaux habituels dans la classe ou en famille, ne permettent pas d'aborder. La connaissance ainsi médiatisée de l'écrit dote l'apprenti lecteur de connaissances qui vont lui permettre d'avoir une représentation préalable de ce qu'est l'écrit, et ainsi pouvoir, sur ces représentations, anticiper sur le sens, faire des hypothèses et des choix de signification dans un champ conceptuel plus riche : il est plus facile en effet de lire lorsque l'on connaît ce dont parle l'écrit. Dans un autre registre, on sait l'importance, dans le domaine du développement affectif et de l'identité, des contes dans l'imaginaire enfantin. Les albums, aujourd'hui de grande qualité, les romans ou les nouvelles pour enfants ou jeunes, permettent également cette sortie vers le monde des connaissances et de la culture.

Sur le plan linguistique également, cette lecture a des effets. Si apprendre à lire c'est maîtriser l'ensemble des actes lexiques relatifs à la gestion des compétences qui vont de la macrostructure textuelle jusqu'à la microstructure, l'appropriation de schémas mentaux se fait

avant et en complément des apprentissages techniques relatifs à cette appropriation. C'est ainsi qu'un jeune enfant peut mettre en place des compétences relatives à la structure du récit, du conte ou de l'histoire : à défaut de cette connaissance, l'approche autonome de cette compétence ne pourra se faire directement dans l'écrit, la gestion des différents paramètres simultanément étant trop difficile. De même l'écrit dans sa structuration linguistique différant de la structuration de l'oral ou de la Langue des Signes dans les aspects phrastiques va pouvoir être présenté aux jeunes enfants tel qu'il fonctionne : phrases plus complexes, connecteurs plus nombreux et plus riches, articulations logiques différenciées... De la même manière le vocabulaire utilisé dans l'écrit va différer de celui utilisé quotidiennement et la lecture à voix haute va constituer un apport lexical important.

C'est de cette manière que l'écrit dans ses caractéristiques propres d'utilisation va pouvoir être intégré dans ses différences avec la communication communément utilisée, langue orale ou langue des signes, ce qui va préparer l'autonomie de l'enfant apprenti lecteur à entrer de manière autonome dans l'écrit.

Voilà ce qu'il peut en être des attitudes éducatives et pédagogiques à tenir devant des jeunes déficients auditifs en situation d'apprentissage de l'écrit. En ce qui concerne les principes d'action, deux démarches, deux stratégies me semblent pertinentes pour développer l'intégration de l'écrit dans une problématique d'appropriation sociale : la notion de situation-problème et la notion de questionnement de texte.

Des situations problèmes et des outils

Un apprentissage, quel qu'il soit, n'a d'efficience que si ses finalités sont clairement intégrées dans les actes qui produisent les compétences et les connaissances propres à cet apprentissage. Il n'a de sens, même pour de tout jeunes enfants, que s'il se situe dans la globalité d'un "apprendre pour".

Le premier principe porte sur une approche didactique de l'enseignement de la langue écrite centrée sur des situations problèmes de lecture et d'écriture. Pour mettre en œuvre une pratique sociale et culturelle de l'écrit, celui-ci est présent dans la classe pour répondre à des problèmes de communication et d'information au sens large. Il s'agit par exemple d'écrire pour des lecteurs, pas simplement pour le professeur, pour des interlocuteurs dans des situations réelles de communication écrite : écrire pour une demande, raconter une histoire à d'autres, rédiger une fiche technique ou d'information qui va constituer un support au CDI, relater des événements, des enquêtes, ses goûts ou ses dégoûts pour un journal ou à un correspondant... Il s'agit aussi par exemple de lire pour s'informer, établir des connaissances, répondre à des interrogations, modifier ses représentations dans tous les domaines de connaissances disciplinaires de l'école, et lire également pour résoudre les situations problèmes d'écriture : pour pouvoir écrire un conte, une fiche technique, une poésie ou une lettre, les écrits sociaux sont des objets de référence qu'il faut analyser tant dans leur macrostructure que dans leur microstructure de fonctionnement pour aboutir à un écrit qui réponde aux conditions de production et d'organisation propres à chaque type d'écrit.

On sait bien que ce n'est pas l'empilement de connaissances fragmentaires, aussi bien organisées soient-elles didactiquement dans les meilleurs des manuels et même à prétendre épuiser tout le programme, qui constitue une compétence. Des leçons successives de grammaire, de conjugaison, d'orthographe, de vocabulaire, ne feront jamais une compétence de lecteur ou d'écriveur. Ce ne sont finalement que des outils, non des disciplines scolaires, qui n'ont de valeur que là où ils s'exercent, c'est-à-dire dans la lecture ou dans l'écriture. Apprendre à lire et à écrire va d'abord s'apprendre en lisant et en écrivant, et à l'occasion de cette activité, de cette expérimentation, l'enfant va devoir élaborer et construire des outils qui vont lui servir à gagner de la compétence et de l'autonomie dans son rapport à l'écrit. Une lecture ou une production écrites vont être des occasions de situations problèmes dans lesquelles vont devoir être résolues des questions de grammaire, de conjugaison, de lexique, d'orthographe.

Il est vrai qu'une telle approche ne sera pas toujours très respectueuse de l'ordre sacro-saint d'un programme ou d'un manuel de grammaire. Mais les situations problèmes sont suffisamment riches, variées et diversifiées pour que les compétences mises en place en grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe dépassent largement, en les bousculant, les sélections des manuels.

Exploration et questionnement de l'écrit

Il y a un paradoxe, voire une contradiction apparente, à vouloir ancrer dans la réalité, des écrits par nature complexes, et pourtant condition de sa socialisation, alors que le jeune en cours d'apprentissage ne maîtrise pas encore les outils pour y accéder. Faut-il sous cet argument prendre des textes simples, des énoncés, voire des listes de mots, ou des mots simples mis artificiellement en phrases, qui permettront sans doute un travail technique mais ne permettront pas de comprendre les fonctions de l'écrit ? Faut-il procéder par acquis cumulatifs, dans lesquels il faut tout comprendre d'un niveau simple (par exemple des mots) pour comprendre ce qui est plus complexe (par exemple la phrase ou le texte) ?

L'approche dont je vais parler pourrait être caractérisée comme exploratoire. Tout texte, même le plus complexe, peut avoir une valeur-sens pour un enfant. Cette valeur-sens minime, objet elle-même d'un apprentissage organisé, pourrait être celle simplement de l'attribution d'une finalité à un écrit : "c'est pour..., avec ça on fait..., prends le livre pour me raconter une histoire..." A partir de cette première expérience, l'enfant peut construire des compétences de lecteur en décidant du signifié par approximations successives, en prenant des indices textuels, formels et linguistiques du contenu. Je ne parle pas ici du travail sur le signifiant. La compréhension d'un texte ne sera jamais à ce titre épuisée : l'appropriation de quelques indices, le repérage des grandes lignes de sens constitueront pour cet objectif didactique une solution satisfaisante à un moment donné. L'enfant sera ainsi non pas en échec de lecture par non accès à la compréhension totale du texte, mais en apprentissage progressif et gratifiant d'éléments déjà compris.

Il s'agit d'une démarche systématisée de questionnement du texte, et même d'auto-questionnement pour aider l'apprenti lecteur à se construire des compétences de plus en plus fines, de plus en plus complexes, de lecteur, en utilisant et formalisant, explicitant, du point de vue de leur fonction :

- les attentes nées du projet et du type de texte identifié : pourquoi je rencontre ce texte et qu'est-ce que j'y cherche, que vais-je en faire ?
- les démarches d'approche du texte, les stratégies essayées : comment je m'y prends pour comprendre le texte, c'est-à-dire pour en construire le sens, y accéder ?
- les indices, leur nature et leur confrontation : quels sont les types d'indices dont je dispose et comment je les articule entre eux pour construire du sens ?
- les moyens de vérification dont dispose l'apprenti lecteur : comment puis-je valider mon hypothèse ?

On est bien évidemment ici dans tout autre chose qu'un texte didactiquement préparé pour accéder à une connaissance technique partielle comme celle de la maîtrise phonologique ou la reconnaissance des sons. Il s'agit ici d'écrits authentiques, de l'album de littérature pour la jeunesse à des textes informatifs ou autres qu'on trouve dans l'environnement quotidien, et qu'on devrait retrouver dans l'environnement scolaire pour qu'il ait une réelle présence sociale et culturelle. Autrement dit ces textes peuvent être longs, même pour de très jeunes enfants : il n'importera pas de leur dire qu'ils ont tout à comprendre mais qu'ils s'interrogent pour trouver des réponses à leurs questions de sens, dont font partie les questions de la finalité communicative de chaque écrit.

Deux exemples d'activités dans l'écrit

Je voudrais terminer enfin par deux outillages didactiques réalisant les attitudes et les principes que je viens d'évoquer. Je ne reviendrai pas ici sur des pratiques qui pour être aujourd'hui banalisées n'en sont pas moins nécessaires, comme l'utilisation de divers types d'écrit, l'introduction précoce de la lecture fonctionnelle, de la recette à l'étiquetage, et l'articulation plus intense lecture-écriture. Je voudrais seulement présenter deux pratiques qui sont d'une certaine manière exemplaires d'une approche mettant l'écrit dans une perspective de pratique sociale.

Le journal scolaire est une expérience ancienne puisqu'il doit sa création à une initiative de Célestin Freinet. Mais c'est une idée qui s'est bonifiée en vieillissant, avec aujourd'hui des moyens techniques en rendant l'utilisation plus facile et plus attrayante. Reste que l'idée de l'élaboration d'un journal présente ces caractéristiques d'intégrer un objet écrit dans une pratique dont le sens et la finalité se donnent d'eux-mêmes à condition de bien répondre à la situation problème, de faire un vrai journal destiné à de vrais lecteurs, un journal dont l'enjeu est d'avoir des lecteurs non complaisants. Trop de journaux scolaires ont été dévoyés vers des accumulations de compte rendus de sorties ou d'anecdotes que personne ne lisait, ou qu'on ne lisait que pour faire plaisir et avec quelque condescendance.

Le journal, dont le titre *''Les Diabolos''* a été choisi par les jeunes eux-mêmes, est produit dans des conditions un peu particulières par rapport à d'autres journaux, puisqu'il s'agit d'élèves sourds ou malentendants scolarisés et intégrés individuellement sur l'aire d'un département. La création et le fonctionnement de ce journal répondaient et répondent aux indicateurs d'un apprentissage social et culturel. Le journal répondait à une demande de création de liens entre jeunes collégiens et lycéens se sentant de certains points de vue isolés relativement à leur déficience auditive dans les différents établissements du département. Le journal s'est imposé comme outil de communication pour créer les liens qui étaient souhaités pour se connaître ; mais également pour se faire connaître sur les lieux d'intégration. Il a fallu également autofinancer (partiellement) ce journal, donc le diffuser pour avoir des recettes financières, donc travailler à la qualité de production et de lisibilité, l'écriture, les sujets, les types de textes..., seule condition pour pouvoir vendre et assurer une pérennité.

Ces contraintes fortes ont amené les élèves à utiliser l'écrit de manière plus spontanée et moins diversifiée et à mettre en place des compétences de lecteur et de scripteur directement efficientes dans la vie sociale puisque directement utilisées dans leurs fonctions socioculturelles. Les compétences nécessaires, sans suivre toujours le programme fixé dans telle ou telle classe, ont cependant été de haut niveau : quelle est la grammaire de l'interview ? comment réaliser une enquête ? comment rédiger des nouvelles ou des contes ? comment présenter ou rendre compte des informations et de la documentation etc ?...La fonction de communication devient ici explicite par confrontation et dans une réalité sociale ; elle se construit en termes de compétences dans la réalisation d'un écrit. Et comme l'indique *M.Fayol* : "Il est clair que même si les activités de production écrite ont une fonction communicative, la réalisation matérielle de celle-ci s'effectue très différemment par rapport à l'oral dialogique. L'absence d'interaction directe nécessite de la part de l'auteur la "construction" d'un destinataire et d'un but, l'élaboration d'une représentation et une mise en texte coordonnées."

La deuxième activité que je voudrais présenter est la participation des classes à un *''défi-lecture''* : il s'agit de répondre de manière interactive (Minitel) à une vingtaine de questions posées par les gagnants de l'année passée sur une dizaine de livres sélectionnés et de différents types (contes, nouvelles, romans, encyclopédie, documentaire, B.D...), l'évaluation de la réponse étant immédiate (vrai / faux / incomplet) et relançant éventuellement les recherches en cas de réponse fausse ou incomplète. Les questions peuvent porter aussi bien sur des détails dans une encyclopédie que sur les caractéristiques d'un personnage secondaire d'un roman.

Voilà une situation qui met en projet pour lire (répondre aux questions et éventuellement gagner), qui dispose l'écrit comme un objet de recherche, de manipulation, qui met en place des stratégies diversifiées de recherche d'information, de lecture de balayage, de mémorisation de sens, de lecture linéaire, de retours en arrière, de vérifications d'indices et de gestion d'un texte dans son ensemble.
La lecture n'est plus ici un exercice scolaire mais une pratique qui a en outre l'avantage d'être ludique même si elle est très difficile et que les classes qui l'ont pratiquée ne sont pas arrivées au bout des 20 questions. C'est une pratique intégrée à un projet de classe et à ce titre elle est aussi "naturelle" que de pratiquer la piscine ou faire une sortie scolaire.

•

Plutôt que de conclure, je souhaite que cette communication, confrontée à d'autres qui apportent des éléments de renforcement, de complémentarité ou de contradiction, nous aide à poser dans l'esprit de chacun d'entre nous des situations problèmes susceptibles d'être à la source de nos propres apprentissages à venir dans l'élaboration des aides à apporter aux jeunes sourds et malentendants pour qu'ils lisent et écrivent.

Les sourds bons lecteurs :
facteurs favorisants, pratiques mises en oeuvre

Bilan de 12 années de pratique pédagogique avec le Langage Parlé Complété

Catherine YVERT- COTTE *
D. BUSQUET, Ch. DESCOURTIEUX*, M. POUYAT ***

* orthophonistes
** médecin phoniatre

COD.AL.I. CODage, Audition, Langage, Intégration
47, rue de Javel 75015 PARIS
Tél. (0) 145 795 035 - Télécopie : (0) 145 788 061

The deaf can be good readers : determining factors, methods used
(Summary of 12 years teaching with Cued Speech)

Numerous publications have shown that a large proportion of deaf young people remain functionnally illiterate at the end of their schooling. Reading subtitles and using French minitel, computer networks, or faxes are not easy for many congenitally deaf individuals.
Should we conclude that severe or profound congenital deafness hinders inexorably the acquisition of reading skills as mastery of written language ?
Our observations do not correlate with this hypothesis. For 12 years, CODALI has followed severe and profoundly deaf children to adulthood; the majority of them have not evidenced any difficulty at learning and mastering written language.
In this paper; the pluridisciplinary team at CODALI has reflected upon what constitutes for this particular group of deaf individuals « a good mastery of written language ». We have drawn upon grades as scores achieved in mainstream situations as well as upon the evaluations of these children by speech-language pathologists. After compiling this data, we attempted to analyse those factors which contribute to our satisfactory scholastic and orthophonic results. Additionally we observed the reading behaviors of each child and polled, via a questionnaire, eldest among them and all of the parents.
Use of Cued Speech as early as possible in childhood in order to achieve good oral communication appeared to be an essential but not exclusive factor.
Other factors also affect the mastery of written language, such as : sociocultural context, mainstreaming situation at school, development of pre-reading and pre-writing skills at CODALI in group and individual sessions, special strategies of use of Cued Speech in developing recognition of phonological representations, the prioritizing of the French language in all learning situations.

Les sourds bons lecteurs : facteurs favorisants, pratiques mises en oeuvre
Bilan de 12 années de pratique pédagogique avec L.P.C.

De nombreuses publications ont montré qu'une grande proportion de sourds était pratiquement illettrée à la fin de leur cursus scolaire. La lecture de sous-titres, l'utilisation du minitel ou du fax ne sont pas aisées pour beaucoup d'adultes sourds congénitaux.
Doit-on en conclure que la surdité congénitale sévère ou profonde entrave inexorablement l'apprentissage de la lecture et la maîtrise du langage écrit ?
Nos observations ne sont pas en corrélation avec cette hypothèse. Depuis 12 ans, le SSEFIS CODALI assure le suivi de sourds sévères ou profonds et constate que la majorité d'entre eux n'a pas eu de difficultés particulières pour apprendre puis maîtriser le langage écrit.
Dans cet exposé, l'équipe de CODALI a cherché à mettre en évidence ce que signifie pour cette population de sourds « avoir une bonne maîtrise de la langue écrite », à travers les résultats scolaires en intégration et les évaluations orthophoniques.
Elle a ensuite tenté d'analyser les facteurs qui ont favorisé ces résultats en observant le comportement des enfants face à la lecture et en interrogeant à l'aide d'un questionnaire, les plus grands d'entre eux et les parents.
L'utilisation du L.P.C. dès la petite enfance pour l'appropriation d'une communication orale apparaît comme un facteur essentiel mais non exclusif. D'autres facteurs vont conditionner cette appropriation de la langue écrite parmi lesquels : le contexte socioculturel, l'intégration scolaire, le développement des pré-requis grâce à une prise en charge spécialisée, des stratégies particulières d'utilisation du L.P.C. pour développer les habiletés phonologiques, la langue française mise au premier plan dans tous les apprentissages scolaires.

LES SOURDS BONS LECTEURS : FACTEURS FAVORISANTS, PRATIQUES MISES EN OEUVRE

BILAN DE 12 ANNEES DE PRATIQUE PEDAGOGIQUE AVEC L.P.C.

De nombreuses publications montrent qu'une grande proportion de sourds est pratiquement illettrée. Citons, à titre d'exemple, le rapport récent de Madame D. Gillot, députée du Val d'Oise, rapport intitulé « Le droit des sourds » qui mentionne que *« 80 % des sourds profonds sont illettrés, 5 % des sourds profonds accèdent à l'enseignement supérieur ».* Ces chiffres, particulièrement évocateurs, sont préoccupants. Doit-on en conclure que la surdité congénitale sévère ou profonde, entrave inexorablement l'apprentissage de la lecture ?
En proposant cette communication, l'équipe de CODALI, parents et professionnels, souhaite pour leur modeste part, optimiser l'avenir en montrant qu'une population de sourds profonds peut accéder sans difficulté particulière à la maîtrise du langage écrit.

LA POPULATION

Elle est constituée de 39 sujets : 20 garçons et 19 filles âgés de 6 à 24 ans dont nous avons regroupé les évaluations, bilans et tests divers régulièrement effectués dans le cadre du suivi par la structure Codali. Ces 39 jeunes sont représentatifs de la population habituellement suivie à Codali. C'est un groupe relativement homogène en ce qui concerne l'importance et la précocité de la surdité, l'utilisation du L.P.C. et la scolarisation en milieu entendant. Les autres caractéristiques de cette population de jeunes seront abordées ultérieurement, caractéristiques utiles pour analyser et éventuellement interpréter les résultats pédagogiques globalement satisfaisants, obtenus par ces jeunes que nous avons appelés « bons lecteurs ».
Les surdités sont profondes pour 34 sujets et sévères pour les 5 autres. Parmi les surdités profondes, cinq sont du 1er degré, treize du 2ème degré et seize du 3ème degré.
Les surdités sont congénitales ou pré-linguales pour la grande majorité de la population. Un sujet a une surdité péri-linguale et deux sujets ont des surdités post-linguales.

Tous les enfants sont appareillés. Dix sujets sont porteurs d'implants cochléaires. Parmi eux, trois seulement l'ont été avant l'apprentissage de la lecture (un à 3 ans et deux à 6 ans). Cet élément influencera peu ou pas les constatations et hypothèses actuelles concernant l'apprentissage de la lecture et l'utilisation du langage écrit pour ce groupe de jeunes sourds.

Le niveau scolaire de la population s'échelonne du CP aux études universitaires. Le tableau ci-dessous en précise la répartition.

Niv scol.	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6ème	5ème	4ème	3ème	2de	1ère	Term	Bac P	FAC
Nb sujets	2	3	5	3	3	1	3	2	3	4	2	2	1	5

Les élèves sont dans la classe de leur âge pour 28 d'entre eux, 9 ont un an de retard et 2 un an d'avance. Tous ont été suivis par Codali tout ou partie de leur scolarité.

Codali est une structure oraliste d'accompagnement familial et de soutien scolaire qui permet aux enfants atteints de déficience auditive sévère et profonde d'accomplir leur scolarité en milieu ordinaire.
Son projet est centré sur :

- Développement précoce d'une communication pluri-modale, mais choix d'une seule langue de communication: le français.
- Proposition très précoce du LPC sans attendre l'installation préalable d'une communication gestuelle; le LPC est inclus dans la communication pluri-modale.

37 sujets ont bénéficié du LPC avant l'âge de 6 ans (23 avant l'âge de 3 ans, 14 entre 3 et 6 ans). 2 enfants atteints de surdité post-linguale en ont bénéficié après 6 ans pour l'apprentissage de la lecture.

- Omniprésence du LPC tout au long de la vie scolaire de l'enfant :
  .en famille
  .à l'école (codeur dans la classe et certains enseignants l'utilisant ponctuellement)
  .avec les copains qui bénéficient d'un apprentissage,
  .en orthophonie pour développer la langue,
  .en soutien pédagogique.
- Prise en charge orthophonique et pédagogique intensive pour stimuler les restes auditifs, développer le langage oral et soutenir l'intégration surtout durant les premières années de la scolarité.
- Liens très étroits entre le milieu scolaire ordinaire et l'équipe spécialisée, favorisés par le choix d'écoles intégrantes recevant plusieurs enfants sourds intégrés individuellement plutôt qu'une intégration en école de quartier.
- Actuellement, Codali assure le suivi de 29 élèves sur les 39 présentés dont 26 scolarisés avec codeur en classe. Deux élèves sont en intégration sans aide spécifique et un élève suit une scolarité secondaire en milieu spécialisé.

Scolarisation actuelle de la population

29 sujets sont suivis par Codali

Intégration avec codeur LPC	Intégration sans codeur	Classe spécialisée
26	2	1

10 ne bénéficient plus du soutien de Codali

Intégration avec codeur LPC	Intégration sans codeur	Classe spécialisée	Université
3	1	1	5

POURQUOI CES JEUNES SOURDS SONT-ILS APPELES BONS LECTEURS ?

Pour objectiver notre appréciation, nous avons fait appel à différents types d'évaluation: les uns scolaires (comparaison aux barèmes scolaires et aux notes des camarades de classe), les autres plus psychométriques (tests psychologiques ou orthophoniques étalonnés auprès de populations d'entendants).
Par contre, pour mettre en évidence des éléments plus objectifs comme le goût pour la lecture et son efficacité dans la vie quotidienne, nous avons demandé aux intéressés eux-mêmes et à leur famille, de donner leurs appréciations personnelles au travers des questionnaires élaborés par l'équipe.

LES EVALUATIONS

1 -Résultats scolaires
Ce tableau concerne les 16 élèves de niveau élémentaire et fait apparaître le résultat en français, la moyenne générale de l'élève sourd et celle de sa classe au 3ème trimestre 1997-1998.

Classes élémentaires - 3ème trimestre 1997-1998

Enfant	Classe	Moyenne Français Enfant sourd	Moyenne générale Classe
1	CP	15,6	16,6
2	CP	**16,5**	15
3	CE1	14,5	15,25
4	CE1	13,3	15,25
5	CE1	16,4	16,8
6	CE2	*10,16*	15,27
7	CE2	**17,39**	15,27
8	CE2	15,5	15,5
9	CE2	13,7	15,5
10	CE2	*10*	15
11	CM1	**17,78**	15,53
12	CM1	12,03	12,83
13	CM1	10,3	12,08
14	CM2	*8,4*	13,07
15	CM2	*10,5*	14
16	CM2	**17,05**	14,47

Les notes sont globalement honorables: en caractères gras apparaissent les notes des sourds qui ont un score nettement supérieur à leurs camarades entendants. En italique, ceux qui sont nettement inférieurs.

Le tableau suivant présente :

Moyennes de français obtenues au 3ème trimestre (1997-1998) pour les 13 élèves de niveau secondaire, comparées à la moyenne générale de la classe.

Enfant	Classe	Moyenne Français Elève sourd	Moyenne générale Classe
1	5ème	**14,33**	11,29
2	5ème	11,16	11,29
3	5ème	**13**	12,5
4	4ème	**15,5**	11,5
5	3ème	**11,5**	10,5
6	3ème	10	10,5
7	3ème	10	10,5
8	Seconde	**12,5**	8,7
9	Seconde	**12,5**	8,7
10	Seconde	*7,5*	8,7
11	1ère	*7*	9,5
12	1ère	**14,5**	10
13	1ère	12	12,3

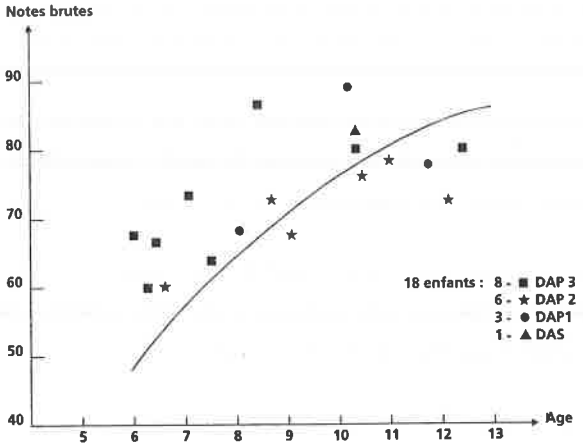
En caractères gras apparaissent les notes de 7 sourds qui ont un score nettement supérieur à leurs camarades entendants, en italique, ceux de 2 sourds qui sont nettement inférieurs.

2 - Tests psychométriques

Sur le plan psychométrique nous avons utilisé le test de Kaufman ABC (K.ABC), test psychologique d'intelligence générale récemment étalonné en France auprès de jeunes de maternelle, d'élémentaire et de début de secondaire, qui propose une série d'épreuves variées.

Nous avons choisi certaines tâches de la partie du test intitulée « subtests de connaissances » qui sont en rapport direct avec les compétences en lecture : « lecture et déchiffrement » et « lecture et compréhension ». Avant de présenter les notes obtenues à ces deux épreuves par les 18 jeunes de la population, âgés de 6 à 12 ans, voici un premier graphique présentant les scores obtenus aux subtests non verbaux de la partie « processus mentaux ».

Le niveau moyen des entendants est figuré par une courbe qui visualise, d'âge en âge, les progrès de cette population



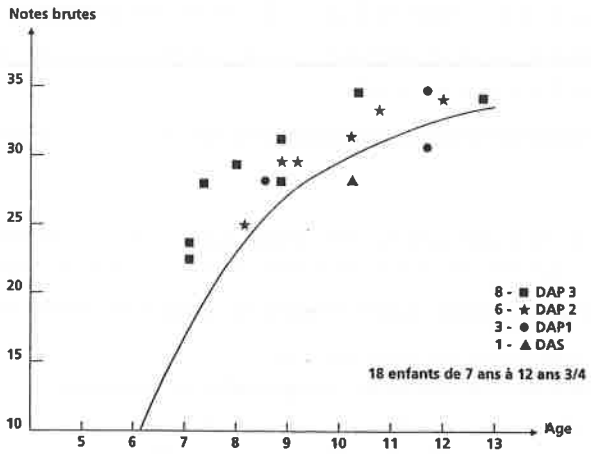
Somme des scores bruts aux subtests non verbaux (mouvements de mains +triangles+matrices analogiques+mémoire spatiale+séries de photos)

Processus mentaux épreuves non-verbales (K-ABC)

Les scores à ces épreuves sont assez dispersés et correspondent à la variété des savoir-faire mentaux de cette population. La majorité des scores est proche de la moyenne des entendants (en terme d'indices de dispersion standards, 10 jeunes se situent entre -1 écart type et +1 écart type de la moyenne). On constate aussi qu'un assez fort pourcentage d'enfants parmi les plus jeunes ont des scores très supérieurs (+2 écarts types de la moyenne), alors que les quelques moins bons scores se rencontrent chez les plus âgés.

Quoi qu'il en soit, on peut constater que la majorité des élèves d'élémentaire ayant reçu une éducation spécialisée oraliste manifeste globalement des compétences cognitives non verbales satisfaisantes.

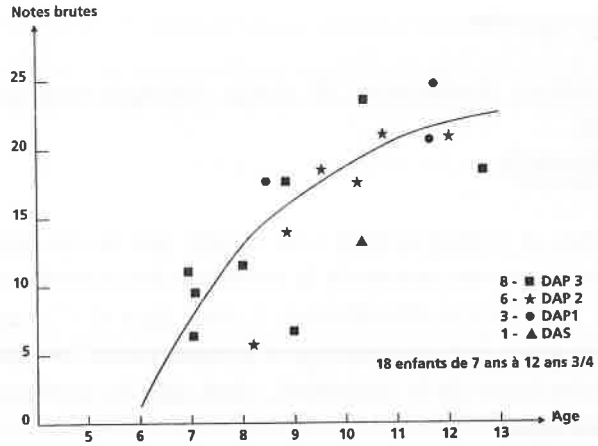
Ce deuxième tableau visualise *les scores bruts obtenus par ces 18 sujets à l'épreuve de « lecture-déchiffrement ».*



Lecture et déchiffrement (K-ABC)

On constate, qu'à deux exceptions près, les jeunes sourds réussissent particulièrement bien et même plutôt mieux que les entendants et cela dès l'âge de 6 ans. On remarque aussi que les deux jeunes ayant le moins bien réussi, ne sont pas les plus sourds.

Les difficultés rencontrées sont les mêmes que celles rencontrées par les entendants: par exemple, le déchiffrage de mots phonétiquement complexes comme le mot « stagnation », ou encore le déchiffrage de mots dont la forme orale est différente de la forme écrite, exemple « chaos », « à jeun », « quetsche ».
L'épreuve de « lecture et compréhension » dont voici les résultats est assez originale et particulièrement adaptée aux élèves sourds puisque les réponses ne nécessitent aucune production orale ni écrite de leur part. On leur demande de mimer ce qui est écrit.



Lecture et compréhension (K-ABC)

Pour cette tâche, les scores sont plus hétérogènes, bien que la plupart de ces jeunes (2/3) se situe dans la norme ou le subnormal. Deux élèves de plus de 10 ans sont particulièrement bons lecteurs à cette épreuve. Quatre épreuves présentent un net décalage par rapport aux entendants. Il est intéressant de signaler que ce sont ces élèves qui bénéficient d'un soutien scolaire individualisé important pour pouvoir poursuivre leur scolarité en intégration.
Le degré de surdité n'est nullement corrélé avec cette dispersion. Des jeunes ayant des surdités très importantes ne réussissent pas moins bien que les autres.

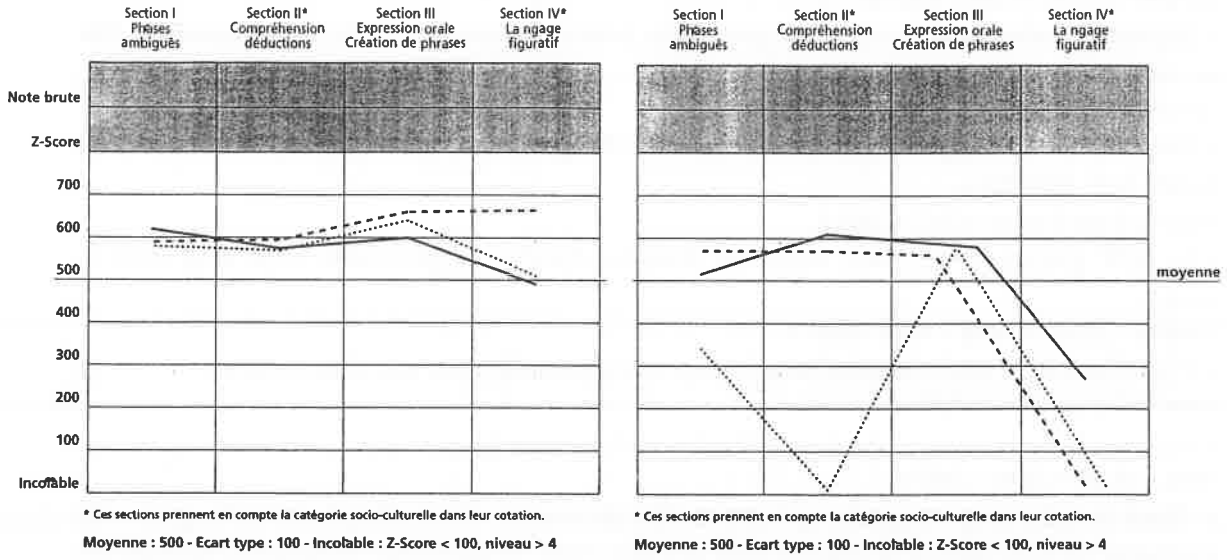
3 - Niveau de langue

Pour objectiver le niveau de langue orale et écrite des enfants plus âgés, nous avons utilisé le TLC, Test of Language Compétence. Ce test est adapté de l'américain et apprécie le niveau de langage élaboré d'adolescents de 12 à 14 ans et demi, normalement scolarisés en 5ème et 4ème. 4 parties ou « sections » composent ce test. Tous les messages sont donnés oralement ou par écrit. Pour chaque section, un exemple sert de pré-test pour comprendre la consigne.

- Section 1 : 12 phrases ambiguës sont présentées, comme par exemple: *« j'ai vu un avocat au marché »*. Le jeune doit repérer les 2 interprétations possibles
- Section 2 : 11 petites histoires sont présentées; chacune débouche sur une demande d'explication ; 4 réponses sont proposées par écrit - 2 solutions plausibles sont à donner
- Section 3: 13 phrases sont à construire avec 3 mots imposés sur un support d'images

- Section 4: Il s'agit de donner la signification de 10 expressions figurées, par exemple : *«il tombe des cordes »* puis de trouver la réponse correcte parmi 4 proposées par écrit.

Chaque section est cotée selon le barème du test. A noter que pour 2 sections, la notation tient compte de la catégorie socioprofessionnelle. Les notes obtenues sont converties en scores. Les 4 scores obtenus permettent d'obtenir un profil en sachant que la moyenne des enfants entendants de cette tranche d'âge ont un profil homogène, représenté par une ligne horizontale se situant aux environs du score: 500. Ce test a pu être proposé dans son intégralité aux 6 jeunes de la tranche d'âge concernée. Voici les profils de chacun d'eux:



- 3 élèves ont des profils homogènes et légèrement supérieurs à la norme,
- 2 élèves ont un profil homogène pour les 3 premières sections et chutent pour les expressions figurées.
- 1 seul élève a un profil très hétérogène avec 2 épreuves incotables tant elles sont échouées.

Pour 3 d'entre eux, on constate que c'est l'épreuve du langage figuratif qui donne les moins bons scores. On retrouve ici une des difficultés spécifiques rencontrées par les élèves sourds en ce qui concerne la compréhension du langage imagé. Pour 2 élèves, cette section n'est pas cotable et l'on constate qu'au niveau des études secondaires, ces deux élèves rencontrent des difficultés scolaires.

4 - Qualité de l'expression écrite

Nous allons maintenant aborder l'aspect plus qualitatif des compétences de ces jeunes. Voici, à titre d'exemple, quelques échantillons de leur expression écrite. Nous avons utilisé l'épreuve « Frog where are you ? » à partir du livre d'images de Mercer Mayer. C'est une épreuve expérimentale utilisée dans plusieurs pays pour des populations variées (ordinaires, avec déficit ou handicap). Nous ne vous présenterons pas ici de résultats quantifiés, mais seulement quelques exemples d'écrits spontanés produits par des élèves de 10 à 13 ans sur la première

image du livre. Voici leur discours intégralement retranscrit. On peut constater la variété des styles et l'humour que certains savent spontanément faire passer dans leur expression écrite. Apparaissent en noir soulignées leurs quelques erreurs: erreurs d'orthographe, de genre (participe et pronoms), une erreur de concordance de temps et une ponctuation encore imprécise pour quelques-uns.

Fille - 10 ans 4 mois - CM1 - DAP 2

« Pendant la nuit: un petit garçon regarde dans un bocal la grenouille quil a attrapé le chien lui aussi la regarde ».

Garçon - 11 ans - CM2 - DAP 3

« Stéphane a acheté (ou capturé) une grenouille. Avec son chien Fripouille, ils la regardent. Elle est dans un bocal. Ils l'ont baptisée Marie.

Garçon - 11 ans 7 mois - CM2 - DAP 1

« Pour son anniversair, Paul a eu une reinette. Chaque jour avant d'aller au lit, il lui disait bonne nuit, reinette ».

Fille - 10 ans 8 mois - CM2 - DAP 2

« Le petit garçon et son chien regardent dans sa chambre la grenouille verte assit dans la vase ».

Garçon - 12 ans 8 mois - 5ème - DAP 1

« C'est l'histoire d'une petit garçon qui a reçu une grenouille pour son anniversaire »

Fille - 13 ans - 5ème - DAP 2

« Un jour, Thomas attrape une grenouille, il le met dans un bocal »

Fille - 13 ans - 5ème - DAP 3

« Dans la nuit, un petit garçon qui devait aller se coucher avait attrapé une jolie grenouille souriante. Le petit garçon la regarda ainsi que son chien. Sa mère était venue pour lui rappeler d'aller se coucher et de laisser tranquille sa grenouille ».

Voici d'autres échantillons sélectionnés dans les récits écrits de jeunes entre 14 et 17 ans (niveau scolaire de la 4ème à la Terminale). En observant les originaux de leurs productions, on peut apprécier la calligraphie et l'aisance de l'écriture (pas de rature, ponctuation présente..).

« - Il s'aperçut que sa tête était coincée dans le bocal, et qu'il

- fallait agir vite avant de mourir asphyxié comme un scaphandrier. »

« - Le mystère fut élucidé : deux charmantes grenouilles, amoureuses, coâssaient librement. »

« - Après moult péripéties, Tartampion

escalada, au péril de sa vie, une roche

d'une hauteur incommensurable : 1 mètre ! »

« - Manque de chance, c'était un putois qui l'incommodait fort par son odeur fort particulière... les abeilles furieuses d'être dérangées, partirent à l'attaque vers le pauvre chien. »

« - Un campagnol, mécontent, sortit de sa tanière et mordit l'inconnu qui osait le déranger. »

« - Ils avaient nommé la bestiole Frog. Un soir avant de se coucher, Nick et Steph (ah! oui j'avais oublié de préciser que le petit garçon s'appelait Nick et le chien Steph) contemplaient la bête qu'ils avaient capturée. »

« - "FROG!" criait Tom, "FROG!"
Aucune réponse, aucun croassement, le silence !!! »

L'ECRIT DANS LA VIE QUOTIDIENNE

La place de l'écrit dans la vie des enfants a été analysée à partir des réactions des parents et des enfants, issues des questionnaires que nous leur avons transmis.

L'avis des parents

39 questionnaires s'adressant aux parents ont été transmis; 33 réponses nous sont parvenues concernant 17 filles et 16 garçons.

Ce questionnaire comprenait 3 séries de questions regroupées en 3 rubriques :
1 - Informations concernant la période précédant le CP, ayant pour objectif d'évaluer les pré-requis ayant favorisé l'apprentissage de la lecture.
2 - Conditions d'accès à la lecture : âge, méthode d'apprentissage, soutien spécifique, difficultés rencontrées, rôle du LPC
3 - Compétences actuelles et intérêt pour l'écrit (questions recoupant celles posées aux enfants).
L'analyse des réponses est effectuée pour chacune de ces rubriques.

1 - Concernant les pré-requis

Tous les enfants avaient des livres à leur disposition et aimaient les manipuler.
- 97 % aimaient les histoires racontées par les parents
- 70 % s'intéressaient déjà à la graphie et pas seulement aux images.

Une forte proportion reconnaissait déjà :
- des lettres : 94 %
- quelques mots : 94 %
- des syllabes : 87 %

Les parents disent avoir joué un rôle important pour développer l'intérêt pour le message écrit en sollicitant l'enfant par des jeux d'association graphie/image, le cahier de vie... : 67 %.

2 - L'accès à la lecture n'a pas posé de problème

Plus de la moitié des parents avait confiance dans les capacités d'apprentissage de l'écrit de leur enfant et ne craignait pas le CP.
25% des enfants (4 garçons et 4 filles) savaient lire avant 6 ans. Tous les autres ont appris à lire au CP, soit entre 6 ans et 7 ans ½ (2 enfants nés en fin d'année ont été maintenus en maternelle une année supplémentaire et sont donc rentrés au CP à 6 ans 8 mois). Les méthodes de lecture sont variées et ne semblent pas avoir influencé la rapidité d'apprentissage. Pour la plupart, il s'agit de méthodes mixtes habituellement proposées aux entendants (à noter, pour une enfant, une méthode de lecture précoce). Une aide spécifique individualisée a été proposée à presque tous les enfants.
Les parents ne signalent aucune difficulté de déchiffrage. 30 % évoquent des difficultés de compréhension (à préciser qu'il s'agissait de la compréhension de textes proposés aux entendants). Aucun enfant n'a redoublé de classe pour difficultés en lecture.
Le rôle du LPC est considéré comme très positif pour l'apprentissage de la lecture par 70 % des parents. Les raisons invoquées sont variées. Parmi les plus souvent citées, on note :

- la connaissance préalable de la langue et des phonèmes
- la concordance clé/sons/écriture qui facilite le déchiffrage et les recherches phonétiques
- la possibilité de vérifier, grâce à l'usage des clés par l'enfant, la justesse du déchiffrage dans les cas de difficultés articulatoires.

Parmi les 30% qui ne sont pas de cet avis :
- 6 familles ne répondent pas ou ne se prononcent pas
- 2 n'utilisaient pas le LPC au moment de l'apprentissage (surdités acquises)

- 2 familles signalent des risques de confusions entre les clés du LPC et les gestes proposés dans certaines méthodes de lecture.

3 - Compétences actuelles des jeunes sourds

Les parents considèrent que tous les enfants sont intéressés par la lecture :
- modérément pour 7
- beaucoup pour 13
- passionnément pour 13 autres.

- 60 % se rendent régulièrement dans une bibliothèque. La plupart lisent des livres en rapport avec leur âge (5 un peu en dessous, 3 au-dessus).
- un peut plus de 50% demandent des explications aux parents face à un mot inconnu, 30% seulement ont recours au dictionnaire
70 % écrivent volontiers, surtout des lettres.

Les parents attribuent l'intérêt de leur enfant pour la lecture à des facteurs divers, entre autres :
- l'exemple familial et la mise à disposition précoce de livres,
- le désir de s'évader, de voyager par la lecture mais aussi de s'isoler, d'en faire un refuge,
- la possibilité d'autonomie, d'être moins dépendant de l'entourage pour s'informer (liberté dans l'accès au savoir),
- le désir d'apprendre et d'améliorer ses performances à l'écrit
- le plaisir... tout simplement.

L'avis de jeunes sourds

Un autre questionnaire a été proposé aux 34 enfants lecteurs de CODALI à partir de CE2. Il avait pour objectif d'apprécier l'utilisation de l'écrit dans la vie courante. A cet effet, le questionnaire a été élaboré autour de trois axes principaux :

1 - La lecture, source de plaisir

Toutes les réponses ont été positives, quels que soient l'âge et le sexe de l'enfant. Les thèmes sont variés puisqu'ils concernent aussi bien les romans, les BD, les revues, les documentaires...
32% des lecteurs choisissent un ouvrage d'après le résumé au dos du livre et 20% selon l'auteur et/ou le résumé (le choix des grands se fait également par « le bouche à oreille »).
La majorité des jeunes lit volontiers. Ils sont, pour la plupart (77%), inscrits dans une bibliothèque municipale et 62% y vont régulièrement.

- 27 % lisent moins de 10 livres par an
- 55 % lisent entre 10 et 50 livres par an
- le mois dernier, 60% des lecteurs disent avoir lu entre 1 et 5 livres.

2 - La lecture, source d'enrichissement linguistique

80 % des jeunes le pensent. Ils précisent qu'il s'agit essentiellement de découverte de mots de vocabulaire et parfois quelques expressions. Face à un mot inconnu rencontré au hasard des lectures, une grande majorité lit la suite en espérant comprendre avec le reste de la phrase ou demande à son entourage. Un tiers cherche dans le dictionnaire.

3 - L'écrit, un outil indispensable dans la vie quotidienne

Tous estiment qu'il est indispensable de savoir lire. 65 % écrivent couramment, essentiellement du courrier et 42 % se servent de l'écrit lorsqu'ils n'arrivent pas à se faire comprendre.
Dans la vie de tous les jours, l'utilisation de l'écrit est primordiale :
- Pour regarder la télévision : en effet, 94 % des jeunes regardent des versions avec sous-titrage et pour 75% il n'y a pas de problème de compréhension. Les enfants pour lesquels la compréhension des sous-titres est difficile sont les plus jeunes (6 d'entre eux sont en primaire CE2/CM2); ils sont gênés par la vitesse et le vocabulaire. Une adolescente de 15 ans regrette la mauvaise orthographe des mots (des lettres manquent) et un sous-titrage réduit par rapport au texte oral du film.
- Pour communiquer : 87 % utilisent un ou plusieurs des moyens techniques de communication mis à leur disposition, en majorité le minitel et/ou le fax. Les réponses négatives émanent des plus jeunes (CE2/CM1).

L'INTERPRETATION DES RESULTATS

Notre population est trop hétérogène pour que nous puissions faire une analyse statistique des informations recueillies. De plus, certaines informations ne concernent qu'une partie de la population choisie selon leur âge et en fonction de l'objectif recherché.
Il nous semble cependant possible de tirer quelques constats des informations que nous avons recueillies :
- L'apprentissage de la lecture n'est pas décalé par rapport à la moyenne des entendants et il peut être très précoce
- Le déchiffrage est aisé, voire plus performant que pour les entendants
- Le niveau de compréhension est hétérogène mais reste comparable aux entendants, suffisant pour suivre une scolarité normale avec au maximum un an de retard
- Le maniement de la langue écrite est correct par rapport à l'âge pour la grande majorité, il peut même être de très bonne qualité pour certains. L'implicite de la langue, les expressions figurées peuvent être maîtrisées
- L'écrit fait partie de la vie quotidienne de ces jeunes sourds. C'est un véhicule d'information, un moyen de communication, une source de plaisir.

Pour expliquer ces constats plus optimistes pour notre population que pour la moyenne des sourds, nous avons tenté de recenser et d'analyser les différents facteurs qui ont influencé la maîtrise du langage écrit.

1 - Le niveau socioculturel des familles est élevé puisque la majorité d'entre elles (29) appartient au niveau 3 de la classification des catégories socioprofessionnelles, 8 à la catégorie 4 et 2 à la catégorie 5.
Il n'y a pas d'enfants sourds de parents sourds ni d'enfants sourds de famille non-francophone.
Le projet CODALI séduit les parents qui veulent, malgré le handicap, envisager un cursus scolaire et professionnel semblable au leur et donc à celui de l'entendant. Les réponses aux questionnaires nous montrent que la plupart des parents sont actifs, motivés. Ils ont créé, dès le plus jeune âge, un climat propice à l'accès, puis à la maîtrise du langage écrit... Ils ont fait un choix volontaire de l'oralisme tout en tenant compte du handicap de leur enfant puisque, entre autres, ils apprennent et pratiquent le LPC.

Le facteur socioculturel avec implication parentale est sans doute déterminant dans la réussite linguistique et scolaire des jeunes sourds. Pour les entendants également, toutes les statistiques débouchent sur la même constatation.
Il serait intéressant de pouvoir comparer des populations équivalentes dans des projets éducatifs autres que celui de CODALI pour savoir si ce facteur est réellement le seul critère déterminant dans la maîtrise du langage écrit.
Par ailleurs, les quelques jeunes qui ont bénéficié de ce projet sans profiter d'un environnement socioculturel dit « élevé » ont bien appris à lire.

2) Le degré surdité n'influence pas de manière significative la qualité de l'écrit
Dans notre population, les déficients auditifs sévères et profonds 1er degré ne représentent qu'un quart de la population; certains d'entre eux ont davantage de difficultés scolaires que les sourds profonds 2ème et 3ème degrés.
On pourrait être tenté de conclure que le milieu socioculturel est beaucoup plus important que le degré de surdité dans l'accès à une maîtrise de la langue écrite.

3) Les compétences intellectuelles de cette population sont particulièrement hétérogènes
Un WISC complet a pu être présenté à 35 de ces 39 jeunes lorsqu'ils avaient entre 7 et 15 ans.
- Les scores en non verbal ou « performance » (QIP) vont en effet de 85 à 137 avec une médiane à 110
- Les scores en verbal (QIV) sont encore plus disparates : de 76 et 150. La médiane est identique à celle de la population d'entendants, soit égale à 100
- Les écarts entre les deux notes (QIV-QIP) sont également très différents d'un jeune à l'autre : de -38 à 23 points avec une note médiane de 67, donc légèrement décalée par rapport à la population d'entendants où elle est presque nulle
Pour le 1/3 qui présente un écart négatif de plus de 12 points, il s'agit principalement des plus jeunes, encore en cycle élémentaire.
On a pu, du reste, constater, lors des retests, que cet écart allait en s'amenuisant au fil de la scolarité. Les QIV progressent systématiquement alors que les QIP restent stables. Parmi les 16 jeunes sur les 35 réexaminés à l'adolescence, 3 conservent encore un écart négatif important en faveur du QIP malgré le progrès de leur score verbal.

Ces trois élèves sont, malgré leur bon, voire très bon, score performance, considérés comme des élèves en difficulté dans leurs apprentissages scolaires.
A l'inverse, les 3 jeunes dont le QIV surpasse de plus de 20 points leur QIP, ce dernier n'étant pas obligatoirement excellent, sont repérés comme des élèves brillants.

De façon générale, sans avoir précisément corrélé les résultats scolaires avec ces niveaux intellectuels, nous constatons que, comme chez les entendants, les jeunes ayant un score verbal nettement inférieur à la moyenne rencontrent des difficultés dans leur scolarité. Un niveau verbal correct semble plus favorable à une réussite scolaire en élémentaire et secondaire 1er cycle, qu'un excellent niveau performance associé à des compétences linguistiques très décalées. Ceci est une constatation habituelle en psychologie scolaire et correspond à la nature des pédagogies actuelles en milieu non spécialisé, où les apprentissages font préférentiellement appel aux compétences linguistiques des élèves.

4) Le projet est le même pour tous : « Oralisme avec LPC et intégration scolaire soutenue »

- Quel rôle le LPC a-t-il joué ?

Les professionnels et les parents le considèrent comme primordial. Dans nos observations, il permet pour la majorité des enfants d'acquérir une connaissance de la langue orale, au moins dans son versant compréhension beaucoup plus précocement que pour la moyenne des jeunes sourds.
Le projet oraliste avec LPC et Intégration scolaire n'est efficace que parce qu'il ne se contente pas de fournir un bain de langue avec LPC, mais propose des stratégies orthophoniques et pédagogiques personnalisées, élaborées et discutées en équipe et avec la famille. C'est la complémentarité de cet accompagnement familial et de la prise en charge qui peut expliquer la progression de ces jeunes.
Les professionnels attachent une attention particulière aux connaissances phonologiques et morpho-syntaxiques rendues possibles pour le jeune sourd, grâce à la mise en évidence sans ambiguïté des contrastes phonologiques que procure le LPC.
L'imprégnation intensive du LPC dès le plus jeune âge, si elle est nécessaire n'est pas suffisante. Elle doit s'accompagner de stratégies spécifiques de présentation du LPC pour développer précocement un code phonologique.
Avant l'entrée au CP, la technique du LPC est enseignée aux élèves en liaison avec les graphies. Cet apprentissage développe chez le sujet, outre la précision des représentations phonologiques, des capacités d'analyse consciente de l'outil linguistique.
Nous constatons que pour nos élèves le déchiffrage est un exercice facile et peut être précoce. Comme chez les entendants, cette capacité semble avoir une influence favorable sur les progrès ultérieurs en lecture même lorsque les compétences langagières de l'enfant sont limitées au début de l'apprentissage : le langage oral s'enrichit alors grâce à l'écrit.

- L'intégration scolaire est-elle la conséquence de la bonne maîtrise de l'outil linguistique ou en est-elle la cause ?

Si nous pensons que pour être efficace, l'intégration scolaire d'un jeune sourd nécessite qu'il ait un début de maniement du langage oral dans les petites classes, elle ne peut être maintenue ultérieurement que si la maîtrise du langage écrit est acquise en fin d'élémentaire.
Toute carence grave du langage écrit entraîne irrémédiablement des difficultés puis un échec dans la plupart des matières, y compris certaines matières scientifiques.

A l'inverse l'intégration scolaire, lorsqu'elle est possible dans de bonnes conditions, développe considérablement les capacités langagières du sourd :
- La langue française est la seule utilisée pour transmettre toutes les informations, elle est le véhicule privilégié de tous les apprentissages scolaires.
- Elle est utilisée dans toute sa plénitude, sans simplification ni lexicale, ni syntaxique, comme il est souvent nécessaire de le faire dans l'enseignement spécialisé
- La réception des messages oraux est facilitée pour l'élève sourd grâce à la présence d'un codeur LPC dans la classe au moment des apprentissages fondamentaux.
Ainsi, dans le cadre scolaire, les stimulations linguistiques sont aussi abondantes pour l'élève sourd que pour l'entendant, elles assurent une enrichissement de la langue incontestable même si l'information ne peut pas être captée en totalité par le sourd.

*
* *

Cette communication concerne une population bien particulière dont les résultats ne peuvent pas être généralisés. Elle nous permet cependant d'affirmer que la surdité profonde n'entrave pas irrémédiablement la maîtrise du langage écrit.
Cette constatation doit être interprétée comme un message d'encouragement. Nous pensons que de nombreux sourds profonds pourraient acquérir une bonne maîtrise de la langue écrite si tous les facteurs favorables à cet apprentissage étaient réunis.
Gommer les inégalités du milieu socioculturel n'est pas chose aisée. Par contre, la mise en place d'un projet incluant la prédominance du français et l'utilisation du LPC avec des stratégies spécifiques peut contribuer à l'acquisition par le sourd d'une langue écrite de qualité, source de satisfactions et d'accès à l'autonomie personnelle et sociale.

La Pédagogie Associée au C.E.O.P. un concept linguistique. Une même image à travers deux langues (langue orale - langue écrite française / Langue des signes française)

Germaine WORINGER*

Eric GRAU**

* Educatrice spécialisée
** Orthophoniste

C.E.O.P. (Centre Expérimental Orthophonique & Pédagogique)
22/24, rue des Favorites 75015 PARIS
Tél.: (0) 153 689 520 - Télécopie : (0) 145 330 933

Associated educational methods, a linguistic concept
A mental image through two languages
(written and oral French, French sign-language)

Associated teaching consists of sessions in which a speech therapist and a deaf sign language teacher work together with a group of deaf children. The aim of associated teaching is to strengthen and refine bilingualism, in children who have previously been taught the two languages separately.
Not only does this activity help the children to master the two languages better and with more precision, but above all it enables them to see the way in which a particular notion is processed differently in each language, by comparing the two means of processing the same notion.
For a given notion, the written word represents a single trace of the common mental image sparked off either by the sign message (French Sign Language) or by the coded oral message (Cued Speech). Associated teaching methods progressively eliminate the interference between one language and the other by analysing concepts that generate ambiguity, in an area where there is frequent confusion and misinterpretation.
As a general rule, the notions presented in associated teaching have previously been worked on in language terms by the speech therapist alone.
We then visualise their existence in French sign language, thus creating links and noting the correlation between the two languages.
***Key words** : associated teaching, linguistic concept, bilingualism (French language/ French sign language), mental image, correlation between the two languages.*

La Pédagogie Associée au C.E.O.P. : un concept linguistique
Une même image à travers deux langues
(langue orale - langue écrite française / Langue des Signes Française)

La pédagogie associée est une séance au cours de laquelle interviennent conjointement, au sein d'un groupe d'enfants sourds, un orthophoniste et un professeur sourd de Langue des Signes.
L'objectif de la pédagogie associée est d'affermir et d'affiner le bilinguisme des enfants qui jusque là ont reçu un enseignement dissocié des deux langues.
Cette activité va non seulement enrichir la maîtrise et la précision des deux langues mais surtout permettre aux enfants de distinguer la façon dont une même notion est traitée différemment par chaque langue, en comparant les deux traitements qui en sont faits.
Pour cette notion, l'écrit va constituer la trace unique de l'image mentale commune déclenchée soit par le message signé (Langue des Signes Française - LSF) soit par le message oral codé (langage parlé complété -LPC).
Ainsi la pédagogie associée pourra lever progressivement les interférences d'une langue sur l'autre en analysant les concepts générateurs d'ambiguïtés, là où les confusions et les contresens sont souvent nombreux.
En règle générale, les notions présentées en pédagogie associée ont été préalablement travaillées en langage par l'orthophoniste seul.
Nous visualisons ensuite leur existence en langue des signes française, nous créons ainsi des passerelles et pointons les corrélations entre les deux langues.
***Mots-clés** : Pédagogie associée, concept linguistique, bilinguisme (langue française/LSF), image mentale, corrélations entre les deux langues*

LA PEDAGOGIE ASSOCIEE AU C.E.O.P.: UN CONCEPT LINGUISTIQUE
UNE MEME IMAGE A TRAVERS DEUX LANGUES
(LANGUE ORALE - LANGUE ECRITE FRANÇAISE / L.S.F.)

Lorsque je suis arrivée au C.E.O.P., la Langue des Signes Française avait été introduite un an auparavant. J'ai ensuite enseigné cette langue de façon continue. Les enfants ont fait beaucoup de progrès, ils ont trouvé un équilibre et leur comportement s'est stabilisé car ils ont pu exprimer plus facilement leurs questions et leurs préoccupations. Ils ont pu s'identifier et se projeter dans mon statut professionnel sourd bilingue.

C'est au cours d'une classe verte, en lisant le courrier de mes élèves que je me suis rendue compte que les enfants ne dissociaient pas les deux langues. Ils écrivaient comme ils signaient. J'ai pris conscience des interférences des deux langues et de la nécessité d'un travail de collaboration entre professionnels de la L.S.F. et professionnels de la langue française.

C'est ainsi qu'après une longue réflexion en équipe au C.E.O.P., la Pédagogie Associée est née. Avant de vous détailler le contenu de nos séances de pédagogie associée, il nous apparaît important de vous présenter succinctement le C.E.O.P. afin que vous puissiez comprendre de quelle manière ce travail très spécifique s'inscrit dans le projet pédagogique et thérapeutique de l'établissement.

L'objectif du C.E.O.P. (Centre expérimental d'orthophonie et de pédagogie) est de tendre vers le **bilinguisme** le meilleur possible, en fonction des possibilités de l'enfant. Le postulat de base est le suivant :

- Seuls les professionnels sourds peuvent prétendre à utiliser une vraie L.S.F.
- Tous les professionnels entendants s'expriment à l'oral
    - soit ponctué de signes de la L.S.F.
    - soit codé (L.P.C.)

Le Service d'Accompagnement Familial et d'Education Précoce (SAFEP)

A ce niveau, nous restons vigilants au maintien des signaux naturels de communication pré-langagière. La prise en charge dans ce service se fait avec l'action conjuguée :

- des professionnels sourds (professeurs de L.S.F. ; éducatrice qui utilise la L.S.F.)
- de l'orthophoniste qui utilise en parallèle du français oral ponctué de signes.

L'éducation précoce individuelle et par petits groupes a lieu dans l'établissement lorsque l'enfant est suffisamment autonome sur le plan moteur et psycho-affectif. Elle va enrichir la communication avec l'enfant en le préparant aux apprentissages de la parole et de la langue en référence avec la méthode de Mme S. Borel-Maisonny.

Avec les bébés (groupe " petits " 15-16 mois), je favorise une communication naturelle en L.S.F. à travers le jeu. Je crée un bain de langage comme pour l'enfant entendant. La plupart du temps, quand un petit arrive, il se précipite vers un jouet. Je me trouve alors en dehors de son champ de vision et la communication est coupée.
Il m'arrive donc souvent de saisir le jouet et de l'approcher de mon visage afin d'attirer l'attention de l'enfant sur moi et de rétablir la communication. Petit à petit je peux transmettre du vocabulaire en insistant sur l'expression de mon visage.

- Le premier signe que l'enfant s'approprie naturellement est le concept de " *encore* ". Pour cela, je crée des situations de jeux répétitifs.
- La première question que l'enfant comprend puis exprime est la question " *où* ", en effet il est très facile de cacher et de trouver des objets.

Pour parvenir au lien signifiant /signifié, on associe au signe l'objet que l'enfant peut manipuler (un chien en peluche par exemple) puis à sa représentation graphique (dessin de même forme) et plus tard une image permettant de généraliser.
Encore plus tard avec un livre quand je raconte une histoire, l'enfant pourra avoir une image mentale à partir du signe.

Le Service de Soutien à l'Education Familial et à l'Intégration Scolaire (S.S.E.F.I.S.)

L'intégration se fait à temps partiel. Sur le temps au C.E.O.P., la L.S.F. est toujours présente avec le professeur sourd ou l'éducatrice.
L'orthophoniste utilise encore du français oral ponctué de signes et effectuera, lorsque c'est possible, un passage au français codé. (L.P.C.). Le L.P.C. n'intervient progressivement que lorsque la L.S.F. a permis un bon rapport signifiant / signifié et que l'enfant manifeste appétence et compétence à l'oral.
Le projet pédagogique et thérapeutique individuel inclut donc le mode de communication adapté à l'évolution de l'enfant.
La pré-lecture, et plus tard le langage écrit, apportent un soutien complémentaire à l'acquisition de la langue française.

La Section d'Éducation et de l'Enseignement Spécialisé (S.E.E.S.)
ou la Section d'Enfant à Handicaps Associés (S.E.H.A.)

Les objectifs de cette section vont inclure le renforcement de la prise en charge orthophonique et des stratégies pédagogiques (nous parlons ici d'enfants qui sont au centre à plein temps). Selon les possibilités de l'enfant, l'éducation sera dispensée en français accompagné de L.P.C.ou en langue orale ponctuée de signes.

L'orthophoniste intervient en groupe selon les enseignements de Mme Borel-Maisonny associés aux travaux de Mme Denise Sadek. Le professeur sourd de L.S.F. continue à intervenir seul auprès de chaque groupe d'enfants.

Dans la S.E.E.S., je raconte beaucoup d'histoires avec le support d'un livre. L'enfant suit visuellement le déroulement de l'histoire comme s'il voyait un film. Je me rends compte que l'enfant a une bonne image mentale en suivant les expressions de son visage. En effet une histoire peut provoquer de la peur, de l'émotion, du rire etc.
Suivant l'âge de l'enfant, je provoque des discussions autour de la surdité :

- reconnaissance de l'identité
- avenir professionnel (prise de conscience de ce que le handicap ne permet pas).
  Petits conseils de savoir-vivre afin de ne pas particulariser plus les enfants sourds.

Pour les grands :

- discussions sur des thèmes d'actualités
- temps de parole libre : questions / réponses à propos de préoccupations ponctuelles de certains sur des sujets très variés.

Afin de traiter de façon très neutre des problèmes de société que peuvent rencontrer les enfants, je choisis là encore des livres qui me permettront de faire de l'information et de la prévention (violence, drogue, agressions, maltraitance...). L'objectif de toutes ces situations est de transmettre des connaissances, améliorer le vocabulaire et enrichir la communication signée des enfants.

A ce niveau de cursus de l'enfant, le travail de *pédagogie associée* peut être mis en place :

- Le passage au L.P.C. a été fait, l'orthophoniste n'utilise presque plus de signes.
- Le langage oral et écrit des enfants se structure
- Les repères en langue orale se mettent en place et commencent à être utilisés par les enfants
- Parallèlement, le niveau en L.S.F. est satisfaisant.

La séance de pédagogie associée

Au cours de cette séance, interviennent conjointement au sein d'un groupe d'enfants, un orthophoniste et un professeur sourd de L.S.F. L'objectif est d'affermir et d'affiner le bilinguisme des enfants qui jusque là ont reçu un enseignement dissocié des deux langues. Cette activité va non seulement enrichir la maîtrise des deux langues mais surtout permettre aux enfants de distinguer la façon dont une même notion est traitée différemment par chaque langue, en comparant les deux traitements qui en sont faits.

Pour cette notion, l'écrit va constituer la trace unique de l'image mentale commune déclenchée soit par un message signé (L.S.F.), soit par un message oral codé (L.P.C.).
Ainsi la pédagogie associée pourra lever progressivement les interférences d'une langue sur l'autre en analysant les concepts générateurs d'ambiguïté, là où les confusions et les contresens sont nombreux. Les notions présentes en pédagogie associée ont été préalablement travaillées en

langage par l'orthophoniste seul. Nous visualisons ensuite leur existence en Langue des Signes Française. Nous créons ainsi des passerelles et pointons les corrélations entre les deux langues.

En d'autres termes, l'enfant sourd a organisé sous la forme d'une pensée visuelle des perceptions (notamment l'espace et le temps) qui s'expriment naturellement par la L.S.F. et dont la syntaxe suit ce mode de représentation visuelle.
Du fait de cette organisation sur un autre mode que celui de l'entendant, on rencontre chez l'enfant sourd des erreurs persistantes lors de l'apprentissage de la langue orale et écrite (prépositions, temps de verbe, syntaxe, généralisation de l'action, marque du pluriel etc...)
Travailler sur la conceptualisation montre aux enfants que rien n'est vide de sens et que tout ce qui existe dans une langue est exprimable dans une autre (travail sur les formes morphologiques, marques temporelles, polysémie...).
De manière plus concrète et plus pratique, la séance de pédagogie associée est hebdomadaire et dure 1h30. Elle s'inscrit dans l'emploi du temps des enfants au même titre qu'une autre matière (grammaire, conjugaisons, langage, mathématiques.).
Pour chaque séance, l'orthophoniste et le professeur sourd disposent d'une heure de préparation commune. Cette heure doit s'entendre comme une réflexion et une recherche des deux intervenants à propos d'une notion et de son expression linguistique dans chacune des deux langues (français oral /écrit - L.S.F.), dans le respect de leur structure propre en se souciant de l'exactitude du sens et des énoncés. Il s'agit donc de prendre de la distance par rapport aux deux langues et de faire en sorte que le transcodage soit évité (français signé).

La préparation de la séance de Pédagogie Associée

Ce temps est indispensable pour les deux intervenants et il serait inconcevable de préparer notre travail séparément. Il s'agit vraiment d'un temps de réflexion pendant lequel, à partir d'exemples, nous essayons de créer des passerelles entre nos deux langues.
A partir d'une notion, en multipliant les situations, nous parvenons à analyser certaines règles, nous cherchons à comprendre et à éclaircir les correspondances entre nos deux structures syntaxiques.
Ainsi nous pouvons généraliser et respecter l'exactitude des énoncés et éviter le contresens.
Pour ce faire nous tâtonnons beaucoup. Il nous faut donc beaucoup de temps et de pratique en aparté pour présenter une notion aux enfants. Quelquefois, nous prenons note pendant les séances de certaines productions des enfants qui nous permettent ensuite de poursuivre et d'approfondir notre recherche.

Méthodologie de la séance

Au début des séances, il nous est arrivé de visualiser l'existence des langues et la spécificité de chaque intervenant en séparant le tableau en deux en son milieu et de nous placer chacun d'un côté de cette ligne verticale très symbolique.

Durant la séance :
- le professeur sourd s'exprime en L.S.F. et corrige les signes des enfants

- l'orthophoniste utilise le français codé (L.P.C.) et contrôle la transcription écrite.

En règle générale, des phrases sont proposées aux enfants en fonction d'une notion choisie, alternativement :

- en L.S.F. par le professeur sourd
- en français oral codé par l'orthophoniste

Nous demandons aux enfants :

◊ de répéter la phrase, en L.S.F., puis de la transposer à l'oral puis à l'écrit
◊ de transcrire une phrase proposée à l'oral codé puis de la transposer en L.S.F.

Nous insistons sur le fait que l'écrit constitue la trace de l'image mentale commune déclenchée soit par le message signé (en L.S.F.), soit par le message oral codé (L.P.C.)
Il n'existe pas de version écrite de la L.S.F. Il nous arrive de passer d'abord par le dessin avant l'écrit. L'enfant va prendre conscience du fait que beaucoup d'éléments syntaxiques ne se voient pas en L.S.F. mais il pourra mentalement se poser les questions adéquates faisant référence au tableau de la phrase *(qui ? que fait ? quoi ? où ? quand ? comment ?)*, lui permettant d'aboutir à une transcription écrite correcte (en remarquant alors qu'on est obligé, en français, d'écrire certains éléments que l'on ne signe pas). Tout ceci pourrait se résumer dans le schéma suivant :

L'enfant en pédagogie associée

La trace écrite est le « témoin de l' unicité » de l'image mentale

A l'inverse, la L.S.F. permet de visualiser parfois les contresens générés par l'écrit.
Il nous arrive de pointer par des questions, certaines ambiguïtés :

- qui fait l'action ?
- qui subit ?
- de combien de personnes parle-t-on ?

Ex : Alexandre me coupe la parole.

Quelques " incontournables " de la pédagogie associée

Nous avons choisi de vous présenter quelques exemples, qui ont permis aux enfants d'améliorer leur niveau de compréhension et d'expression de chacune des deux langues.

1 - Généralisation de certaines actions

Le but étant de faire qu'une même action peut faire référence à différentes icônes de L.S.F.

- boire un biberon *est différent de* boire une bière *et différent de* boire un chocolat.
- couper de la viande *est différent de* couper les cheveux *et différent* de couper du bois.
- porter un cartable *est différent de* porter des lunettes *et différent de* porter une jupe.
- attendre le bus *est différent* de attendre un enfant.
-
- Pousser : les fleurs poussent *est* différent de les ongles poussent *et différent de* Pierre pousse Paul.
- Boire : le garçon boit *est différent de* le chat boit *et différent de* l'oiseau boit.
- Tomber : les feuilles tombent *est différent de* le bébé tombe.
- Voler : l'avion vole *est différent de* le papier vole *et différent de* le monsieur vole.

2 - Ce qui nous renvoie très vite à la polysémie des mots (noms ou verbes)

- Le poulet fume dans l'assiette *est différent de* Grand-père fume la pipe.
- Il marche vite *est différent de* mon vélo marche bien.
- La maîtresse ramasse les feuilles *est différent de* le jardinier ramasse les feuilles.
- La voiture glisse sur la glace *est différent de* elle aime la glace au chocolat.
- La fille prend son bain *est différent de* elle prend son sac.

3 - Les inclusions parmi les plus fréquentes

action incluse dans l'objet : en L.S.F., le verbe n'est pas signé, il est soutenu par l'objet alors qu'en français nous aurons toujours : verbe + complément.

- *jouer aux cartes, jouer aux billes,*
- *monter l'escalier, monter à la corde*
- *faire un lit, faire la vaisselle*

- le cas particulier du pronom personnel qui n'est pas matérialisé en L.S.F. (sujet inclus dans l'action) : *je mange, je dors, je travaille*

- l'action incluse dans le sujet :
  l'avion vole, la voiture démarre, la voiture freine

- la marque du pluriel incluse dans le verbe. On oppose : *le cheval galope / les chevaux galopent.* Au pluriel, c'est le signe du verbe qui est répété plusieurs fois.

L'adverbe de manière inclus dans le verbe :

L.S.F. : verbe + adverbe = 1 signe

Français O/E : verbe + adverbe = 2 mots

manger proprement / manger salement

marcher lentement / marcher vite.

Ici encore, on fera attention au glissement de sens :

- dormir profondément *(est différent de* le puits est profond*)*
- arriver légèrement en retard (*est différent de* un sac léger*)*
- embrasser tendrement *(est différent de* la viande est tendre*)*

4 - Travail sur le temps

Toutes les expressions de temps usuelles :

- lundi prochain / mardi dernier
- il y a un mois / dans une semaine
- aujourd'hui, maintenant, en ce moment.
- tout à l'heure (passé) / tout à l'heure (futur)

Différents aspects du présent, notamment : *se mettre à ....., être en train de ...., venir de....*
Attention aux contresens :

- Elle se met à écrire *est différent de* elle met son manteau
- Elle est en train de lire *est différent de* elle lit dans le train (!)
- Elle vient de sortir *est différent de* elle vient à la maison

Pour les plus grands, nous pourrons envisager des notions plus fines comme l'*opposition : imparfait / passé composé.* Ce qui nous renvoie à une analyse de la langue à travers les notions d'actions habituelles et occasionnelles :

Quand il était petit, il suçait son pouce

Pendant les vacances, il nageait tous les jours. Un matin, il a vu des méduses.

Ou encore l'action *qui se déroule* opposée à l'action *qui survient* :

Maman lisait le journal lorsque Papa est entré dans le salon.

En conclusion, la pédagogie associée existe au C.E.O.P. depuis plus de 15 ans et nous restons en perpétuelle réflexion et remise en question de notre pratique. Le fil conducteur est resté sensiblement le même au niveau méthodologique avec des rajustement et des adaptations en fonction des groupes d'enfants et de leur capacités. Nous restons animés par le désir d'apporter aux enfants une chance supplémentaire d'accéder au bilinguisme et de leur permettre de s'épanouir dans le respect de chacun.

Pour aborder l'écrit avec plaisir :

lisibilité, illustrations, niveaux de langue

Annette GOROUBEN *

* orthophoniste, Directrice

Centre d'Education Précoce Bilingue pour Enfants Sourds (CEBES)
15, rue Jean Bart 75006 PARIS
Tél. (0) 142 222 875 - Télécopie : (0) 142 222 875

To read with pleasure: readeability, illustrations, language levels.

Reading is a need. To read is meeting someone, meeting yourself, in a very close space of intimacy, where your eyes are picking up words, sentences, with the deep meanings wanted by the writer or recreated by the reader. To read, is travelling through and discovering other spaces, other times, other human beings, and imaginary. To read is opening your mind and educates yourself .
Thanks to the one who writes, who describes, with the delicacy or roughness of his style, feelings and sensations never expressed by the reader appear clearely, consciensiously to his eyes, to his mind, because writing is magic.
But when reading is not as easy, how can we help those hard readers, particularly deaf persons ? We try to give an insight about the presentation which delivers the easiness, first step to find pleasure in reading,
***Key-words** : reading - need - pleasure - readibility -meaning*

Pour aborder l'écrit avec plaisir : lisibilité, illustrations, niveaux de langue.

Lire, c'est un besoin. Lire, c'est une rencontre avec un autre, avec soi-même, dans un espace d'intimité restreint, où le regard capte des mots, des phrases, porteurs du sens profond voulu par l'écrivain, ou réinventé par le lecteur. C'est trouver plaisir à voyager dans l'espace, le temps, chez les humains si divers, ou dans l'imaginaire. C'est s'instruire en s'ouvrant à la découverte.
C'est trouver, grâce à celui qui écrit, qui décrit, qui nous enchante par la délicatesse de sa plume, ou la hardiesse de son style décapant, la mise à nu de sentiments, de perceptions non exprimés par soi et qui prennent soudainement corps sous nos yeux et dans notre cerveau par la magie de l'écriture.
Qu'en est-il lorsqu'on ne peut pénétrer facilement dans l'écrit ? Comment faciliter cette nécessité à ceux qui ont plus de mal à lire et particulièrement aux personnes sourdes ? Des repères sur la façon de lire cette langue vue, sur l'investissement de l'écrit. Comment donner le goût du livre...
***Mots clés :** lecture - besoin - plaisir - lisibillité - sens...*

POUR ABORDER L'ECRIT AVEC PLAISIR :

LISIBILITE, ILLUSTRATIONS, NIVEAUX DE LANGUE.

Grand merci aux organisateurs de ce colloque de me permettre d'ajouter quelques notes positives à propos de la lecture et du plaisir de lire. Pour changer un peu de registre, et illustrer ce qui a été dit ces deux jours précédents, nous allons considérer le livre en tant qu'objet : objet à regarder, toucher, objet à désirer. Pour être désirable, cet objet doit devenir familier et accessible. L'écrit nous environne de toute part. Pourtant, s'il est indispensable de *savoir lire, encore faut-il aimer lire, et donc aimer les livres*

Aimer les livres, c'est aussi les garder comme *compagnons de vie :* la seule vue de leurs titres, lorsqu'on les a lus, en évoque le contenu, le souvenir intérieur, intense, de nouveau présent. Parfois même, ce souvenir est si éloquent que le lecteur qui ouvre le livre va presque immédiatement retrouver les passages qui l'ont particulièrement touché, intéressé, questionné, à quelques pages près... Depuis toujours, nous nous attachons au CEBES[1] à donner aux petits enfants sourds le plaisir des livres et souhaitons qu'ils les aiment, qu'ils soient, justement, ces "*compagnons de vie*".

Phonologie ? phonétique ?

L'écriture ne fut pas, en un premier temps, véhicule de l'oral, ainsi que l'indiquent les nombreux auteurs experts en la matière, tel Jean Botéro, chercheur en paléo-écriture sumérienne, ou des auteurs en recherche dans ce hiatus de 7000 ans existant entre les signes peints dans les grottes préhistoriques et l'écriture sumérienne d'Uruk. La trace écrite fut, dans ses débuts et, sur un très long temps, utilitaire : désignative, comptable, imagée. Elle fut adressée aux dieux sous une forme symbolique pour détourner la colère des éléments et attirer leurs faveurs. Peut-être fut -elle déjà en ses débuts un talisman contre l'incompréhensible mort...

Peu à peu, sur une durée de quelques millénaires, elle se stylisa pour parvenir à une économie combinatoire qui en facilite l'utilisation et pour que la manipulation d'objets/lettres puisse devenir infinie, conforme aux besoins des langues si diverses. C'est bien longtemps après qu'il a été dit que l'écriture était supposée être le reflet du parler et des représentations des sons de la langue. Si mes sources sont exactes, ce seraient les grecs qui auraient les premiers tenté de faire correspondre leurs signes aux sons de leur langue. Or, si nous considérons différentes langues utilisant le même alphabet, les sons représentés dans chacune de ces langues sont différents bien que les dessins figuratifs des lettres en soient les mêmes : l'alphabet.

[1] Centre Expérimental Bilingue pour Enfants Sourds (éducation précoce bilingue des enfants sourds)

Il existe donc un très réel arbitraire sur cette représentation phonétique qui dépend du contexte culturel dans lequel elle est utilisée. Il est donc bon de différencier ce qui est de la *"phonologie de la langue"*, c'est à dire des paramètres de son organisation phonémique, de la *"phonétique"*. La *phonologie* étudie un type d'organisation, tandis que la *phonétique* étudie les sons et leur prononciation orale. Par exemple, dans une langue donnée, il est des associations de phonèmes impossibles. Il est en effet courant, en polonais de trouver des associations phonémiques courantes telles "crz", "prz", ou "trst" alors que cela n'entre pas dans l'organisation phonologique du français .

Le parler et l'écrit sont en réalité toujours très éloignés l'un de l'autre et ils le restent, comme en témoigne cette phrase *phonétiquement* retranscrite, captée par hasard...

/finalmà'chyikelkin'kabzwindpràdsòtà/

(le son *un* ou *in* est rendu par faute de caractère phonétique correspondant)

qui s'écrit en réalité :

" finalement, je suis quelqu'un qui a besoin de prendre son temps".

qui devrait s'écrire phonétiquement :

/final d mà'jøsyikelkin'kiabøzwin'd d pràndr d 'sòtà/

Nous ne parlons donc pas comme dans un livre. Beaucoup de locuteurs, dans le langage courant interrompent leurs phrases, inversent, répètent, utilisent des ajouts, des hésitations comme "heu...", des tics comme"j'veux dire", ou "n'est-ce pas". Les orateurs habitués à parler à un public se donnent des temps de réflexion par des "En quelque sorte..." ou "Alors...", ou encore, plus subtilement "La question que vous me posez est très intéressante...". Des mots d'argot sont introduits. La transcription du langage parlé est utilisée par les auteurs de romans dans un but précis, lorsque des personnages se rencontrent. Cette utilisation du langage parlé dans l'écrit est très récente puisqu'elle n'a été introduite dans le roman que depuis une soixantaine d'années.

Ecrire, ça sert à quoi?

Être hors du lire implique une telle réduction du champ de la connaissance, qu'il est difficile pour ceux qui sont lecteurs d'imaginer en être privés. L'écrit nous cerne de toute part et il semble impossible d'y échapper.

L'acte d'écrire, c'est bien souvent parvenir à dire ce qu'en paroles nous ne pourrions exprimer, comme par exemple l'écrivain Patrick Modiano en grande difficulté lorsqu'il s'agit d'aligner deux phrases orales lors d'une interview, mais capable, la plume à la main, de nous faire pénétrer dans l'univers bien particulier de ses errances parisiennes....

L'écriture, représentation du sens, est un outil médiateur dont l'écrivain va se servir pour communiquer sa pensée et pousser le lecteur à éprouver, réfléchir, à rêver, et parfois même à modifier sa façon de penser. Elle est considérée comme le conservateur suprême des civilisations. C'est un outil politique majeur pouvant mener des populations à des changements idéologiques profonds . C'est un outil privilégié d'information. de réflexion, d'apprentissage, de culture, de satisfaction de la curiosité.

Elle est la trace de notre identité administrative, de nos naissances, de nos mariages, de nos décès... Elle est utilitaire, et, pour pratiquement tout un chacun, un support de mémoire irremplaçable (les courses à faire, les dates à ne pas oublier, les événements à se rappeler, les prises de notes dans toutes circonstances dont on a besoin de conserver une trace : un cours, un colloque, des idées , la possibilité de repérage topologique : noms de villes, de rue, etc...) sans parler des multiples usages quotidiens où l'écrit a sa place.

Lire, nombreux sont les sourds profonds de naissance disant que c'est un exercice difficile, qu'ils y trouvent peu de plaisir, qu'ils sont perdus lorsque la phrase n'est plus constituée du "Sujet Verbe Objet" qui leur a été enseigné.

Bien lire : jusqu'à quel niveau de lecture ?

L'accessibilité à une bonne lecture suppose la capacité d'entrer dans les méandres de l'écrit voulus par toutes sortes d'auteurs, y compris ceux de papiers administratifs et de modes d'emplois, maîtres "es complications."

1. Différents niveaux d'écrit sont ainsi offerts au lecteur dans son environnement direct. Il peut aussi bien s'agir d'*affiches* comme celle-ci qui demande dans l'immédiat un tantinet de suppléance mentale voulue pour être mieux retenue [2], lorsqu'elle est affichée en très grand format dans le métro :

t'es sûr
IKEA
que les fleurs
ça les attire

La lecture "non fatigante " peut être accessible et concrète à travers le roman dit "de gare", dont la construction littéraire s'appuie sur des phrases simples, courtes, faciles à lire et une intrigue cousue de fil blanc...

Ou encore, de façon plus élaborée, on parlera de la lecture d'essais historiques, philosophiques ou scientifiques, de biographies, de romans très complexes et nourris qui demandent au lecteur bien des efforts pour pénétrer dans le monde imaginaire et intime de l'autre...

A ces niveaux de lecture très "experte", nous pouvons parler de Proust et de ses phrases qui n'en finissent pas, subtilement accrochées par des charnières prépositionnelles enchaînant propositions et relatives pour aboutir au lointain point final.

Ou encore de James Joyce qui impose soixante sept pages de texte sans ponctuation aucune : pas une virgule, pas un point, pas une respiration, pas une majuscule en dehors de celles des noms propres, qui donneraient des indications, plaçant ainsi le lecteur en demeure de le mériter, de rechercher le sens dans la combinatoire des mots écrits, la syntaxe, la prosodie interne, la respiration, pour ponctuer les rhèses, décrypter le message. Nous avons vu

[2] Publicité non payée ni voulue mais exemplaire !

vendredi, avec Jean-Emile Gombert, ce que suppose une telle rapidité de décodage, cette prise d'indices.

Cet artifice est ici utilisé par Joyce pour faire percevoir le malaise de la narratrice, les pensées qui l'agitent en tous sens, l'excitation et l'énervement de sa voix intérieure. Le flou apparent de ces deux pages prises au hasard de ces soixante-sept pages très denses dans ULYSSE II [3] a demandé un énorme travail d'écrivain. C'est seulement après une lecture attentive qu'il est possible de percevoir le sens, l'intimité profonde du monologue, les sentiments de cette femme perturbée. Les caractères particulièrement petits, et choisis pour cela, en rendent la lecture encore plus complexe...

elle bien sûr qu'elle serait trop contente de faire celle qui est follement amoureuse de lui et ça ne serait pas un coup terrible pour moi ce que je ferais ça serait d'aller la trouver et de lui demander l'aimez-vous et de bien la regarder droit dans les yeux et elle ne pourrait pas me mettre dedans mais lui il pourrait se monter le bourrichon et lui faire une déclaration avec sa manière entortilleuse comme il m'a fait à moi quoique ça m'ait donné du fil à retordre pour la lui faire sortir mais ça ne me déplaisait pas ça montrait qu'il pouvait se retenir et qu'il n'était pas pour la première qui voudrait il s'en est fallu d'un cheveu qu'il se décide le soir dans la cuisine que je roulais le gâteau de pommes de terre il y a quelque chose que je voudrais vous dire si je ne l'avais pas empêché en faisant semblant d'être en colère avec mes mains et mes bras pleins de farine avec la pâte en tout cas j'avais trop laissé voir le soir d'avant en parlant des rêves et je ne voulais pas qu'il en sache trop long toujours elle était à m'embrasser Josie quand il était là c'était pour lui naturellement sans cesser de me michonner et quand je racontais combien j'aime me laver du haut en bas aussi loin que possible elle m'a demandé alors lavez-vous votre possible les femmes cherchent toujours à pousser la conversation de ce côté et à y appuyer quand il est là elles savent par son œil malin qui clignote un peu et lui prend un air détaché quand elles sortent quelque chose de ce genre-là tel qu'il est ça le gâte ça ne m'étonne pas du tout parce qu'il était bel homme dans ce temps-là essayait de ressembler à Lord Byron que je disais que j'aimais tout en le trouvant trop beau pour un homme et il lui ressemblait un peu avant qu'on soit fiancés plus tard quoique ça ne lui a pas fait beaucoup de plaisir le jour où j'avais la fou rire que je me roulais sans pouvoir m'arrêter parce que toutes mes épingles à cheveux tombaient l'une après l'autre avec la masse de cheveux que j'avais vous êtes toujours de belle humeur elle dit oui parce que ça la vexait parce qu'elle savait ce que ça voulait dire parce

478

que je lui en racontais pas mal de ce qui se passait entre nous deux pas tout juste assez pour lui faire venir l'eau à la bouche mais ce n'était pas ma faute elle n'a guère remis les pieds chez nous après que nous avons été mariés je me demande comment elle est devenue maintenant depuis le temps qu'elle vit avec son dingo de mari elle avait la figure qui commençait à se tirer et une sale mine la dernière fois que je l'ai vue ça devait être après une scène avec lui parce que j'ai senti tout de suite qu'elle voulait amener la conversation sur les maris et parler de lui pour pouvoir le chiner et qu'est-ce qu'elle m'a dit O oui qu'il montait souvent dans le lit avec ses souliers crottés quand ses lubies le prennent non mais l'idée d'être obligée de coucher avec un être comme ça qui pourrait vous assassiner au moment où on s'y attend le moins quel numéro bon tout le monde ne devient pas fou de la même manière en tout cas l'oldy lui on peut dire tout ce qu'on voudra il essuie toujours ses pieds sur le paillasson quand il rentre qu'il pleuve ou non et toujours il cire ses souliers lui-même et il ôte toujours son chapeau quand il vous rencontre dans la rue comme ça et le voilà qui se promène en pantoufles pour réclamer dix mille livres pour une foutue carte postale FouTu O ma chère amie un être comme ça est-ce que ce ne serait pas à vous faire crever d'ennui tellement stupide qu'il n'enlève même pas ses souliers qu'est-ce qu'on peut faire d'un homme pareil j'aimerais mieux mourir 20 fois de suite plutôt que d'en épouser un autre de leur sexe certainement qu'il ne trouverait jamais une autre femme pour le supporter comme je fais maintenant qui m'aime aime mon traversin oui et au fond il le sait bien par exemple cette Mme Maybrick qui a empoisonné son mari pourquoi je me le demande elle aimait un autre homme oui ça s'est découvert est-ce que ce n'était pas une misérable de faire une chose pareille sûrement il y a des hommes qui vous poussent à bout qui vous rendent folles et toujours à dire le pire de nous pourquoi est-ce qu'ils demandent qu'on soit leur femme si on était si

479

[3] ULYSSE II - page 479 Edition Folio

Qu'en est-il de la lecture et de l'écriture chez les sourds?

Actuellement, dans la dynamique d'une éducation mieux conçue, plus adaptée aux besoins, des progrès indéniables sont faits. Mais il manque parfois aussi des détails non dénués d'importance dont nous parlerons aujourd'hui. On a beaucoup parlé de la LSF comme soubassement sémantique, du LPC qui apporte une facilitation à l'acquisition du français. Tous les enfants sourds n'accrochent pas au LPC en dépit des efforts de leurs parents et des professionnels...Ne pas, une fois encore, penser "panacée", mais trouver plusieurs voies pour s'adapter aux besoins des enfants. Ne pas non plus composer artificiellement des classes sociales de sourds, et réussir à mener le plus grand nombre dans la lecture doit être le challenge auquel nous nous attelons.
Si la lecture est vécue comme une corvée, un effort trop lourd, un enseignement sans contenu enthousiasmant, elle n'est pas investie.

Comment rendre l'écrit vivant ?

Pour cela, tout d'abord, les livres doivent exister dans l'environnement dès le plus jeune âge des enfants, qu'ils soient sourds ou entendants.

Règle d'or n°1 : que les livres soient présents, vivants, à la maison et dans les lieux éducatifs.

Règle d'or n°2 : que les parents et les professionnels sachent les choisir et aiment eux-même ceux qu'ils achètent. On ne raconte bien que ce qu'on aime raconter.

Règle d'or n°3 : que ces livres, à la maison, ne représentent pas des moments éducatifs mais des moments de plaisir .

Nous pouvons déjà nous interroger sur ce qui dans la *présentation, la typographie, la couleur, la qualité du papier, l'illustration, apportent d'aide à la lecture (ou l'évacuent).*

Le choix du livre

Ce qui guide notre choix de professionnels part toujours du sens, de la dynamique qui se dégage du livre. Si celui-ci n'est pas perçu comme objet porteur immédiatement de sens et d'échanges positifs, il devient un objet vide, sans intérêt pour le jeune enfant sourd (ou entendant). Le livre choisi doit s'ajuster au moment précis de l'éveil des intérêts de l'enfant dans une direction donnée, pour "nourrir" cette curiosité et s'adapter à ses étapes.

Les heures que tous, professionnels travaillant auprès d'enfants sourds, passons dans les librairies, à rechercher des ouvrages en adéquation avec les nécessités de clarté visuelle, de repérage aisé, d'accès au sens et à la connaissance, conformes aux intérêts des enfants ne se comptent plus... Fort heureusement, des progrès ont été faits aussi dans l'édition des livres

pour enfants. Pourtant, malgré ces progrès et l'abondance, le choix n'est pas toujours si simple.
Justement parce que je trouvais que les librairies enfantines regorgeaient de livres inutilisables, durant 3 années, de 1983 à 86 avec Monsieur Praquin, alors professeur d'illustration à l'Ecole Supérieure des Arts Décoratifs de Paris, j'ai proposé un travail qui fut très instructif pour les jeunes étudiants en illustration, et qui m'apporta aussi beaucoup d'informations sur la manière dont ces jeunes entendants avaient du mal à imaginer - en dehors de la bande dessinée - des illustrations séquentielles porteuses de suffisamment de sens pour fonctionner par elles-mêmes.

La consigne suivante était donnée :
En 10 images, racontez une histoire sans support de texte pour des enfants sourds de 2 ans, de 4 ans, de 6 ans. Imaginez que vous devez y placer les indices visuo-sémantiques propices à l'interaction avec de jeunes enfants encore sans langage constitué.
(Pour les tout-petits, nous avons laissé libre cours à leur imagination. Pour les plus grands, nous avons proposé le Petit Chaperon Rouge, un conte d'Andersen et Baba Yaga.)

Cette consigne apparemment simple a donné bien du fil à retordre aux jeunes étudiants. Cela nous a amenés aussi à réfléchir non seulement aux indices visuels sémantiques, mais aussi aux formats, à l'empan visuel, à la présentation de la couverture (la jaquette en terme technique), au rapport des couleurs, au trait et à son épaisseur, à l'espace laissé ...Pendant bien longtemps, c'est l'adulte qui choisit les livres à donner aux enfants. Et ce n'est pas toujours facile de trouver le bon livre, au bon moment.
L'envie de pénétrer dans un livre dépend bien souvent de sa *jaquette*, de sa "première de couverture","l'accroche ", celle qui happe le regard, celle qui donne envie d'ouvrir le livre. L'illustration de la quatrième de couverture apporte aussi un élément important : elle clôt le livre et l'histoire. Elle permet d'engrammer une conclusion et de passer à autre chose.

L'aspect matériel n'est pas non plus négligeable

Pour le très jeune enfant de 18 mois à 2 ans et demi, si le format doit être fonction de l'empan du regard par rapport à la taille de l'enfant et à la distance entre longueur du bras et regard, et l'arc formé par le bras pour tourner la page, le livre doit être compatible également avec une manipulation maladroite, pas encore maîtrisée. Le papier et le brochage doivent être solides, pas trop chers et n'induisant pas chez les parents une "conduite de protection" du livre. (Il doit pouvoir être manipulé seul par l'enfant qui souhaite y revenir et à sa portée.)

La présentation

La première de couverture, sobre, de mise en page sans fioriture inutile, présentant le personnage essentiel de l'histoire, qui corresponde à l'étape de maturation de l'enfant, et à l'événementiel, le titre en caractères typographiques clairs, gros, simples, nets, reconnaissables rapidement en lecture globale (titre court et redondant sur la répétition de la couverture intérieure, et dont déjà on peut commenter la ressemblance), les couleurs plutôt contrastées

mais clairement entourées avec une différenciation forme/fond évidente, sont l'outil de base qui permettent au conteur d'amorcer le récit, d'attiser la curiosité de l'enfant et de l'amener ainsi à lui en faire désirer connaître le contenu.

Les thèmes

Les thèmes sont toujours proches de la vie des enfants, de son déroulement temporel ou spatial : les actions doivent s'articuler de façon claire et précise, évidente, les illustrations être de bonnes dimensions, de telle sorte que la succession temporelle et les possibilités d'interaction entre le conteur et l'enfant puissent y trouver place. Pour les tout petits sourds, *la présence de langage permettant une interaction est impérative.* L'utilisation précoce de la LSF nous apporte cette aide, car elle permet à l'enfant d'être très vite un partenaire de lecture actif.
Les imagiers ne sont pas intéressants pour les très jeunes enfants s'ils ne sont pas liés à la période de "pointage pour avoir le nom" qui est une étape d'acquisition active de l'enfant et se manifeste par une mimique particulière de questionnement adressée à l'adulte, c'est-à-dire bien après le pointage de désignation pour obtenir un objet qui ne se manifeste pas de la même manière. Cette lecture est stérile lorsqu'elle ne sert qu'à désigner et donner le nom des objets représentés dans un but éducatif.

L'attention, le moment

Le texte n'est pas indispensable, ou s'il est présent, il doit être détaché. Le conteur le souligne et le traduit à l'enfant. Il a soin de laisser du temps à l'enfant, sollicité par un commentaire, pour lui permettre d'engrammer, d'avoir des associations d'idées, d'en faire part, de pointer un détail.
Un jeune enfant sourd, de même qu'un entendant - même plutôt moins - a *une capacité d'attention courte car soutenue par la seule vision (il ne peut capter en attention auditive flottante)* : à 2 ans, autour de cinq à dix minutes maximum. Il faut prendre garde à ne pas solliciter son attention plus qu'il ne peut la donner pour ne pas provoquer de rejet et si besoin fermer le livre et le reprendre une autre fois. Le moment choisi est tout aussi important : pas au moment où l'adulte soudain décide de raconter, mais au moment le plus propice où l'on sait que l'enfant est prêt. C'est souvent le soir, avant de dormir.

L'écrit

Si le texte n'est pas obligatoire durant la période allant jusqu'à 2 ans et demi, très rapidement cependant, l'écrit, sous une forme toujours très simple, doit être présent : une ou deux lignes par page dans le début, sur laquelle on peut attirer l'attention de l'enfant pour faire le lien entre le sens véhiculé par ces quelques mots et le sens apporté par l'image.
La nature des caractères d'imprimerie est très importante : gros, simples, clairs, comme nous les trouvons à présent, dans la plupart des livres pour enfants.
C'est ainsi que l'alliance des deux, texte et image, par la redondance apportée, va donner peu à peu sens à l'écrit, susciter la reconnaissance globale des mots dans la phrase ainsi que sa

structure. On peut alors jouer à retrouver des mots écrits en les *associant toujours à l'article qui les détermine.*
Pour les enfants dits "bilingues" la *dactylologie* doit leur être très tôt familière et le rapport entre configuration de la main et lettre écrite mis en place tôt. Lecture globale et analytique fonctionnent alors de pair.

Les difficultés que le conteur rencontre

Il est d'usage de lire les textes aux enfants entendants de ces âges : tandis qu'ils écoutent, ils font eux-mêmes le repérage du sens et nous suivons du doigt la ligne tandis que notre voix, toujours très intonative, invite à l'écoute. On s'interrompt, on commente, on se pose des questions sur ce qui va se passer, le rapport au vécu de l'enfant vient souvent spontanément (on ne pose pas des questions "éducatives" de contrôle sur la couleur du pull-over si on sait que l'enfant a acquis les couleurs, mais on peut faire le rapprochement entre les vêtements portés par l'enfant et celui du livre !)
Mais alors que faire avec un enfant sourd sollicité à la fois par le visage, les mains, l'image, et l'écrit ? L'art de pénétrer dans l'écrit devient plus difficile, et le choix des livres très important. L'attitude du conteur est prépondérante : décourager le jeune futur lecteur par des ouvrages non adaptés à ses pôles d'intérêt, donner à l'écrit la couleur de la corvée est une assurance contre le plaisir ultérieur de lire.
Nous voilà devant un cruel dilemme : comment nous ajuster de telle sorte que le récit demeure captivant, l'image peu à peu accessoire pour parvenir au seul écrit , en face d'un enfant dont le regard passe sans cesse du livre à la bouche et aux mains de l'adulte ? Redondance et lenteur sont de rigueur pour que la métabolisation puisse avoir lieu. La voix doit garder sa prosodie, même si l'enfant n'entend pas car elle accompagne spontanément chez l'entendant l'expressivité du visage. Le visage expressif et la posture souple, sont une invite à la compréhension. et à l'échange.

Nous pouvons imaginer aussi qu'en dehors du livre, l'écrit circule. Pour les jeunes enfants sourds, il est présent dans les cahiers de vie, mais il est aussi présent dans les petits mots qu'on fait circuler pour obtenir quelque chose d'autrui, que cet autrui lit attentivement avant de donner à l'enfant l'objet demandé.

Textes ou images ? Textes et images ? Texte seul ?

Plus l'enfant grandit, plus le soin apporté à la présentation de la page doit être grand et la sensibilité à l'écrit suscitée.

- Une surabondance de photos ou de dessins évacue l'écrit.
- Une surabondance de détails visuels annexes, loin de simplifier la compréhension, en complexifie le décodage.
- Pour exemple nous pouvons prendre certains livres scolaires où le texte, réduit à l'essentiel, laisse trop place à l'image et entraîne ainsi une évacuation de l'écrit. Le regard s'attache à l'image de façon plus accusée et une perception superficielle du sens véhiculé par l'écrit est acquise et passe promptement dans la mémoire dite de "travail" sans avoir le temps d'être

analysée...Il peut y avoir brouillage du message, et non complétude, comme à la télévision lorsque la voix off n'a pas de rapport avec ce qui est montré sur l'écran. Cela entraîne à faire un choix entre les deux messages reçus qui se catapultent et ne facilitent pas la mémorisation. "Mais les sourds sont visuels !" dira-t-on. Oui, mais est-ce pour autant que la pensée doive être uniquement sollicitée par l'image?

Présentation, typographie, dessins

Les mises en page montrées ici en feront mieux saisir les retombées. Voici un exemple typique d'évacuation de l'écrit dans un texte mis en page et imprimé par des personnes apparemment hors de l'écrit :

DROIT DE PAROLE

contacts de sourd à sourd.

C'est pourquoi lorsque ces jeunes viennent passer un moment au ——— le mercredi soir ou lors d'activités diverses, il serait agréable pour eux qu'on s'adresse à eux, qu'on leur demande leur nom...., de les intégrer dans la discussion et si leur comportement dérange à un moment donné, de leur dire gentiment de se calmer.

Il serait peut-être bien également de penser à envoyer systématiquement le programme des activités du ——— de la ———aux Centres de jour, aux Ateliers Protégés qu'ils fréquentent, afin d'encourager leur présence dans la Communauté des Sourds.

2) Les adultes sourds en difficultés morales et/ou physiques sont souvent connus de la Communauté.

Ils ont fréquenté les écoles de sourds. Ils ont besoin bien souvent qu'on aille les chercher à la maison, car ils n'ont pas de voiture ou ne peuvent se déplacer seuls. Ils ont parfois aussi de la peine à se décider à participer aux activités proposées par le ——, et la ——..... et un fax, un télescrit les encourageant à venir peut les aider à se décider.

Mars 1998 17

L'équilibre entre image/écrit est donné par ce montage de 2 pages du "Petit Prince"(Que Saint Exupéry me pardonne, c'est un hommage que je lui rends !).

pour lui, l'un des deux seuls dessins dont j'étais capable. Celui du boa fermé. Et je fus stupéfait d'entendre le petit bonhomme me répondre :

— Non ! Non ! Je ne veux pas d'un éléphant dans un boa. Un boa c'est très dangereux, et un éléphant c'est très encombrant. Chez moi c'est tout petit. J'ai besoin d'un mouton. Dessine-moi un mouton.

Alors j'ai dessiné.

Il regarda attentivement, puis :

— Non ! Celui-là est déjà très malade. Fais-en un autre.

Je dessinai :

Mon ami sourit gentiment, avec indulgence :

— Tu vois bien... ce n'est pas un mouton, c'est un bélier. Il a des cornes...

Je refis donc encore mon dessin :

Mais il fut refusé, comme les précédents :

— Celui-là est trop vieux. Je veux un mouton qui vive longtemps.

Alors, faute de patience, comme j'avais hâte de commencer le démontage de mon moteur, je griffonnai ce dessin-ci.

Et je lançai :

— Ça c'est la caisse. Le mouton que tu veux est dedans.

Mais je fus bien surpris de voir s'illuminer le visage de mon jeune juge :

— C'est tout à fait comme ça que je le voulais ! Crois-tu qu'il faille beaucoup d'herbe à ce mouton ?

— Pourquoi ?

— Parce que chez moi c'est tout petit...

— Ça suffira sûrement. Je t'ai donné un tout petit mouton.

Il pencha la tête vers le dessin :

— Pas si petit que ça... Tiens ! Il s'est endormi...

Et c'est ainsi que je fis la connaissance du petit prince.

III

Il me fallut longtemps pour comprendre d'où il venait. Le petit prince, qui me posait beaucoup de questions, ne semblait jamais entendre les miennes. Ce sont des mots prononcés par hasard qui, peu à peu, m'ont tout révélé. Ainsi, quand il aperçut pour la première fois mon avion (je ne dessinerai pas mon avion, c'est un dessin beaucoup trop compliqué pour moi) il me demanda :

— Qu'est-ce que c'est que cette chose-là ?

— Ce n'est pas une chose. Ça vole. C'est un avion. C'est mon avion.

Et j'étais fier de lui apprendre que je volais. Alors il s'écria :

— Comment ! tu es tombé du ciel ?

Le charme du récit est soutenu par la qualité du dessin, de la typographie, des espaces de liberté donnés à l'écrit.

La typographie claire, simple laisse toute la place à l'engrammation du texte, à la réflexion. Les dessins, entourés d'espaces blancs, n'agressent pas l'écrit et soutiennent efficacement ce qui est dit. Le regard peut vagabonder du texte au dessin, comme le souhaite l'auteur, en toute liberté. Si nous condensons ce texte :

Je lui dessinai, l'un des deux seuls dessins dont j'étais capable. Celui du boa fermé. Et je fus stupéfait d'entendre le petit bonhomme me répondre: - Non ! Non ! Je ne veux pas d'un éléphant dans un boa. Un boa c'est très dangereux, et un éléphant c'est très encombrant. Chez moi c'est tout petit. J'ai besoin d'un mouton. Dessine-moi un mouton. Alors j'ai dessiné. Il regarda attentivement, puis - Non! Celui-là est déjà très malade. Fais-en un autre.Je dessinai : mon ami sourit gentiment, avec indulgence - Tu vois bien... ce n'est pas un mouton, c'est un bélier. Il a des cornes... Je refis donc encore mon dessin. Mais il fut refusé, comme les précédents - Celui-là est trop vieux. Je veux un mouton qui vive longtemps. Alors, faute de patience, comme j'avais hâte de commencer le démontage de mon moteur, je griffonnai ce dessin-ci. Et je lançais : - Ça c'est la caisse. Le mouton que tu veux est dedans. Mais je fus bien surpris de voir s'illuminer le visage de mon jeune juge : c'est tout à fait comme ça que je le voulais! Crois-tu qu'il faille beaucoup d'herbe à ce mouton? - Pourquoi? - Parce que chez moi c'est tout petit...- Ça suffira sûrement. Je t'ai donné un tout petit mouton. Il pencha la tête vers le dessin : Pas si petit que ça... Tiens! Il s'est endormi... Et c'est ainsi que je fis la connaissance du petit prince. Il me fallut longtemps pour comprendre d'où il venait. Le petit prince, qui me posait beaucoup de questions, ne semblait jamais entendre les miennes. Ce sont des mots prononcés par hasard qui, peu à peu, m'ont tout révélé. Ainsi, quand il aperçût pour la première fois mon avion (je ne dessinerai pas mon avion, c'est un dessin beaucoup trop compliqué pour moi) il me demanda : - Qu'est-ce que c'est que cette chose-là? - Ce n'est pas une chose. Ça vole. C'est un avion. C'est mon avion. Et j'étais fier de lui apprendre que je volais. Alors il s'écria : -Comment! tu es tombé du ciel!-Oui, fis-je modestement.- Ah ! ça c'est drôle...

Par rapport au texte de Joyce montré au début, nous pouvons déjà remarquer qu'à caractères semblables, le texte est aéré, avec des respirations liées à la ponctuation, mais que cela n'a rien à voir avec le confort que nous donne St Exupéry avec les dessins intégrés, les blancs, l'ouverture du texte qui donne temps à la pause, à la réflexion.
C'est ainsi que pour inciter à la lecture, il importe de penser : niveaux de langue, typographie, confort visuel...

A l'âge adulte

Le choix du livre, la reconnaissance du sens à partir de la couverture des livres dépend en général pour tous des connaissances antérieures : soit des connaissances acquises durant la scolarité ou/et l'université, soit du conseil d'amis, soit de la célébrité de l'auteur déjà connu. Il est tout aussi difficile pour un français partant à l'étranger, de choisir le livre qui va lui plaire dans la littérature d'un pays dont les auteurs lui sont inconnus.
Les titres, choisis par l'écrivain, la jaquette représentative de l'éditeur, ne sont pas obligatoirement significatifs pour tous, d'autant que le titre est le plus souvent retrouvé dans une phrase, au coeur même de l'ouvrage.

La typographie, par contre, (la taille et le dessin des caractères), est très importante pour les personnes mal à l'aise dans la lecture.
Nous pouvons imaginer sans peine ce qui arrive lorsque nous ne possédons qu'imparfaitement une langue étrangère et que nous devons lire un livre écrit dans une langue dont nous ne pénétrons pas les différents niveaux. Plus les caractères sont réduits, plus il y a de lignes dans une page, moins le repérage du sens nous est facilité.
Lorsque les caractères sont gros, comme ceux prévus pour le confort des presbytes, ou porteurs de lunettes, ils ont pour avantage de bien détacher les mots, les rendant plus faciles à reconnaître. La recherche du sens est plus aisée. De nombreux éditeurs ont compris l'impact des gros caractères sur les lecteurs non entraînés à une lecture rapide. On trouve chez Plon, Stock, Albin Michel, Fayard, etc... des livres imprimés de cette façon.
L'appréhension du sens se fait plus clairement sans le découragement qui prend le lecteur malhabile devant une page trop dense qui devient grise. La typographie a toujours beaucoup d'importance, les mots, les espaces entre les phrases, le découpage des paragraphes qui donnent la structure du récit et des actions sont primordiaux pour que la successivité, les liens, puissent être clairement perçus.
Pour les personnes sourdes, souvent effrayées à l'idée d'être en échec de lecture, Hachette(et certainement d'autres éditeurs)présente une collection de livres pour étrangers étalonnés en nombres de mots supposés "connus" par le lecteur acquérant une langue étrangère dont le premier niveau de 700 mots peut paraître limité. Mais il est déjà possible, avec ce bagage qui semble mince, de lire un texte intéressant qui mènera ultérieurement vers les niveaux supérieurs, allant du plus simple vers le plus complexe et permettant ainsi de progresser en emmagasinant peu à peu le vocabulaire et les formes syntaxiques proposées, sans utilisation du dictionnaire à chaque mot inconnu.

La pertinence et l'implicite supposé

La façon de réagir à l'écrit est différente lorsqu'on le pénètre mal et que l'information manque. Nous avons peine à imaginer que des contresens aussi importants puissent survenir. Ainsi, la perception du sens peut être totalement pervertie par la présentation et par l'implicite supposé chez le lecteur. Y a-t-il beaucoup de personnes sourdes de naissance qui vont au cinéma ? Pas si sûr : le sous-titrage passe vite, le face-à-face permettant la lecture labiale y est rare. Il faut une capacité de rythme de lecture suffisamment efficace pour suivre à la fois l'action dans l'image et le sous-titre.

Voici un exemple de présentation de film bien décodée par des entendants, mais pas familière à certains sourds :

Les extravagances de M. Tartempion
Film réalisé par Cunégonde et Artémise
produit par Machintruc

Sortie en salle
le 28 juillet 1998

Cette présentation a été comprise par certaines personnes sourdes comme si "le 28 juillet 1998 " était le seul jour de présentation au public.

L'investissement personnel de l'écrit

L'écriture et la prise de notes [4] :

La prise de notes est aussi un moyen très personnel d'utiliser l'écrit. Si nous ne prenons pas de notes dans un colloque ou une réunion ou un cours, nous en mémorisons à peu près 10%. L'accrochage visuel auquel les sourds sont astreints et la fatigue visuelle engendrée aussi par cette attention soutenue de tous les instants, s'ils ne veulent pas se contenter de flashes provoquant des interstices de contresens, ne permet pas la prise de notes.

Aussi, dans leur scolarité et dans d'autres occasions, les sourds sont-ils toujours tributaires d'un "preneur de notes" qui métabolise à leur place ce qu'il reçoit, en fait la synthèse avec ses propres mots, substituant sa propre forme de pensée à celle de son camarade sourd. Cela peut entraîner des problèmes d'incompréhension majeurs..

Ce problème-là est aussi rencontré par les entendants lorsqu'ils sont absents et demandent qu'un copain prenne des notes à leur place, mais joue moins car cela est plus occasionnel et le rattrapage est plus aisé.

[4] A. Gorouben : Prendre ses propres notes. Communiquer, 1993, n° 112, p.6-7

Une proposition pédagogique pourrait peut-être être tentée :
Ne serait-il pas possible, dans les écoles spécialisées, et là où cette expérience peut être menée, de faire succéder dans un temps d'enseignement, des temps de prise de notes courts dont le contenu appartient strictement à l'élève, mais qui jouera tout son rôle dans le contrôle de connaissances ultérieur et participera à la consolidation de la mémoire à court et long terme?

Cet investissement personnel permettrait à mon avis une utilisation opérationnelle de l'écrit et prendrait toute sa valeur pédagogique.

En conclusion et pour encourager les lecteurs sourds à entrer dans la lecture, voici un bel exemple apporté par un jeune enfant émigrant, lecteur fort malhabile et sans connaissance suffisante de la langue du pays. Henri Roth dans ce très beau livre autobiographique " *A la merci d'un courant violent*"[5] raconte comment, peu à peu, il pénétra dans l'écrit et la lecture :

> ".... Il fit durer le plaisir, relut, rêva. Des centaines de mots nouveaux se dissimulaient au détour des phrases, des mots inconnus parmi les centaines de pages du récit, et qui ne présentaient pas d'obstacle à la compréhension. Il ne possédait pas de dictionnaire - l'idée d'en avoir un ne lui était jamais venue à l'esprit. Il n'en avait pratiquement pas besoin. Il lui semblait que ses sentiments seuls le guidaient à travers le contexte et, une fois deviné le sens des mots, ceux-ci paraissaient ensuite se loger dans son esprit et y demeurer pour qu'il puisse en admirer à satiété le lustre et la résonance...."

[5] Henri Roth. A la merci d'un courant violent, Point p. 202

DISCUSSION

Un participant sourd

Je suis sourd profond. Je suis allé dans un établissement avec une pédagogie bilingue. Il est vrai que l'objectif de l'école était la lecture et l'écriture, l'écrit. Ce travail de lecture a permis à des enfants de bien progresser. J'ai constaté que, au fur et à mesure, le niveau de lecture était bon, que leur niveau de français semblait même excellent, mais tout d'un coup j'avais l'impression qu'ils n'entraient pas dans le sens. Sur le plan de l'oralisation ils étaient vraiment très compétents, mais en fait le sens des textes leur échappait complètement.

J'ai eu l'occasion de discuter avec un professeur de cet établissement, avec l'orthophoniste, avec l'ensemble de l'équipe. Tous ont dû dire: effectivement, ils ne sont pas dans la compréhension du sens. Peu à peu nous avons essayé de faire un travail en collaboration. Nous trouvons que leur niveau de compréhension s'est quand même amélioré. Pour beaucoup de ceux qui sont de ma génération, nous avons beaucoup travaillé sur l'articulation et la voix, mais sur la compréhension des textes ce n'était pas toujours pertinent. C'est un conseil ou une information que je donne aux orthophonistes et aux professeurs.

Attention aux évaluations. Il ne faut pas qu'elles soient faites uniquement par une catégorie de professionnels, il faut qu'elles soient faites par des professionnels entendants et des professionnels sourds. Nous connaissons le problème pour l'avoir vécu, notre expérience peut apporter quelque chose. Il faut aller dans un travail convergent. Ce serait un résultat très positif.

Un autre point: cet enfant sourd de cinq ans qui va éventuellement en intégration, qui est appareillé, qui essaie de capter des informations sonores, qui a une éducation de type oraliste, qui a connu cette intégration pas toujours facile à vivre, il vient chez nous dans cet établissement bilingue et il essaie de capter une information par la langue des signes. Tout d'un coup, je vois qu'il se sent un peu plus à l'aise dans le sens, comme si l'éducation qu'il avait eue avait été une forme de dressage. Je dis: attention à cela. Il faut aussi que l'enfant puisse avoir ce temps d'intériorisation avant de passer au temps de l'expression.

Je voudrais parler du comportement d'une dernière catégorie d'enfants, de ceux qui n'ont pas de langage proprement dit. On s'acharne parfois pendant 2, 3 ans, à leur faire produire des sons. Nous avons discuté avec l'équipe de ces aspects, j'ai dit: je vais essayer de passer uniquement par la communication gestuelle. On a constaté que bien souvent le passage par la langue des signes pouvait être plus favorable à une acquisition orale. Comme si on leur montrait attention, on peut communiquer de différentes façons et peut-être que nous avons une vision différente, nous qui sommes sourds, du travail à mener.

Il est vrai que les façons d'évaluer, les façons de voir les problèmes sont différentes. Mais je crois qu'il faut un travail en collaboration et cette coopération sera bénéfique pour les enfants.

Un participant :

Je cogite sur tout ce qui a été dit et je voudrais faire un lien avec ce qu'a dit hier l'orateur suédois. Tout ce travail qui est fait autour du bilinguisme et de la langue des signes est intéressant. On peut avoir des approches différentes. J'ai discuté à Bruxelles sur les approches pédagogiques. Il me semble que l'approche suédoise est plus claire que celle faite en Belgique. Ce qu'a dit Mme Woringer aussi était très clair : il y a un travail sur le français, un travail sur

la langue des signes. On a baptisé cela au CEOP « pédagogie associée ». Il y a des appellations et des définitions très différentes. Quand on parle de bilinguisme avec des langues orales, c'est clair pour tout le monde. Ne pourrait-on pas parvenir à une définition du bilinguisme avec la langue des signes qui soit elle aussi claire pour tout le monde? Ce qui est très important, c'est de constater que la langue des signes prend racine dans l'enseignement. Il faut trouver du plaisir dans l'approche de la lecture et de l'écriture.

Marie-Françoise Abbou (éducatrice sourde)

J'ai écouté ce qui a été dit hier et ce matin. On a beaucoup parlé de l'oralisation, de l'aide que peut apporter le LPC, de la prise de conscience phonologique, on a évoqué le travail sur la reconnaissance des syllabes. Tout ceci est fondamental, mais je dis: attention... si vous pensez qu'il n'y a que cela qui permet l'éveil langagier.

Sur le plan des activités intellectuelles, tout un travail doit être fait avec les enfants sourds pour développer leur perception visuelle qui leur permettra d'accéder aux concepts et enfin d'entrer dans la lecture. Si l'activité mentale n'est pas valorisée, l'enfant n'arrivera pas à la lecture. L'évaluation doit être faite bien en amont pour que l'enfant soit prêt à entrer dans la lecture. Si on ne passe que par l'oralisation et des mots appris par coeur, que ce soit avec le LPC ou autre chose, je ne crois pas que ce soit possible. Il est important que l'enfant soit dans un bain de langue des signes pour l'aider à accéder aux concepts et ensuite les transposer dans tout ce qui sera l'approche de la lecture. Je suis sourde, et j'ai des enfants sourds. C'est pour cela que je suis très vigilante pour cette approche beaucoup plus large.

Question

Concernant le LPC, on nous a dit qu'il constituait une aide gestuelle à la représentation phonologique, en tout cas au développement d'une phonologie visuelle. Pourquoi le LPC, constitué de gestes arbitraires dans leur rapport à la phonologie, est-il toujours choisi plutôt que des méthodes de type Borel-Maisonny qui sont plus proches de la représentation du son ? Est-ce parce que la méthode Borel est moins connue dans les pays anglo-saxons ?

Réponse de Jésus Alegria

Je ne sais pas si tout le monde donnerait la même réponse, mais la mienne est très rapide : le LPC a été conçu par rapport à la lecture labiale. Il n'est pas autonome. Donc on ne peut pas tirer de l'information phonologique avec le LPC seul. Il faut associer l'image des lèvres, plus le LPC. C'est cela qui va élaborer cette représentation phonologique purement visuelle. D'autres méthodes qui donnent des indications sur le mode d'articulation, etc, ont des rôles autonomes et peuvent jouer des rôles en orthophonie très différents. Le LPC est une façon de parler naturellement, pourrait-on dire.

En fait plus les choses sont arbitraires, mieux cela vaut sur le plan cognitif. Quand on choisit les clefs du LPC pour une certaine langue, on ne s'attache absolument pas à l'articulation. Je voulais rappeler que le Docteur Cornett * nous avait expliqué que dans un premier temps il avait regroupé les phonèmes en P, T, G. L'efficacité du LPC n'était alors que d'environ 70 %. Le fait d'avoir cassé complètement le système lié à l'articulation a amené des possibilités de reconnaissance à des taux de 95 - 98 %.

Du malentendant au sourd profond : un continuum d'illettrisme

De la débrouillardise comme savoir-lire, à la littérature : un continuum de solutions

Richard BOURQUE *

* Directeur de l'Ecole Intégrée Danielle Casanova
22, rue de Picardie 95100 ARGENTEUIL
Tél.: (0) 139 984 260 - Fax : (0) 034 107 625

From the person with a hearing deficiency to the profoundly deaf person : a continuum of illiteracies.
From « getting by » in reading to literature: a continuum of solutions

What help can be given to the speech therapist trying to come to terms with the highly diverse range of types of deafness and the heterogeneity of individual case histories? One of the difficulties the therapist faces in observing and understanding clearly arises from a problem of method. It is frequently argued that a clear distinction can be drawn between two contrasting « standard » populations: those who can hear, and those who are deaf. However, the issue of illiteracy (or rather « the issues of illiteracy ») should in fact lead us to adopt another approach: in particular to point to certain constant features and the permanent presence of underlying logical patterns in what we are shown handicaps are more or less severe, and who differ in age.
Today, specialist establishments for young people with hearing deficiencies have been provided with a variety of departments and sections following the introduction of the 1988 regulations (see Appendix XXIV, part 4): we should thus be capable of going further than was possible twenty years ago in analyzing the manifestations of the various types of illiteracy, and perhaps in enabling the emergence of new hypotheses, because it is now possible for us to escape methodologically from a heteroclite approach and from an oversimplifying and artificial dividing line. The idea is to impose some order on this problem, and to find out its meaning. Another revolution: access for all to secondary education, and thus to the exacting requirements of literature. It is already clear that some speech therapists and educationalists have already progressed from the stage of exactingness to that of reassuring instrumentalism...

Du malentendant au sourd profond : un « continuum » d'illettrismes.
De la débrouillardise comme savoir-lire, à la littérature : un « continuum » de solutions

Comment aider le praticien à s'y retrouver, dans la diversité des surdités et l'hétérogénéité des parcours ? L'une de ses difficultés, pour observer et comprendre vient sans doute d'un problème de méthode. On oppose le plus souvent, en voulant en dégager un effet de contraste, une population « standard » à une autre population « standard » : les entendants d'un côté, et les sourds de l'autre. Or la question de l'illettrisme (ou plutôt « les questions des illettrismes ») devrait d'emblée nous orienter autrement : en particulier pour dégager des constantes et la permanence de logiques sous-jacentes par rapport à ce que nous montre un public extrêmement diversifié d'enfants et d'adolescents de degrés différents de handicap, et d'âges différents.
Les établissements spécialisés d'aujourd'hui s'adressant à un public de jeunes déficients auditifs, sont pourvus d'une variété de services et sections grâce à la réglementation de 1988 (l'annexe XXIV quater) : nous devrions ainsi être en mesure d'aller plus loin qu'il y a vingt ans, dans l'analyse des manifestations de ces illettrismes, et peut-être dans l'émergence de nouvelles hypothèses, parce que nous pouvons désormais, méthodologiquement, sortir, ou bien de l'hétéroclite, ou bien du clivage simplificateur et artificiel. Mettre de l'ordre dans ce problème, y trouver du sens. Autre révolution : l'accès démocratisé à l'enseignement secondaire, et par conséquent, aux exigences de la littérature. Or de l'exigence qui inquiète à l'instrumentalisme qui rassure, on voit déjà des orthophonistes et des pédagogues qui ont sauté le pas....

DU MALENTENDANT AU SOURD PROFOND : UN CONTINUUM D'ILLETTRISME
DE LA DEBROUILLARDISE COMME SAVOIR-LIRE, A LA LITTERATURE : UN CONTINUUM DE SOLUTIONS

Mon rôle, dans le cours de la préparation de mon exposé, fut de rechercher, à la fois le fil conducteur, et le cadre théorique, pour un foisonnement d'expériences et de constatations rapportées par des acteurs de terrain. Ainsi, je tiens à remercier les membres de l'équipe, orthophonistes et enseignants spécialisés qui, soit verbalement, soit par leurs écrits, ont pu m'apporter ce qui fait la chair de ma contribution d'aujourd'hui.

Je commencerai par poser le cadre de cet exposé en explicitant les données que je vais utiliser. et notamment la notion de « continuum ».
Je suis Directeur de l'Ecole Intégrée Danielle Casanova, un établissement pour enfants et adolescents sourds et malentendants, installé à Argenteuil, dans la banlieue Nord de Paris. Mon attention avait été attirée par des études et recherches effectuées par de futurs orthophonistes ou bien des universitaires, passant dans l'Etablissement, avec l'a priori commun pour eux qu'il leur fallait opérer une sorte d 'épure quant à la définition des populations observées ; en général sélectionner des enfants ou adolescents, sourds profonds et profondément sourds, en cherchant quelquefois les enfants sourds de parents sourds, et pourquoi pas de parents et de grands-parents sourds. Par ailleurs, ces mêmes chercheurs situent leur investigation la plupart du temps dans la tranche d'âge convenue de façon normative, pour un apprentissage de la lecture dans la population scolaire en général. Ce qui amène à faire travailler les données obtenues par résultats contrastés et démonstratifs de carences chez les jeunes sourds.

Chercher un nouvel angle d'attaque

C'est ainsi que je propose *un autre angle d'attaque*, une démarche de biais, transversale en quelque sorte. Il est vrai que je suis issu professionnellement de la pédagogie spécialisée, et que, d'une part la pédagogie, c'est la redondance, vous le savez, et d'autre part ce qui intéresse un pédagogue, en général et c'est mon cas, ce n'est pas l'analyse des faits et des pratiques, mais c'est l'action elle-même, la pratique, avec la volonté d'améliorer concrètement des résultats.

Ma prétention aujourd'hui est pourtant de me faire violence et de me fixer un objectif de première approximation, de l'ordre de la description. Répondre à la question : *" qu'est-ce qui se passe ? "*. C'est-à-dire, avant d'interpréter ou de faire des hypothèses de remédiation, m'assigner un effort de description. Décrire ce qui se passe - mais aussi en faisant le choix d'un

point de vue, le choix d'un poste d'observation que l'on pourrait dire mobile qui est le continuum :

- le continuum graduel de la capacité d'audition [1] (continuum 1), chez des enfants et adolescents, que nous aborderons à travers quatre critères de complexité croissante :
  1) Un problème de perceptibilité de la forme
  2) la lexicalité
  3) La reflexibilité
  4) la racontabilité

- le continuum chronologique selon l'âge de ceux-ci (continuum 2) que j'aborderai dans ses deux aspects :
  - Ce que j'appelle l'étape de la " débrouillardise "
  - Puis, la littérature comme objectif...et comme outil.

Par la force de l'évolution des choses, de la scolarité (en particulier de son allongement de façon massive et générale), de l'appareillage prothétique, de la prise en charge spécialisée (en particulier sa précocité), la description sous cet angle de vue mobile, du continuum, ne peut donner que des résultats actualisés, bien différents de ce qui aurait pu être obtenu, il y a par exemple une vingtaine d'années. Il s'agit bien, donc, de réfuter, au moins pour un moment, une prise en compte statique de ces phénomènes qui nous questionnent et trop souvent nous découragent.

Qu'est-ce qui se passe ?

Cette démarche s'accorde inévitablement à l'idée de se détourner du critère basique de *"carence"*, pour lui préférer celui du *" savoir faire "* de l'apprenant-lecteur sourd, car il est au moins un fait qui nous réunit tous, je crois, c'est que les enfants et adolescents sourds et malentendants, sur ce champ pour eux malaisé de la langue écrite, savent tous faire quelquefois. En ce sens, il n'y a pas à opposer deux populations qui seraient étudiables dans ce domaine, celle des jeunes entendants d'un côté, et celle des jeunes sourds de l'autre, deux populations qui seraient ainsi étudiables parce qu'opposables.

L'ambition est de parvenir à une description collective de plus en plus minutieuse de ce qui se passe dans nos relations et nos pratiques de terrain (Et le terme des " solutions ", qui figure dans l'intitulé de mon intervention, ne peut être que déductible de cette étape).

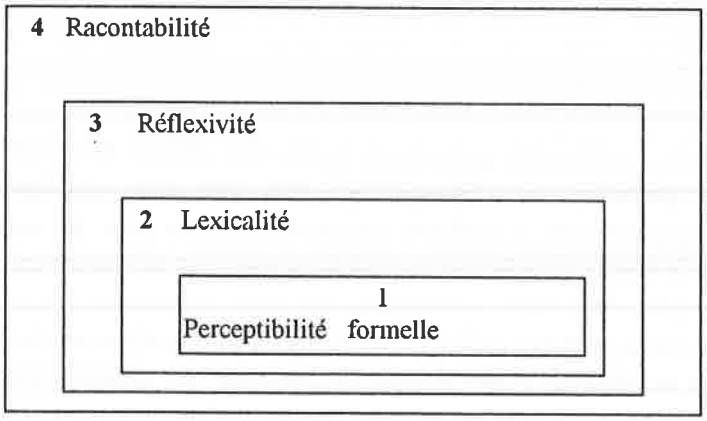
Avant d'y parvenir, il me semble nécessaire d'intégrer dans la question "Qu'est-ce qui se passe ?" la façon dont nous pouvons collecter les données. En quelque sorte, qu'est-ce qui matériellement constitue les corpus à exprimer pour être clair.
Très souvent, nous avons tendance à nous saisir des éléments d'expression écrite des enfants pour évaluer leur niveau de lecture et désigner leurs difficultés, tant de décodage que de

[1] surdités de degré " moyen ", " sévère ", " profond du 1er groupe", ", " profond du 2ème groupe" et " profond du 3ème groupe".

compréhension des choses. Rien ne prouve que les difficultés constatables de l'expression écrite des enfants sourds recoupent à un niveau et dans des domaines analogues leur fonctionnement d'apprenant-lecteur. Les corpus sur lesquels nous pourrons donc surtout nous appuyer sont les témoignages qui "nourrissent" mon intervention d'aujourd'hui. Pour autant nous disposons d'un matériel d'évaluation fort utile comme source d'information complémentaire avec les épreuves d'évaluation de l'Education nationale à l'entrée du CE2 et à l'entrée de la sixième, là encore, à condition que le rendu compte s'effectue au travers de l'observateur compétent, qui peut restituer ce qu'il a pu voir d'un comportement de "débrouillardise", de savoir-faire. Alors que la trace ossifiée de l'épreuve renverra le plus souvent au constat de carence qu'il convient de laisser de côté, je le répète.

CONTINUUM 1 : axe que l'on pourrait appeler « audiométrique »

En premier lieu, nous constatons que les enfants malentendants et les enfants sourds que nous connaissons (j'utilise ces termes selon des acceptions qui se généralisent actuellement), tous ces enfants et adolescents sauf rares exceptions, connaissent des difficultés de compréhension de ce qu'il leur est donné à lire, consécutivement à des stratégies qu'ils mettent en œuvre et que nous avons beaucoup de mal à saisir.
De façon très résumée, nous pouvons relever des difficultés communes de 4 catégories qui sont liées les unes aux autres, en s'emboîtant en quelque sorte comme des situations gigognes, la première contenue dans la deuxième et ainsi de suite, dans l'ordre de la complexité de repérage et de la définition des problèmes soulevés, de la part du praticien.



1) la présentation formelle

Elle attire les enfants dans des créations de parentés erronées, à la fois auditives et visuelles pour les malentendants, et plus exclusivement visuelles pour les sourds, c'est-à-dire dans des glissements de sens qui tiennent au codage, et non au langage qui est a contrario rigidifié au premier usage connu de chaque mot. Comme si le fonctionnement métaphorique était détourné sur le perçu. Par exemple " *éléphant* " pour « *téléphone* " (ou l'inverse) alors que le

transfert de sens " *colonie d'enfants* " vers " *colonie de fourmis* " ou bien " *bananes* " pour le fruit, puis pour la pochette tenue à la taille, tout cela relève, pour l'enfant sourd apprenant-lecteur, de l'expédition en terra incognita.

Paradoxe. Très vite, les apprentissages vont commencer par alimenter ces distorsions au lieu de les résorber. Chez les malentendants plus particulièrement, et en particulier dans le cadre de l'intégration scolaire, on voit se développer des capacités d'oralisation quasi parfaite tant à l'articulation des mots que dans la prosodie des phrases d'un texte, avec le système du glissement d'assimilations phonémiques qui perdure, et fait obstacle à une réelle compréhension, voire
même à la prise de conscience par l'enfant de sa propre incompréhension.

Du côté des enfants sourds profonds, les résultats aux épreuves d'entrée en CE2 montrent, avec d'autant plus de netteté et d'écart que l'enfant est considéré comme un élève studieux et appliqué, un décalage de résultats en faveur des épreuves de code contrastant avec les résultats aux épreuves de compréhension qui sont largement échouées. Ce qui revient à constater que la grammaire, la conjugaison et l'intelligence mécanicienne de la langue, pourrait-on dire, ne contribuent pas à une intelligence du message, à ce moment-là tout au moins. Là encore, se joue, en rupture avec cet acte d'allégeance à la construction formelle, une sorte de dissidence débrouillarde, qui fait que certains bâcleront tout cela pour attraper quelque chose de l'intention de l'auteur du message, de l'exercice. Des praticiens pourront s'agacer de ce qu'ils prendront pour des jeux " de pile ou face " et de hasard, mais ces " échecs au code " recèlent souvent les capacités du futur lecteur sourd qui se trouve ainsi d'autres indices plus pertinents.

2) la lexicalité

Seconde catégorie de difficultés, englobant la précédente (selon des critères de quantité et de qualité). Celle-ci englobe la première, en effet, puisque l'on voit bien que les enfants recherchent dans une forme approchante, à quelques lettres ou syllabes près, les mots qu'ils ont retenus. Je ne prends pas le temps d'expliciter ce problème que tout le monde ici connaît. Sinon pour situer, quelque part dans mon continuum, un saut de nature à compliquer l'évaluation, une sorte de basculement entre un handicap à dominante qualitative du côté des malentendants (les praticiens se réfèrent à des degrés de nuances, de richesse lexicale, de souplesse d'acceptation) et un handicap à dominante quantitative du côté des jeunes sourds où l'on constate massivement le déficit de vocabulaire. Le lieu de cette rupture est sans doute mobile selon les progrès de la prise en charge, des méthodologies et de l'appareillage, mais les gens de " terrain " disent la situer sur une ligne de partage : à la jonction des surdités profondes du premier groupe d'un côté, et des deuxième et troisième groupes de l'autre. S'agissant de cette seconde catégorie, nous nous confrontons massivement à une contradiction interne à notre intervention pédagogique : plus nous incitons et aidons l'enfant à l'identification lexicale, moins nous lui facilitons la reconnaissance idiomatique de tournures et d'expressions (qui " dynamitent " le plus modeste des énoncés que nous avons à lui fournir). Mais, comment faire autrement ?

Ici, il paraît raisonnable d'estimer que l'enseignement bilingue peut contribuer, dans sa partie exprimée en L.S.F., à lever une telle hypothèque. Encore devrait-on parler plutôt de " co-linguisme ", dans la mesure où l'enseignant locuteur de la L.S.F. intégrera dans son action pédagogique, d'emblée et sans détours, non point une L.S.F. écrite (qui n'existe pas), mais l'écrit du français : " co-linguisme ", pour désigner un bilinguisme qui serait coordonné instantanément, à peine est-il introduit, entre la langue du " groupe " et la langue des études. A ce titre, une telle démarche prévient ce que des personnes sourdes participant à ce colloque, ont elles-mêmes déploré, en présentant comme " la langue morte ", l'écrit, opposable à leur langue vivante, la L.S.F. Néanmoins, il convient de le souligner : cela n'a rien à voir avec un bilinguisme du type, par exemple " le latin, langue savante + langue vernaculaire ", puisqu'ici le vernaculaire ne peut pas s'écrire. " Co-linguisme d'enseignement ", donc, subdivision nécessaire d'un " enseignement bilingue ".

3) la réflexivité

Autre dimension de complication, englobant les deux précédentes, c'est-à-dire ce renvoi mutuel et permanent qui existe entre des mots et enchaînements de mots, et un contexte, un cadre contextuel. Pour reprendre l'expression du linguiste Gustave Guillaume, il s'agit du court instant où le fait d'avoir distingué les mots, et le produit de ce travail, s'effacent, pour que la phrase prenne du sens dans sa globalité.
Or les enfants, sourds comme malentendants, ne parviennent pas à indexer leur lecture des mots, des groupes sémantiques et des phrases déchiffrés sur l'élaboration parallèle d'une contextualisation : ce que les orthophonistes appellent un *manque d'évocation*. Le phénomène est d'autant plus étrange chez les enfants malentendants, qui donnent le change sur le versant conversationnel oral. Pour les enfants sourds et surtout les adolescents sourds, se situent sur cette question les risques d'un très grand découragement, puisqu'au prix d'efforts considérables sur plusieurs années, ceux-ci seront parvenus à la capacité d'identifier presque tous les mots des phrases d'un énoncé, sans réussir à comprendre celui-ci au bout du compte. C'est volontairement que je détourne de la sociologie, des termes comme " lexicalité ", ou bien " réflexivité " (ethnométhodologie) plutôt que de puiser dans la linguistique. Nous sommes sans doute davantage devant des questions de " savoir-être ", et moins sur du " savoir ". Nous sommes aux prises avec la lecture des implicites, la lecture des ambiguïtés, la connaissance d'un consensus social, de déchiffrement culturel qui échappent à des élèves sourds ; comment leur " faire passer " cela ?

4) la racontabilité

Dernière catégorie englobant toutes les autres, ce que l'ethnométhodologie, théorie avec laquelle j'abuse largement ici, appelle dans un terme anglais difficile à traduire " l'accountability ", c'est-à-dire cette capacité commune, cette disposition de tout un chacun, à rendre compte d'une situation, et en particulier à mettre celle-ci en forme de récit. Ce qui entraîne par exemple qu'une phrase peut prendre un sens rétrospectif ou bien prospectif dans n'importe quel énoncé, dès que l'apprenti-lecteur sait circuler sur la trame d'une histoire, d'un récit. Alors

que le jeune sourd, et je reprends une expression maintes fois utilisée, est déjà " noyé " dans du mot à mot, en amont des tâches intellectuelles à accomplir ici (ce que j'ai présenté dans les 2 " cadres " précédents). Les praticiens parlent parfois d'un mode de pensée, ou plus précisément d'une logique "sous-jacente" qui fait défaut. Reconnaissons avec eux que le " phrase à phrase " n'avance guère mieux le lecteur sourd que le " mot à mot ". Serait-ce que nos élèves sourds ou malentendants manquent de logique ? Nous savons bien que cela n'est pas vrai. Remplaçons le mot "logique" par celui de "racontabilité" ou d' "accountability".
Quel praticien, enseignant comme orthophoniste ou bien éducateur spécialisé, professionnel entendant comme professionnel sourd, n'a pas noté que la racontabilité théâtrale, si l'on peut s'exprimer ainsi, est bien plus accessible au jeune sourd que celle du récit littéraire, avec ses règles et exigences linéaires ?

Je ferai référence ici à certains de nos débats d'hier, qui tournaient, à mon avis, autour de la question : " en quoi la pédagogie spécialisée pour les jeunes sourds se distingue-t-elle de la pédagogie ordinaire ? " Se situe, justement ici, le " pont aux ânes " de la pédagogie spécialisée ! Dans les classes dites " ordinaires ", à quelque niveau que l'on se place, de la maternelle au supérieur pourrait-on affirmer, tout est propice à raconter, raconter... Dans la pédagogie adaptée, " travaillée " à l'intention des enfants et adolescents sourds, tout donne lieu cette fois à théâtraliser : de la situation mathématique à l'histoire, en passant par la biologie. On plante un décor, on place des personnages chacun dans un rôle, une fonction. Vient alors l'action, l'intrigue. Vous le savez. Tous les praticiens le savent.

Pour le jeune malentendant, c'est le poids des conditionnements de la situation scolaire «ordinaire », vis-à-vis desquels il est plus exposé, en quelque sorte plus sensible, qui vient faire obstacle là où l'on attendrait plus de facilité chez lui que pour l'adolescent sourd. Chez certains malentendants, " l'exercice-repère " qui a servi à la pédagogie de la lecture du texte, fait des ravages comme écran à tout intérêt concernant le texte lui-même.

CONTINUUM 2 : axe temporel ou diachronique

Il y a lieu ici, à mon avis, de " reprendre pied ". En effet, il suffirait d'accepter toutes ces déviations que je viens d'énumérer, en essayant de les organiser, pour que chacune devienne une étape, comme telle momentanée et nécessaire, et ainsi positivée, sur le parcours d'un apprenant-lecteur sourd ou malentendant. Par exemple :

- le fait d'oraliser la lecture avec le plus de mise en conformité possible, pour un jeune malentendant.
- ou encore le fait de manier du code sans jamais produire le sens attendu, pour un jeune sourd, de même pour une démarche de lecture mot à mot.
- et surtout, ce besoin de reformulation théâtralisée du support écrit linéaire.

Cela n'enlève rien à l'intérêt d'une recherche pédagogique continue, mais cela évite de conférer à celle-ci une sorte d'importance messianique avec comme contrepartie des attitudes très excessives de désespérance qui ne peuvent qu'indisposer à l'effort les élèves concernés.

Un exemple à titre d'illustration : celui de Sylvain

J'ai choisi pour exemple le dossier d'un jeune sourd, surdité profonde du premier groupe ; appelons-le Sylvain. C'est aujourd'hui un jeune homme de vingt ans. Je voudrais montrer que derrière une impression d'inaccessibilité au sens, lorsqu'on s'en tient à un examen statique, le déplacement dans le temps donne du sens à ce que fait l'apprenant sourd, à ce qu'il élabore sur plusieurs années, à l'échelle de dix ou quinze ans. Je cite de très brefs extraits des bilans effectués par divers enseignants et orthophonistes.

- 1983 : Sylvain a 5 ans. *"Ne reconnaît pas son prénom à l'écrit. Il pose les étiquettes à l'envers »*
- 1984 : " *Il ne mémorise pas la graphie d'un mot* "
- 1985 : " *Il ne parvient pas à fixer le rapport graphie/ phonie* "
- 1986 : " *Il découvre le lien graphie/ phonie* "
- 1987 : " *Il devient nécessaire de l'empêcher qu'il lise à voix haute, la saisie du mot à mot l'empêche de comprendre* "
- 1990 : Ici, je relève une partie intéressante du témoignage de l'orthophoniste. Il s'agit du tableau détaillé d'une liste de vocabulaire avec le sens que donne Sylvain à chaque mot déchiffré. Je m'en tiens à quelques exemples :
    - pour " *un poulet dodu* " dans le texte, Sylvain lit " *un œuf pondu* "
    - pour " *inventer* " il lit " *inviter* "
    - pour " *espace* " il lit " Espagne "
    - pour " *chance* " il lit " *chanson* "
    - pour " *agent* " il lit " *argent* "
    - pour " *habits* " il lit " *maison* "

Sur cette dernière " lecture ", maison pour habits, au-delà du fait d'y trouver de l'étymologie, en même temps que quelque chose de poétique dans la métaphore, j'ai eu la chance de retomber sur un relevé de 1985 (donc trois ans plus tôt), où un enseignant note qu'il lit " habit ", du verbe habiter, là où est écrit le mot habits - " *habits* ", " *habiter* ", " *maison* ". Je relève ce qu'écrit en 1997, son orthophoniste : " *quand il lit un texte, Sylvain articule chaque mot sans effet de voix, il relit les phrases ainsi et de nombreuses fois. Tout ceci lui prend beaucoup de temps mais ne l'aide en aucune manière à mieux comprendre. En fait, à aucun moment il ne prend le temps de se détacher du texte afin de l'évoquer. Nous avons vu ensemble cette autre manière de faire qui lui conviendrait mieux, mais spontanément il reprend son ancien schéma auquel il se raccroche ».*

Il se trouve que depuis trois ans, Sylvain a fait des progrès de lecture tant en motivation qu'en découverte de sens. C'est sur ce point que je voudrais conclure en insistant.

Il est curieux en effet de constater deux choses qu'il importe sans doute de ne pas dissocier :

- d'abord, le fait que cette amélioration apparemment lente et pénible chez le jeune sourd ou malentendant constitue un capital de débrouillardise lui permettant de prendre du sens dans l'écrit dans les situations pratiques de la vie sociale et professionnelle.
- mais aussi et surtout, le fait que les professionnels spécialisés, dans la mesure où ils ont les moyens en temps et en compétence de s'en saisir, témoignent de l'intérêt des démarches pédagogiques et des programmes " ordinaires " de l'enseignement secondaire. Dès le collège, pour les sujets sourds et plus souvent malentendants, il faut le reconnaître, les plus motivés et les plus portés par un projet familial, et au lycée pour la quasi-totalité des élèves déficients auditifs. Il est intéressant de constater ici que tout le monde se rejoint en quelque

sorte, sourds comme malentendants et comme entendants, certainement pas au niveau des performances dans la majorité des cas, mais au niveau de la motivation et de la possibilité des progrès. Or, le moteur de l'opération qui est clairement mis en évidence par tous les professionnels, c'est, nommé de façon très générique, la littérature : la " racontabilité littéraire ".

La " débrouillardise "

Revenons à cette notion, dans ce que l'on peut constater de dynamique chez l'enfant sourd. Il se "débrouille" d'un écrit. Le résultat de l'exercice, sous sa forme figée, ne nous servira à rien. C'est la façon dont il s'y prend qui est intéressante. En quoi " se débrouille-t-il " ? En y réfléchissant bien, avec toutes les anecdotes qui m'ont été rapportées, c'est lorsque l'enfant sourd commence à dépasser un tant soit peu le stade du décodage linguistique, pour trouver des indices aux niveaux des autres dimensions que j'ai proposées tout à l'heure (réflexibilité, racontabilité), - même en petit nombre, l'important est qu'il y pense - que l'on peut dire, pour reprendre mon expression, qu'il commence à se débrouiller. Et que par ce début de débrouillardise, il a toutes les chances d'accéder à une dynamique personnelle d'autonomie de lecture. Notre difficulté serait alors de savoir autoriser, d'abord, puis de savoir accompagner cette attitude de l'enfant, sous bien des aspects déconcertante, rebelle à toute attente normative.

De la débrouillardise à la littérature

C'est le passage du jeu au plaisir que l'on irait chercher ici. Il faudrait recenser les moments de grande gratification que notent pour eux-mêmes les praticiens (surtout en situation d'accompagnement individualisé, de préceptorat, ou de tutorat si l'on préfère) où ceux-ci perçoivent une première réaction d'étonnement sincère chez le jeune sourd lecteur en état de découverte. Ou bien, comme on dit chez les découvreurs d'objets précieux, en état " d'invention ". Ils inventent la lecture à ce moment. Par exemple, nous nous souvenons fort bien, dans l'équipe concernée, du " Candide " de Voltaire inscrit parmi les textes à préparer aux épreuves du Baccalauréat. L'invention de l'ironie ! L'ironie, c'est un trait de la pensée que l'on ne trouve pas facilement aux détours du quotidien ; cela ne relève ni de la plaisanterie, ni de la moquerie habituelles. Quelle stupéfaction pour Sylvain, d'admettre qu'un individu, du nom de Voltaire, s'autorise à comptabiliser les atrocités les plus révoltantes (il n'y a pourtant pas de quoi rire !) pour ensuite mettre dans la bouche de Pangloss, qui soutient le propos devant les éclopés et les affligés : " tout est bien " - ou même : " tout ceci est ce qu'il y a de mieux, car s'il y a un volcan à Lisbonne, il ne pouvait être ailleurs ".

Une porte s'ouvre sur la philosophie. Pour reprendre l'expression de Francis DELHOM, lancée lors de l'une de ses mémorables interventions, ce " petit jogging de neurones ", qui nous paraissait réservé à cette élite rare des élèves sourds, nantis à la fois de parents hautement équipés et de quelque illustre précepteur-orthophoniste, est appelé à se démocratiser, par la force de l'intégration et de la mise en application, quasi-mécanique, des programmes scolaires de l'enseignement secondaire. Notre rôle, pour autant indispensable, à nous, professionnels de

la surdité, est de savoir accompagner ce mouvement : savoir être présents, de façon à apporter, aux moments opportuns, le dialogue personnalisé qui permet à chaque jeune sourd ou malentendant de s'essayer, protégé de l'inquiétude et du défaitisme, à une autonomie " d'inventeur " des plus singulières.

Ce que je peux dire à présent pour conclure, c'est qu'il ressort de ce constat la logique d'un processus d'affiliation à un mode et à un monde culturels, que la littérature est en mesure de porter mieux que la grammaire. La littérature, comme méthode de lecture, avec le théâtre, avec sans doute les arts picturaux et plastiques, (mais là, je sors de mon propos d'aujourd'hui) constituent la panoplie nécessaire à l'orthophoniste, à l'enseignant spécialisé, pour amener l' élève sourd, d'une évidente débrouillardise, à l'autonomie du lecteur, au lettrisme.

BIBLIOGRAPHIE :

Coulon, A. (1987). L'Ethnométhodologie, Paris : Presses Universitaires de France, coll. Que Sais-je ?
De Luze, H. (1997). L'Ethnométhodologie. Paris : Anthropos .
Guillaume, G. (1973). Principes de linguistique théorique. Paris : Kklincksieck.

L'enseignement du français dans le secondaire : problématique et interrogations

Antoine TARABBO *

* Professeur de sourds

Institut National des Jeunes Sourds de Chambéry
Rue de l'Epine 73160 COGNIN
Tél.: (0) 479 695 018

Teaching French in secondary schools : problems and related questions.

Our paper will largely deal with an account of personal experience as a French teacher with young deaf children, at the period between the first and second cycle of secondary education (3rd year / 4th year at Technological College, 3rd year / 4th year at College for pupils in specialised institutions; 5th and 6th year for pupils that are semi-integrated in Lycées, preparing a Technological Baccalauréat).
Approximately half the population in question was comprised of profoundly deaf children with a low level of oral practice and the other half by adolescents with better oral capacities but who sometimes experienced difficulty in mastering written language.
Special emphasis will be put on the recurrent questions arising for specialist teachers confronted with the demands of National Education Authority examinations, the difficult access to culture in general and to literature in particular.
We will look at the sometimes complex problem of the use of French Sign Language as a means of communication and an educational tool : the stylistic level of sign language, the limits of French Sign Language, the validity of going from one language to another, etc.
Special attention and thought will obviously be given to the problems of reading texts and "tracking down" their meaning and, through concern for "transversality", we will also look at the crucial problem of understanding instructions in subjects other than French.
As a conclusion to the paper, which asks questions rather than providing definite answers, we will stand up for the image of specialised teachers who make the most of what they have, are eclectic and tolerant in their approach to teaching and strive to adapt as best they can to the many different planets in the vast galaxy of Deafness.

L'enseignement du français dans le secondaire : problématique et interrogations

L'essentiel de notre intervention portera sur la relation fidèle d'une expérience pédagogique personnelle d'enseignant de français auprès de jeunes sourds, à l'articulation du premier et deuxième cycle de l'enseignement secondaire (4e/ 3e Technologiques, 4e /3e de Collège pour des élèves en Institution spécialisée; 2de et 1ère pour des élèves en semi-intégration en Lycée et, préparant un Baccalauréat Technologique).
En précisant qu'il s'agit d'une population comprenant pour moitié, environ, des jeunes sourds profonds à faible pratique orale, et pour autre moitié, sensiblement, des adolescents dits « plus oraux » mais présentant, parfois, des difficultés dans la pratique de la langue écrite.
Le propos fera la part belle aux interrogations récurrents du pédagogue spécialisé confronté aux exigences des examens de l'Education Nationale, au difficile accès à la culture en général et à la littérature en particulier.
L'usage de la Langue des Signes Française en tant que mode de communication et outil didactique sera envisagé dans sa problématique parfois complexe : niveaux de langue des signes, limites du français signé, validité du passage d'une langue à l'autre, etc...
C'est évidemment sur les problèmes de lectures de textes, de « traque » du sens que se porteront attentions et réflexions, élargies, dans un souci de « transversalité » au problème crucial de la compréhension des consignes, dans les matières autres que le français.
En conclusion de cet exposé, plus riche de questions que de certitudes établies, nous défendrons l'image de l'enseignant spécialisé faisant flèche de tout bois, éclectique et tolérant dans ses approches pédagogiques, et s'efforçant de s'adapter au mieux aux nombreuses planètes de la galaxie Surdité.

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LE SECONDAIRE

PROBLEMATIQUE ET INTERROGATIONS

Nous étions cet après-midi là en train d'étudier, avec quelques élèves sourds de 1ère, un passage de « L'Etranger » d'Albert Camus, au moment où Meursault, ce bien étrange narrateur, rejoint la pièce qui fait office de morgue, dans l'asile de Marengo. Le héros déconcertant s'approche de la bière où repose sa mère, décédée depuis peu. Nous demandons à Sébastien, alors en lecture silencieuse, de nous signifier les lignes qu'il parcourt des yeux, et en quelques gestes rapides, ce grand adolescent sourd profond, exécute le déplacement en avant de cet étranger aux autres et ... décapsule une canette de boisson mousseuse !
Ce n'est qu'une anecdote pédagogique comme en vivent, au quotidien, les enseignants spécialisés, mais personnellement, nous l'avons toujours lue et relue comme la métaphore rafraîchissante des difficultés rencontrées par nos élèves face à l'écrit.

Nous tenterons ici de relater, dans notre intervention, et ce sera l'occasion d'une salutaire prise de recul, quelques réflexions issues d'une expérience d'enseignant de français auprès d'élèves sourds de 3ème (Collège et technologique) en institution spécialisée, ainsi qu'auprès de lycéens en semi-intégration et préparant essentiellement des Baccalauréats technologiques.
A cette situation de classe proprement dite, il faudra adjoindre également la pratique du soutien individualisé, dans la même matière, auprès d'élèves de 1ère et de 2ème années de B.T.S.

La population d'élèves concernés se répartissant, grosso modo, pour une moitié en élèves malentendants ou demi-sourds, relativement bien oralisés et pour l'autre, en jeunes sourds profonds s'exprimant préférentiellement en langue des signes française. Il nous faut préciser que nous n'avons pas encore travaillé avec des élèves possédant une longue pratique du L.P.C., mais que l'occasion se présentant, nous adopterons le mode de communication qui leur est habituel, si tant est qu'ils le souhaitent.

Sans négliger les difficultés parfois paradoxales des élèves malentendants en français écrit, nous évoquerons de façon privilégiée nos contacts avec des lycéens sourds profonds, bien souvent riches de capacités conceptuelles remarquables mais faibles, voire très faibles en langue française.
En précisant au passage que nous ressentons le collège comme une zone de relative liberté pour notre matière à enseigner, mais que nous vivons le lycée comme un espace de contraintes redoutables, parfois rendues paroxystiques par les exigences de l'épreuve anticipée de français au Baccalauréat.

Concernant les problèmes de lecture-écriture, notre action personnelle est située en aval d'une longue chaîne pédagogique, partant nous sommes tributaires, respectueux et solidaires du travail de nos collègues en amont. On imagine sans peine avec quelle attention nous avons suivi, pendant ces trois journées, les propos des chercheurs et praticiens et goûté à ces rencontres fructueuses mais encore trop rares.
Le portrait esquissé, dans les lignes qui suivent, sera celui d'un enseignant, familier de la remise en question, souvent traversé d'interrogations complexes et inconfortables et s'efforçant, dans le temps de vie de classe, de gérer au mieux des contradictions multiples et récurrentes, mais vivant son métier avec passion, dans cet état de qui-vive pédagogique qui est une source permanente d'enrichissements.
A l'issue d'une dizaine d'années de quête furieuse, nous avons renoncé à découvrir une méthode miracle, unique et applicable à tous. L'on comprendra que notre propos offrira peu de place pour les certitudes et les affirmations catégoriques. S'adapter est notre mot-clé, s'adapter sans cesse au profil singulier de chaque élève sourd.

Après ce long préambule, entrons dans la salle de classe et immédiatement de plain-pied avec la problématique. Voyez le pédagogue qui s'avance avec en mémoire les intitulés du programme officiel, et en son for intérieur, des objectifs personnels : améliorer les capacités de lecture autonome des élèves et tenter de perfectionner leur production écrite. Enfin, et très intime conviction, le désir de partager du plaisir au contact des textes.

L'enseignant spécialisé, au-delà des contenus purement didactiques, se doit de tendre à la clarification des moyens de communication utilisés pour le confort de chacun des élèves. Notre pédagogue, sur la foi de son expérience, songe à choisir par anticipation le français signé, certes toujours ressenti par lui-même comme un très discutable pis-aller, mais semblant cependant permettre des échanges oraux, au sens de non écrits, sans une trop grande déperdition de temps et d'énergie dans une classe à communication hétérogène. Mais depuis quelques temps, le doute s'insinue; certes le professeur de français paraît trouver dans cet usage son compte pédagogique : respect de la syntaxe du français, émission vocale permanente de sa part, propre à stimuler les restes auditifs des élèves malentendants, signes porteurs de sens en direction des élèves sourds profonds. Mais concernant ceux-ci justement, et à plusieurs occasions, lors de l'étude de textes, l'enseignant note un trouble certain, voire même un effet de masque.
La perplexité a atteint son maximum au cours de l'année scolaire écoulée, en classe de 1ère, groupe restreint constitué de deux élèves sourds « gestuels » d'une section et de deux malentendants à l'aise dans l'oral, d'une autre section, et regroupés pour des raisons de commodités de service que l'on devine aisément.
Quatre heures de français en commun sont vécues sous le mode du français signé, et deux autres heures, pour des raisons impératives d'emploi du temps, en groupes dédoublés. Il résulte de cette séparation temporaire d'une part un fonctionnement quasi total en langue orale française, avec de loin en loin quelques gestes pour lever les ambiguïtés et de l'autre une utilisation massive de la L.S.F. pour les échanges, avec dans les deux cas, un sentiment de clarté et de confort partagé.

Notre pédagogue, toujours interrogatif, innove à la présente rentrée scolaire, en proposant à ses élèves, dans chaque classe, de débattre du problème en début d'année, au cas par cas, en vue d'établir « un modus communicandi » propre à des échanges aisés, une efficience réelle dans le travail scolaire proprement dit et un respect du choix d'expression de chacun. Le débat restant, sur ce point, largement à rouvrir dans chaque groupe-classe.

Si on lui accorde le fait d'avoir surmonté sans trop de lourdeurs et de difficultés de fonctionnement le problème évoqué ci-dessus, nous pouvons désormais observer ce maître, décidément bien tourmenté, en exercice dans sa classe. Le voilà qui vole au secours de ses ouailles, dépensant une énergie importante, se déployant sur tous les fronts, l'oeil nerveusement rivé sur l'horloge et l'esprit hanté par le Manque : faiblesse du vocabulaire, déficit en morpho-syntaxe, carences de l'expression écrite, etc... A grand renfort d'explications énergiques, il comble les lacunes... avec l'efficacité d'une Danaïde.
Un jour pourtant, il change son fusil d'épaule ou plutôt décide de mieux armer ses élèves dans la traque du sens. Au début, cet ancien sauveteur ès-lettres souffre le martyre, il se voit laissant ses élèves boire la tasse, dans la houle des textes, sans intervenir directement, s'accrocher à leurs bouées de mots connus, s'organiser à plusieurs pour assurer une incertaine flottaison de la compréhension, argumenter leurs points de vue, défendre leurs hypothèses en vaillants petits mousses. Tant pis, il faut laisser l'heure tourner et se faire tout petit par instants, permettre au débat de faire rage, se contenter d'un arbitrage discret, fournir discrètement les belligérants en outils d'analyse, les aider à ferrer les indices au lieu de leur livrer le poisson frelaté d'une traduction contestable.
Ne rêvons pas cependant complètement, ce maître qui s'effaçait si bien, qui savait renoncer à son « interventionnisme » chronique, aura de terribles rechutes et un programme à avancer. Il courra vite dans les lignes, dans les pages, dans les textes, il courra vite, et le sens risquera de filer...

Mais gardons l'euphorie des détectives en herbe, lancés sur la piste de la signification, dans leurs filatures de lecteurs actifs. Leur panoplie comprend la lecture méthodique, la grammaire textuelle, l'étude de l'énonciation, les processus narratifs, les procédés de substitution, le point de vue dans le récit, la typologie des textes pour n'en citer que quelques composants. Tous vocables un peu techniques, mais qui offrent des points d'appui pour la lecture, des angles d'attaque sur les textes. Avec un peu d'entraînement, voilà l'élève sourd se saisissant de repères, de balises signifiantes, pouvant lui permettre une hypothèse de lecture personnelle qui se problématise au contact de celles de ses camarades et qu'il faudra défendre, infirmer ou confirmer par l'observation, les allers-retours dans le tissu même du passage à étudier.
Qu'on ne se méprenne cependant pas, notre pédagogue certes converti à cette approche active use encore d'une lecture bien plus linéaire quand il faut dégager, pas à pas, ligne à ligne, un éboulement d'incompréhensions de tous ordres, ensevelissant toute compré-hension. Enfin, fidèle à sa promesse de plaisir de lire, il s'efforce bien entendu de ne pas tomber dans la caricature d'une mise en équation du fait littéraire et il bannit les grilles d'analyse systématique qui ne sont pas au service d'un bonheur de lecture...

Attention iceberg !

Il n'est nullement question de succomber ici, à son tour, à quelque engouement cinématographique ultra médiatisé, mais pour le pédagogue qui nous occupe, il s'agit seulement du cri de ralliement des élèves devenus vigies averties, face aux écrits qui leur sont proposés.
La prise de conscience commence avec l'étude de phrases du modèle suivant : *«A l'issue de l'enquête, la responsabilité de Gaz de France n'a pas été retenue ».* Il existe donc une partie immergée du texte, où se cachent sournoisement des réalités non écrites, mais que l'on peut, avec un peu d'exercice, *inférer.* Ainsi de cette déflagration destructrice, cachée sous les lignes, et dont la cause n'est pas une explosion due au gaz naturel, si l'on en croit les investigations rapportées ici...

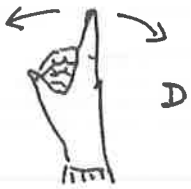
Un texte est donc un réservoir souterrain de non-dits, d'implicite, de sous-entendus et de références culturelles. Surprenante découverte pour certains élèves sourds auxquels il est urgent de procurer de solides moyens d'extraction. Notre pédagogue se sent un peu migraineux, un article qu'il a sous les yeux indique que la lecture d'un écrit est possible quand 80 % de la matière à lire sont connus, pourcentage apparemment nécessaire pour partir avec succès à la conquête des 20 % de nouveautés restantes. Profonde méditation !

Il rejoint néanmoins un des élèves dont il assure le soutien individualisé. Proximité qui lui offre une position d'observation très enrichissante des stratégies de lecture développées par une jeune adulte en fin de scolarité spécialisée.
Un texte de niveau de l'épreuve de synthèse du B.T.S. contient matière à difficultés pour un sourd profond. Il est douloureux pour l'enseignant de voir se déchirer, à chaque rencontre, l'hypertexte, l'ensemble des textes lus auparavant, comme si les informations déjà analysées, les occurrences déjà rencontrées, les acceptions déjà inventoriées étaient rapidement périssables ou difficilement réactualisables faute de contacts répétés avec leur objet.
Au niveau de la phrase, le sens peut être chahuté par une inversion du sujet, par l'éloignement relatif d'un adjectif apposé, vis-à-vis du substantif qu'il qualifie.
L'oeil pêche les mots connus et s'y agrippe comme à une bouée décontextualisée, il oublie également de courir jusqu'au trait de ponctuation pertinent; la polysémie des mots est mal maîtrisée, l'anticipation ne peut se faire, tant l'avancée est laborieuse, saturée de situations de blocage.
Au niveau plus général du texte, la cohésion assurée par les connecteurs logiques est difficile à appréhender, le surplomb sur le texte reste problématique, certaines références ou clins d'oeil culturels font défaut, y compris certains « scénarios » intériorisés de façon passive, dans la vie quotidienne.

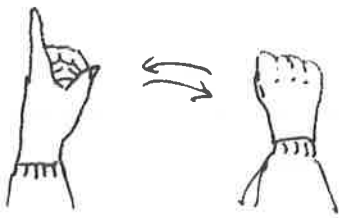
Le tableau pourra paraître bien noir, mais ces observations ressourcent les réflexions de l'enseignant, le conduisant à proposer des aides à l'élève pour sérier les difficultés de lecture, les catégoriser en vue d'un traitement spécifique avec prise d'autonomie et recherche personnelle. La langue des signes aide largement dans ce travail d'identification et de remédiation à la compréhension.
De son utilisation, il sera dit quelques mots qui, à l'évidence, posent en corollaire la question du niveau de compétences respectif de l'enseignant et de ses élèves. Notre pédagogue s'est

toujours réclamé d'une intention contrastive, comparative entre la langue française et la langue des signes, l'un pouvant selon lui apporter de l'aide dans l'appréhension de l'autre, sans négliger cependant les difficultés de rencontre d'une langue pour l'oeil et d'une langue pour l'oreille et le passage de l'une à l'autre.
Loin de toute théorisation, c'est sur une pratique de classe qu'il s'appuiera pour dire que si on prend garde aux ornières de la traduction mot à mot, la langue des signes est capable de prendre sa part dans la charge didactique, d'être un outil pédagogique précieux en matière de compréhension des textes, de manipulations dans la recherche du sens. Il est possible grâce à sa dimension métaphorique d'aller en profondeur dans l'étude des textes littéraires. Ainsi en compagnie d'élèves sourds profonds, pratiquant peu la langue française, on peut s'approcher au mieux de l'ironie voltairienne, du symbolisme de Baudelaire ou des affres de Jean-Jacques Rousseau. Danielle Bouvet montre de façon claire, dans son ouvrage : *«Le corps et la métaphore dans les langues gestuelles »** combien la langue des signes est riche d'une rhétorique qui fait parfaitement écho aux figures de style de la langue française comme la synecdoque, la métonymie et la métaphore, et se montre naturellement porteuse d'abstractions complexes, exprimées par le corps.
A ce propos, nous avons eu l'occasion pour un besoin interne propre à la classe de « créer » de façon collective les signes suivants: *dialectique et déterminisme*.

Pour « dialectique », la main droite reproduit la lettre D en dactylologie et assure un mouvement de balancier qui est censé représenter, vers la droite, *la thèse*, puis vers la gauche, *l'antithèse*, enfin la main oscille quelques secondes, en une position « moyenne », entre ces deux positions, pour indiquer *la synthèse*, toujours difficile et parfois instable.



Pour « déterminisme », on s'appuie sur l'analogie suivante : une bille d'acier suspendue à un fil qui est heurtée par une même bille suspendue, ne peut que se déplacer sous l'effet du choc (la cause produisant invariablement le même effet) dans une direction...déterminée!
La main droite, reproduisant comme ci-dessus la lettre D, s'écarte de la verticale, sur la droite, et vient heurter la main gauche, dans une direction toujours identique, approchant de manière imagée la notion de déterminisme.



A noter également, cette expérience vécue par le collègue chargé de l'interface en cours de mécanique et pendant laquelle les entendants regardaient la représentation signée d'une notion difficile et en faisaient leur miel conceptuel.
Par une pratique comparative des deux langues, il est permis de pouvoir faire entrer les élèves sourds dans le réseau métaphorique général de la langue française, y compris dans ses expressions les plus idiomatiques.
Il faut à présent envisager rapidement et toujours sous la houlette de notre mentor, la pratique de l'écrit. En l'écoutant battre sa coulpe : pas assez de mises en situation de production écrite des élèves sourds, manque de temps consacré à la construction réelle d'une démarche argumentative, manque de réinvestissements rapides de compétences de lecture dans la création de textes de type « à la manière de », enfin pas assez de temps consacré à des auto-évaluations et à des pratiques de correction en allers-retours, enseignant-élève. Et cette question lancinante, restée à ce jour sans réponse pour lui, comment améliorer l'expression écrite des élèves dans le temps imparti ?
Au passage, il mentionnera l'importance de la langue française, en tant que matière transversale, souhaitant étendre les passerelles entre matières, à l'image de ce travail sur les consignes, conduisant à faire « prétraiter » sous l'angle purement de la langue un énoncé de mathématiques ou de technologie, en cours de français, avant son étude ou sa résolution proprement dite en classe scientifique.
Il est maintenant temps que l'étrange narrateur de cet exposé dédoublé réendosse totalement l'identité du pédagogue dont il se réclame, pour rêver à une collaboration plus étroite avec les collègues de l'école primaire et du collège, dans l'intention d'initier très tôt les jeunes sourds avec une pratique poétique, créatrice de la langue française, à des contacts précoces avec les jeux de mots, jeux de gestes et autres facéties métaphoriques de la langue française et de la langue des signes.
Et c'est encore du côté d'Albert Camus que nous irons chercher une dernière illustration, dans la dernière page de son essai philosophique « L'homme révolté ». Par ses efforts incessants pour remonter sans cesse la roche du sens dégringolée du texte, par sa volonté farouche de faire accéder ses élèves à la langue française, il faut voir l'enseignant spécialisé en véritable Sisyphe. Mais dans l'accomplissement de ces efforts partagés avec de jeunes esprits mis en appétit, il faut l'imaginer en Sisyphe heureux.

* Bouvet, D. (1998). Le corps et la métaphore dans les langues gestuelles. A la recherche des modes de production des signes. Paris : Ed. l'Harmattan.

Surdité et illettrisme : ne pas confondre !

Dominique MORCRETTE *

* Orthophoniste
9 b, rue Samson 27200 VERNON
Tél. (0) 232 213 271 - Télécopie : (0) 232 215 665

Fédération Nationale des Orthophonistes
2, rue des Deux-Gares 75010 PARIS
Tél.: (0) 140 356 375 - Télécopie : (0) 140 374 142

Illiteracy and deafness : not to be mistaken ! Results of a survey.

Study of results of reading and writing tests and underlying capacities in young adult deaf subjects, shows that results are comparable to those for illiterate subjects in quantitative terms, but are very different in qualitative terms.

- Reading tests usually lead to awkward understanding, but analysis of errors shows specific lexical deficiencies.
- Spontaneous speech shows very different results, particularly a very high level of lexico-syntactic awareness, contrary to that of illiterate or dyslexic subjects.
- Performances obtained in auditory areas (memory of auditory-verbal or rhythmic work), together with metaphonologic and metalinguistic areas, are far better than we had expected given the extent of the handicap, and will be examined as closely as possible.

These initial results encouraged us to study our observations in more depth, particularly in the field of metaphonologic awareness.
They will probably enable us to highlight certain points concerning therapy for adolescents with hearing deficiencies.

Surdité et illettrisme : ne pas confondre !

L'étude des résultats des personnes sourdes, jeunes adultes, aux épreuves de lecture, d'écriture, et ainsi que des capacités qui les sous-tendent, met en évidence des résultats quantitativement comparables à ceux des personnes illettrées, mais qualitativement tout à fait différents.

- L'épreuve de lecture objective une compréhension généralement malhabile, mais l'analyse des erreurs permet d'observer des lacunes lexicales spécifiques
- L'expression spontanée donne des résultats très différents, notamment une conscience lexico-syntaxique très performante, à l'opposé de ceux des personnes illettrées et des dyslexiques
- Les performances réalisées dans les domaines auditifs (mémoire de travail auditivo-verbale, rythmique) ainsi que dans les domaines métaphonologiques et métalinguistiques, sont bien meilleures que celles que nous attendions compte tenu du handicap, et seront analysées aussi finement que possible.

Ces premiers résultats nous ont poussée à affiner nos observations notamment dans le domaine de la conscience métaphonologique.
Ils permettront probablement de mettre l'accent sur quelques points intéressant la rééducation des adolescents malentendants.

SURDITE ET ILLETTRISME : NE PAS CONFONDRE !

Après 10 ans de collaboration avec les formateurs, d'observations et d'évaluations de personnes illettrées, la tentation était grande, pour l'orthophoniste, de mettre à l'épreuve des mêmes outils, deux types de population : celle des personnes illettrées qui continuent leur formation au sein de groupes de lutte contre l'illettrisme et celle des personnes qui souffrent d'un handicap ayant entraîné des difficultés d'accès à la langue orale et écrite , afin de constater s'ils manifestent les mêmes difficultés. Cette comparaison a été possible avec des jeunes adultes sourds.

En effet, les rééducateurs, les orthophonistes et les professeurs de sourds "se plaignent" souvent, des difficultés d'apprentissage puis du dégoût de lecture de certains alors que la langue écrite leur serait, plus qu'à d'autres, indispensable. Parallèlement, les personnes illettrées **"sont des hommes et des femmes pour lesquels le recours à l'écrit n'est ni immédiat, ni spontané, ni facile et qui évitent et/ou appréhendent ce moyen d'expression et de communication".**[1]

L'illettrisme décrit aujourd'hui, non pas l'état de celui qui n'a jamais appris à lire, mais plutôt l'état de celui qui a été scolarisé mais ne maîtrise pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales culturelles et personnelles. Les personnes illettrées ont été alphabétisées dans le cadre de l'école, et sont sorties du système scolaire en ayant peu ou mal acquis les savoirs premiers pour des raisons sociales, familiales ou fonctionnelles, et n'ont pu user de ces savoirs et/ou n'ont jamais acquis le goût de cet usage. **Cette définition s'applique-t-elle aux adultes sourds ?** Les mêmes outils peuvent-ils éclairer la formation qui leur est proposée comme ils sont un indicateur pour celle des adultes illettrés ?

On a donc cherché à comparer la lecture et l'écriture de jeunes adultes sourds à celles de jeunes adultes entendants mais médiocres lecteurs au moyen du DMI. Initialement destiné aux personnes illettrées, cet outil d'évaluation met en parallèle des épreuves évaluant des connaissances : lecture à voix haute, lecture/ compréhension et lecture/ immédiate (dans le sens de lecture globale/adressage) et des épreuves évaluant les compétences à la lecture et à l'écriture : mémoire visuelle, mémoire auditive, métaphonologie, métasyntaxe, langage oral. Les formateurs peuvent alors proposer aux personnes concernées une formation adaptée à leur capacité à apprendre dans tel ou tel domaine favorisant l'accès à l'écrit, plutôt qu'à leur performance. En effet, il est difficile de soumettre aux mêmes programmes des personnes qui éprouvent des difficultés sociales, psychologiques et culturelles empêchant leur accès à l'écrit

[1] GPLI-Ministère du Travail, du Dialogue Social et de la Participation. (1995). *De l'illettrisme,état des lieux de la recherche universitaire concernant l'accès et le rapport à l'écrit.* Paris : Centre INFFO.

et des personnes ne possédant pas les qualités mnésiques, linguistiques et métalinguistiques leur permettant cet accès malgré leur appétence.

Cette évaluation a été proposée à deux populations :

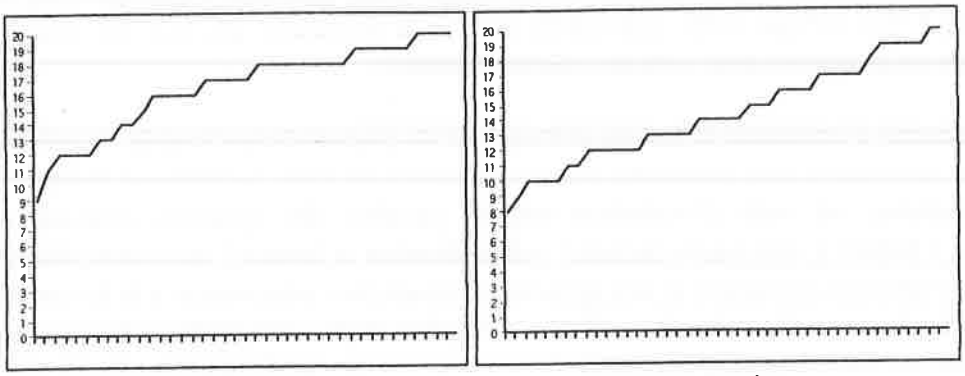
- 25 jeunes adultes médiocres lecteurs et médiocres scripteurs, francophones, ayant été scolarisés jusqu'à 16 ans (sont exclus de ce panel les non-lecteurs de façon à apparier au plus près les deux populations)
- et 45 jeunes sourds du même âge fréquentant les classes terminales du Centre d'adaptation psychopédagogique pour jeunes déficients sensoriels (CAPP), bd Saint-Marcel, et donc presque sortis du système scolaire. Chez ces personnes, tous les types de surdité (de moyenne à profonde) et tous les types d'éducation ont coexisté.

Cette comparaison ne possède pas la rigueur scientifique d'une recherche universitaire ; elle a pour objet de faire part d'observations cliniques et de proposer, éventuellement, des pistes de recherche.

1 - Des résultats comparables à l'épreuve de lecture

L'épreuve de lecture est inspirée du test de Lobrot (CE2) Les résultats bruts obtenus par les lecteurs médiocres et par les jeunes sourds de notre population.sont quantitativement semblables.
Le tableau suivant résume les résultats :

lecture



personnes illettrées | personnes sourdes

Ainsi, cette épreuve de lecture fait apparaître des résultats similaires pouvant laisser supposer que les personnes sourdes de notre population sont, comme les personnes illettrées, "incapables de lire en le comprenant un exposé simple et bref de faits en rapport avec la vie quotidienne" (UNESCO 1958). On ne constate pas non plus d'influence du degré de surdité sur les résultats à l'épreuve de lecture. Une analyse détaillée des erreurs commises va mettre en évidence des variations entre les deux populations :

1-a) compréhension du vocabulaire

Trois des vingt phrases objectivent, aussi bien chez les jeunes sourds que les personnes illettrées, des erreurs de compréhension d'un vocabulaire plus précis ou d'une compréhension plus déductive : elles sont échouées dans les deux populations. Ainsi :

- Il est arrivé une drôle d'aventure à un pêcheur :
il a attrapé une (carpe, tanche, godasse, truite, perche)

chez les sourds, .16% réussissent et prennent donc en considération le mot "drôle"
. 40% donnent un nom de poisson se référant uniquement au mot "pêcheur"
. les autres ne savent pas ;

chez les personnes illettrées :
. 30% réussissent
. 60% donnent un nom de poisson.

- Le prestidigitateur, en plantant un couteau dans la paume de sa main, nous a (payés, effacés, fouillés, effrayés, ensanglantés) :

chez les sourds, . 36 % réussissent
. les autres donnent une réponse au hasard car les résultats sont dispersés ou ne se prononcent pas

chez les personnes illettrées :
. 41% réussissent
. 43% se basent uniquement sur les mots "couteau" et "mains" sans tenir compte du mot "prestidigitateur" et répondent "ensanglantés"
. 16% ne se prononcent pas.

- C'est le printemps, les bois sont fleuris de (quilles, jongleurs, jonques, jonquilles, feuilles)

chez les sourds : . 32 % réussissent
. les autres répondent tous par le mot "feuille" ;

chez les personnes illettrées
. 60% réussissent
. 37% ne se basent que sur le mot "bois" et répondent donc "feuilles".

1-b) compréhension des prépositions

Ces erreurs spécifiques de compréhension sont beaucoup plus nombreuses chez les sourds et affectent notamment, outre le vocabulaire, les prépositions. Par exemple, deux phrases ont trait au verbe *tomber* et les erreurs commises témoignent de l'absence d'assimilation des prépositions qui y sont ajoutées:

*- Il s'est penché sur le puits et il est **tombé au** (fond, front, frein, vont, four)*

Chez les personnes illettrées
les erreurs sont rares (12%) et se portent sur les confusions "f"/"v" et "on"/"ou"

chez les sourds : . 72 % réussissent, mais certains répondent par le mot "front" : tombé sur le front
. les autres réponses sont dispersées.

*- Un camarade l'a poussé et il est **tombé sur** les (roues, mains, nains, vins, ponts)*

chez les sourds, . 50 % réussissent,
. 20% répondent par "roues"
. 20% par le mot "pont" (probablement tombé du pont....), les autres répondent de façon dispersée

chez les adultes illettrés, on n'observe aucune erreur.

- Nos voisins ont acheté un gros chien méchant qui doit rester devant la porte pour monter la (corde, fuite, grade, garde, chaîne)

chez les sourds : . 60 % réussissent,
. pour 35% des autres, les réponses appartiennent au champ lexical de chien-méchant (ils ne connaissent pas l'expression **monter la garde**).

chez les personnes illettrées, on observe 95% de réussite.

1-c) erreurs de type dyslexique

Mais les personnes illettrées commettent de fréquentes erreurs d'assemblage/adressage de type dyslexique, des confusions de phonèmes sourds/sonores, des inversions, des assimilations. Ces erreurs sont rarement présentes chez les personnes sourdes (une seule jeune fille sourde a manifesté de nombreuses confusions de sons).

Par exemple :

*- Vous pourriez enlever la poussière avec un **(palais, balai**, bœuf, lard, **valet)***

*- Il s'est pris la main dans la porte et il s'est mis à pleurer en poussant des (bruits, lits, **cires, cris, gris)***

Chez les personnes sourdes et les personnes illettrées le % d'erreurs est le même (20%) mais le type d'erreurs est différent : les confusions se portant sur "*cires et gris*", chez les illettrés

- Il s'est penché sur le puits et il est tombé au (fond, front, frein, vont, four)

Là aussi, les choix de réponse sont différents : les personnes illettrées vont confondre *"fond, vont ou four"* alors que les sourds choisissent "*front*" (cf. ci-dessus)

Ainsi, l'observation des qualités de lecture mettent en évidence des difficultés d'accès au vocabulaire dans les deux populations. Mais si on peut expliquer les erreurs des personnes illettrées par la médiocre qualité de leur lecture et par la pauvreté de leur langage, conséquences de conditions culturelles défavorables, il faut rechercher ailleurs les difficultés des personnes sourdes.

Denise Sadek [2] note que chez l'enfant entendant, c'est un langage tout construit qui lui parvient dans sa forme achevée, celle du milieu où il vit, alors que le *langage d'un enfant sourd* est fait *"de pièces et de morceaux, de trous et de fils embrouillés qui ne lui permettent aucune aisance et ne lui offrent aucune sécurité, que la quantité d'information qui lui parvient est réduite et rend cette analyse spontanée impossible ».*

L'exemple du verbe "tomber" illustre bien ce propos : de la même façon que les entendants ne confondent pas *"le gardien est dans la prison"* et *"le voleur est en prison"*, de la même façon les expressions *"tomber sur les mains"* et *"tomber au fond"* demandent au malentendant une analyse du langage d'autant plus difficilement acquise qu'elle doit lui être enseignée .

Les prépositions en jeu (*"sur" "au"*) dans ces phrases sont cinétiques et non statiques et donc plus tardivement enseignées parce qu'elles représentent un mouvement dans le temps .

Donc, les sourds ne comprennent pas toujours ce qu'ils lisent parce qu'ils accèdent laborieusement au vocabulaire nécessaire, et les illettrés comprennent difficilement ce qu'ils lisent alors que ce vocabulaire leur est accessible.

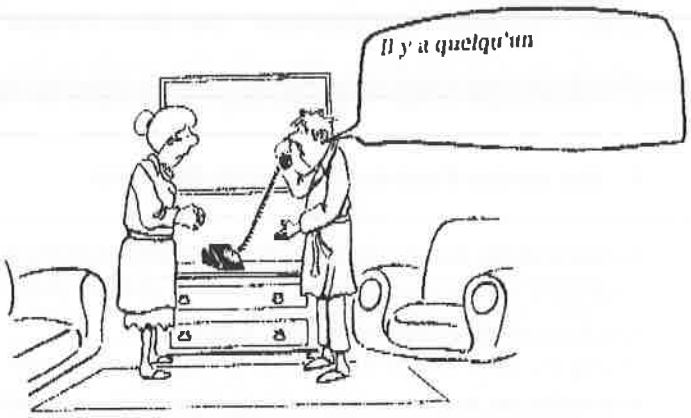
2 - Des différences importantes en écriture : les adultes sourds ont une bonne orthographe

L'épreuve d'écriture met également en évidence une différence spécifique : dans la population des personnes illettrées les erreurs sont massives, et témoignent des difficultés qu'ils éprouvent dans les domaines de la syntaxe, de la morpho-syntaxe.

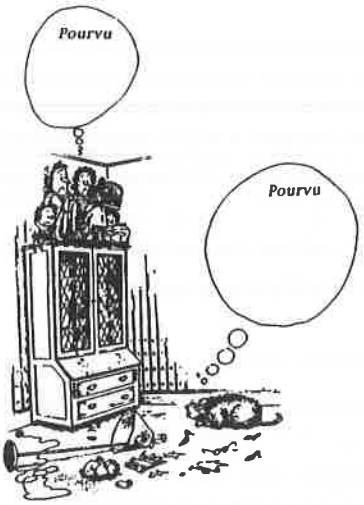
En revanche, les sourds manifestent des compétences orthographiques évidentes. Même si quelques erreurs d'accords ou d'homophones demeurent, comme chez beaucoup d'adultes ou d'adolescents lecteurs, la plupart du temps, les mots sont tous identifiés et bien séparés, les verbes sont accordés, les infinitifs respectés etc... Ce qui va poser problème au sourd, c'est la construction de sa phrase et notamment les tournures lexicales et syntaxiques.

Il s'agit ici de compléter spontanément le texte d'une bulle dans un dessin.

Exemples de réponses :
- *"il y a quelqu'un fait le bruit son voisin "*
- *" il y a quelqu'un au téléphone répondez-moi, si vous plaît "*

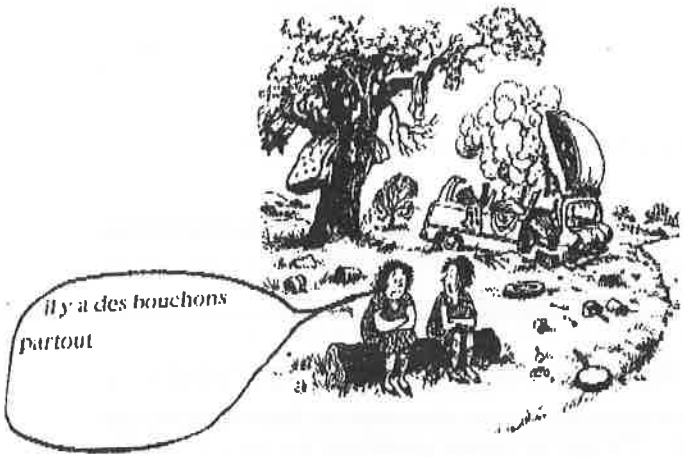


[2] Sadek-Khalil D. (1997). Apport de la linguistique à la pédagogie et apport de la pédagogie à la linguistique . Brive : Editions du Papyrus.



Exemples de réponses :
- *"pourvu, mes maîtres sont à l'armoire, je surveillerai;pourvu, nous sommes en haut"*
- *Prouvu que mon chien est très méchant et aussi il peu me mordre Prouvu que je l'aurai eu attraper l'oiseau et le poisson et Alors j'attends et je suis très colère"*

(Le mot "pourvu" n'est que rarement connu et il dérange beaucoup. Quelques personnes se le font expliquer, d'autres l'esquivent).



- *"il y a des bouchons partout, son voiture panne"*
- *"il y a des bouchons partout, du gaz dans ma camping-car. Alors je ne sais pas où est-il fermer un bouchon précis ?""*

(Le mot bouchon reste, dans la majorité des cas, inconnu des personnes sourdes, lorsqu'il a un sens automobile et urbain. L'ensemble des personnes ont établi leur texte pour s'adapter à la recherche d'un bouchon perdu.)

Comme dans l'épreuve de lecture, on retrouve les mêmes difficultés lexicales. Initialement destinée aux personnes illettrées, cette épreuve utilise un lexique appartenant davantage à la langue orale qu'à la langue écrite, ce qui a beaucoup gêné les malentendants notamment les mots "pourvu" et "bouchon". De plus, l'enfant sourd attribuant à chaque mot une signification et une seule, une sorte de correspondance terme à terme, il se trouve ici plus gêné que si on avait utilisé "embouteillage " à la place de "bouchon" .

3 - Des modes d'entrée dans l'écrit différents

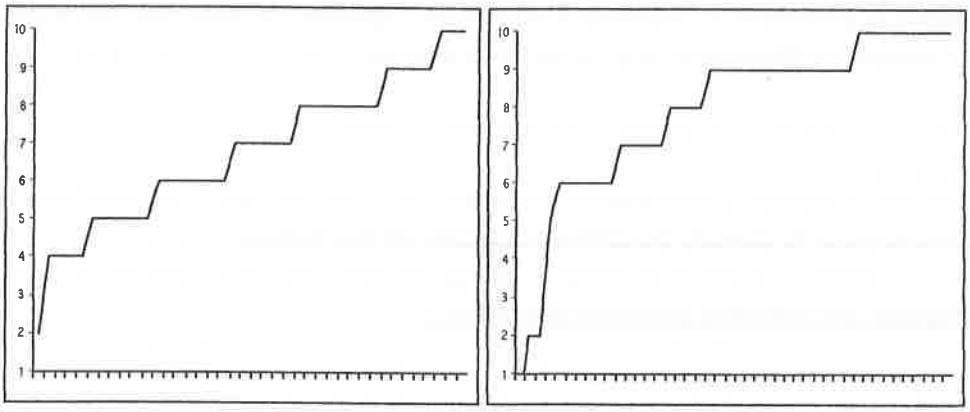
Parallèlement aux performances en lecture et en écriture, le DMI évalue les compétences et les stratégies nécessaires à l'acte de lire, ce qui va permettre de proposer aux personnes illettrées des formations adaptées à leurs besoins.
Quelques-unes des épreuves ont pu être passées avec les jeunes adultes sourds afin d'observer s'ils utilisent le même type d'appropriation (cognitive) de l'écrit que les entendants et si la comparaison des résultats des deux populations à ces épreuves permet d'affiner les pédagogies proposées. Quatre épreuves ont pu être passées :

- la reproduction de signes orientés
- la reproduction de structures rythmiques,

- l'identification de phonèmes
- l'identification de formes morpho-syntaxiques, en l'occurence de verbes conjugués

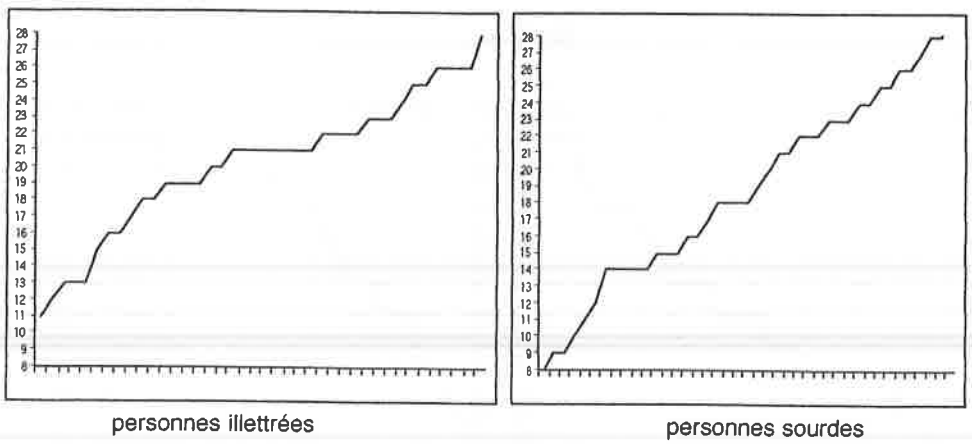
2-a) L'épreuve bien connue de la reproduction de signes orientés va permettre de mettre en évidence les qualités de la **mémoire visuelle.**
Elle est réussie sans plus, par les personnes sourdes qui utilisent les mêmes stratégies de mise en mémoire kinesthésiques (par le geste) ou alphabétiques (par la ressemblance avec une lettre) que les lecteurs.
Elle est, en revanche, plus difficile chez les personnes illettrées.

Perception visuelle



2-b) La reproduction de structures rythmiques va permettre l'examen superficiel de **la mémoire immédiate** d'"un empan global", kinésiologique, auditif... etc...Il s'agit de reproduire des séquences rythmiques tapées sous la table et présentées en ordre aléatoire (et non du plus court au plus long). On pourra constater que les jeunes adultes malentendants ont des performances meilleures que celles des adultes illettrés. La plupart se sont aidés des sensations et des vibrations en posant leurs mains sur la table et ainsi mémoriser la structure.

Conscience phonologique



Les adultes illettrés ont pu utiliser l'audition, mais l'empan mnésique dont ils disposent est réduit et ils s'arrêtent souvent à des structures de 4 à 5 coups. On pourrait se demander quelles sont les capacités mnésiques des personnes illettrées ce qui remettrait en cause un grand nombre de tâches qui leur sont demandées et qui mobilisent la mémoire de travail.
Par ailleurs, on peut penser que les sourds possèdent des qualités identiques à celles des entendants normo-lecteurs.

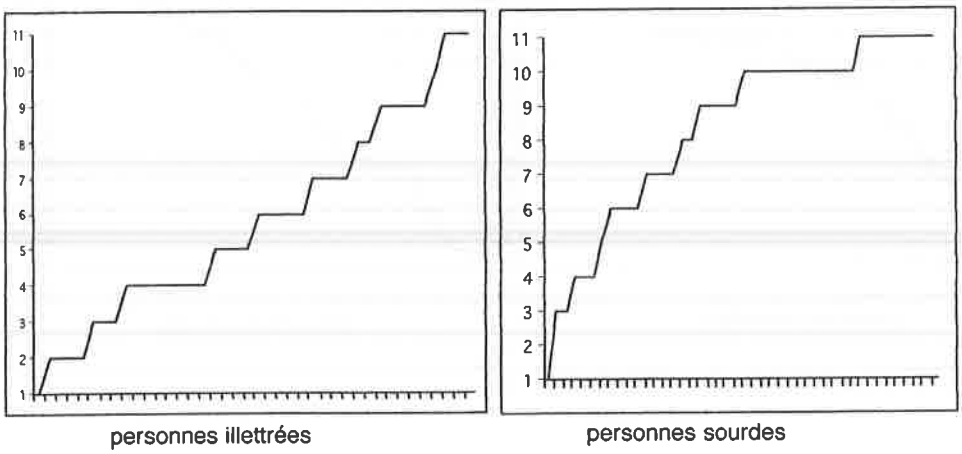
2-c) L'épreuve sur laquelle il convient de s'attarder est celle qui concerne **la conscience phonologique,** car il est bien apparu que cette qualité est primordiale pour l'acquisition et la maîtrise du langage écrit. L'épreuve observée dans nos deux populations est une activité de reconnaissance de phonèmes à l'intérieur d'un mot de 3 syllabes ; la personne doit indiquer le nombre de fois que ce phonème a été prononcé (aucune, une ou deux fois) ainsi que sa place.

Chez le lecteur dit expert, cette épreuve est facilement réussie.
Chez les illettrés, on observe :

- des capacités d'analyse intrasyllabique chez les meilleurs lecteurs ; les résultats à cette épreuve sont, pour la plupart, parallèles à la qualité de leur lecture.
- l'absence de dilemme lorsque le lexique orthographique rend plus difficile la conscience phonologique: (ex: addition, précision, pharmacie),
- pour quelques-uns, la difficulté qu'engendrent les deux phonèmes proches (t/d, s/z, k/g etc...)
- une grande lenteur d'exécution ; toutes ces opérations sont assez coûteuses et effectuées très lentement (3/51 seulement obtiennent des résultats semblables aux normo-lecteurs).

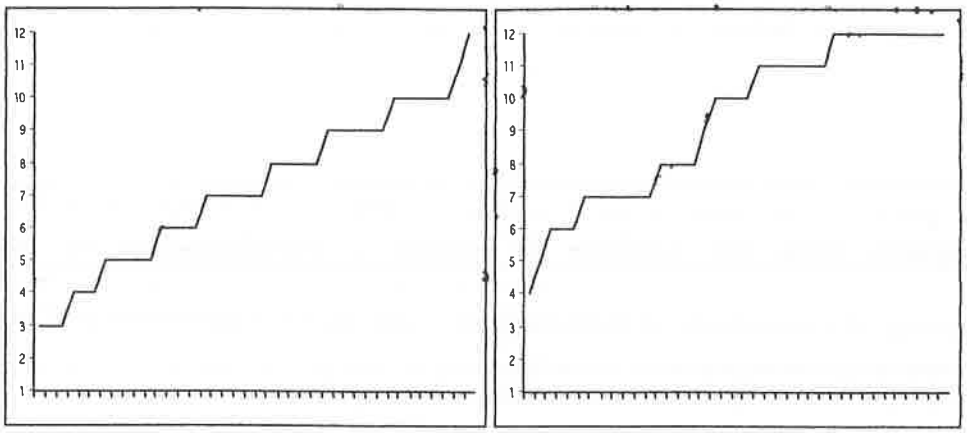
Chez les personnes sourdes, on a pu procéder à la même épreuve, malgré le manque de familiarité des mots proposés oralement et le degré de surdité. Les résultats sont cependant intéressants et ne sont pas en rapport avec le type et l'importance de la surdité. Certains n'ont pu réaliser l'épreuve ; d'autres ont utilisé une aide avant de donner leur réponse : lecture labiale, dactylologie.., tout au moins pour fixer les premières lettres, et peut-être soulager leur mémoire de travail. On peut remarquer aussi que, même au cas où le mot n'est pas compris, (par exemple lorsque la répétition du mot est erronée) le phonème est reconnu.

Rythme



Les adultes sourds possèdent donc des compétences dans des domaines que l'on sait indispensables à la maîtrise du langage écrit, par exemple, la conscience des phonèmes, mais ils y accèdent avec des stratégies diverses.
Les personnes illettrées ne les possèdent que médiocrement, et n'ont pu se servir du langage écrit pour les enrichir.
2-d) L'identification des mots de la phrase reflète les mêmes différences entre les deux populations et montre les habiletés des personnes sourdes dans ce domaine. On peut penser que leur familiarité avec un système sémantique direct, en particulier pour les signeurs, leur centration sur des mots-cibles leur ont permis des performances supérieures à celles des personnes illettrées.

Conscience lexicale



On peut conclure par quelques observations :

- la première concerne la lecture elle-même.
  Les capacités d'analyse segmentale augmentent considérablement autour de 6 ans et seraient la conséquence de l'apprentissage de la lecture lui-même : Alégria [3] parle de causalité réciproque. L'apprentissage de la lecture pourrait jouer un rôle chez les sourds dans la formation des connaissances phonologiques. On retrouve les mêmes observations chez les analphabètes en cours d'alphabétisation [4].

---

[3] Alegria J. (1995). Evaluation, remédiation et théorie : le cas de la lecture. GLOSSA, 46-47, .52-60.

[4] Morais, J., Castro, S.L., Kolinski, S. (1991). La reconnaissance des mots chez les adultes illettrés, in La reconnaissance des mots dans les différentes modalités sensorielles. Paris : Presses Universitaires de France.

- la lecture peut être considérée comme un "système augmentatif" du langage, une aide supplémentaire à l'acquisition de celui-ci. Cette aide supplémentaire a été mise en évidence dans de nombreuses rééducations du langage [5] .

- On peut observer aussi que les moyens déployés par les personnes sourdes sont "multimodaux" c'est-à-dire qu'ils permettent à des modes souvent non utilisés par les entendants tels que la vision (dactylologie, lecture labiale, signes, lecture), les sensations kinesthésiques données par l'articulation (élément éducatif souvent), par les vibrations, de suppléer ce que l'audition ne permet pas et d'accéder au langage écrit [6] ; les différents modes examinés fonctionnent d'une façon ou d'une autre, chez le sourd, plus lentement probablement. Certains adultes illettrés, en revanche, y accèdent difficilement. L'important serait justement le passage à une seconde articulation, à une combinaison de diverses compétences, variables d'une personne à l'autre en des stratégies de lecture efficaces [7] . Chez les personnes illettrées, le passage entre des compétences sous-jacentes et leur combinaison est souvent à l'origine de leur problème.

La mise en place de ces stratégies est complexe et différente d'un individu à l'autre. L'individualisation serait une condition de réussite : individualisation du temps d'apprentissage, mieux étalé dans le temps, mieux intégré dans l'éducation, et non une copie de l'apprentissage des entendants, et individualisation des modes d'apprentissage. C'est ce qu'avaient compris nos maîtres (Mmes Borel-Maisonny et Sadek) et ce qui est aussi proposé à l'enfant en difficulté scolaire, mais quelquefois difficilement appliqué.

---

[5] Monfort, M., Sanchez, A. (1997. L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et des dysphasies. Paris: Ortho-Edition.

[6] Gombert, J.E. (1998). Multimodalité de l'activation de représentations lexicales chez les sourds. Journées scientifiques "Les langues des sourds". Université de Reims Champagne-Ardennes.

[7] Besse, J.M. (1997). Illettrisme et appropriation de l'écrit. GLOSSA, 56

Le monde des adultes sourds : poste d'observation privilégié des résultats obtenus en matière d'apprentissage de la lecture au cours des dernières décennies.

Christiane FOURNIER*

* Centre National d'Etudes et de Formation pour l'Enfance Inadaptée
58-60, avenue des Landes 92150 SURESNES.
Tél. (0) 477 270 053 - Télécopie : (0) 145 063 993
Email : cnefei@education.gouv.fr

The world of deaf adults, special observation post for results obtained in reading skills

For most deaf people in the 30 to 50 year age bracket, the "reading" activity in class conjures up : speech, articulation, learning difficulties, constraints. These associations give an impression of unease, of embarrassment at feeling judged, of regret, of conscious or unconscious bitterness in the face of low levels of competence given the social and cultural necessity of knowing how to read.

Behind these images can be seen the characteristics of education given in the 1960s and 1970s, with deaf children being taken into charge very late, most of them suffering from language deficiencies that were detrimental to the acquisition of concepts. How can something be recognised when reading, if it is unknown.

Reading represented the means of inciting oral expression, of encouraging speech whilst learning the language by fixing it in its written form : too many objectives for a single activity.

In a wider perspective, reading was an instrument for social integration which, associated with professional training, enabled young deaf children to live decently in society.

In the last thirty years or so, there has been an extraordinary transformation in the environment of deafness. Educational methods for young deaf children have been adapted to new information available through detection of deafness, early education centred on linguistic activities for very young deaf children and increasing mobilisation from parents. The result is that the combining of these different factors, together with integration in the school system, places deaf children in conditions that are closer to those of children with normal hearing.

The activity of reading should not be too strictly linked to articulation. Even if the phase of phonological awareness of the words that make up our language cannot be avoided when learning to read, reading must not be limited to mere deciphering. Being able to read implies that the child should be in possession of a sufficiently rich store of knowledge so that reading a subject makes sense, thus demystifying language and encouraging the child to want to read and to gain pleasure from it. As a result of the increasing numbers of deaf pupils at secondary and university levels, reading, which in the past was considered as an end in itself, is now seen as an instrument for gaining knowledge, thus ensuring true social dignity as human beings and citizens.

Le monde des adultes sourds : poste d'observation privilégié des résultats obtenus en matière d'apprentissage de la lecture au cours des dernières décennies

Pour la majorité des sourds de la génération des 30 à 50 ans, l'activité « lecture » en classe évoque : parole, articulation, difficulté d'apprentissage, contrainte. De ces associations se dégagent malaise, gêne de se sentir jugé, regret, amertume avouée ou non au vu d'une faible compétence du fait de la nécessité sociale et culturelle de savoir lire.
Au-delà des mots émergent les caractéristiques d'une éducation des années 1960-1970 liée à une prise en charge tardive des enfants sourds souffrant pour la plupart d'une carence langagière préjudiciable à l'acquisition des concepts. Comment reconnaître en lisant ce que l'on ne connaît pas. La lecture représentait le moyen de susciter l'expression orale, de favoriser la parole tout en apprenant la langue, en la fixant par sa forme écrite : trop d'objectifs sous une même activité. Dans une perspective plus large, la lecture était l'instrument d'intégration sociale qui, associé à une formation professionnelle, permettait à des jeunes sourds de vivre décemment dans la société.
Depuis environ trois décennies, « le paysage de la surdité » a vécu une véritable métamorphose. Les méthodes d'éducation des jeunes sourds se sont adaptées à de nouvelles données créées par le dépistage de la surdité, l'éducation précoce centrée sur les activités langagières du tout jeune enfant sourd et la mobilisation des parents. Par voie de conséquence la conjugaison de ces différents facteurs auxquels s'ajoute l'intégration scolaire place l'enfant sourd dans des conditions plus proches de celles de l'enfant entendant.
L'activité lecture ne doit pas être inféodée à l'articulation. Même si la phase de la conscience phonologique des mots qui composent notre langue est incontournable pour permettre le pouvoir lire, la lecture ne se réduit pas à un simple déchiffrage. De plus le pouvoir lire implique que l'enfant ait déjà un bagage cognitif suffisamment étoffé pour que la lecture d'un énoncé fasse sens afin de démystifier la langue, favoriser le vouloir lire et le plaisir de lire. Du fait du nombre croissant de lycéens et d'étudiants sourds, il apparaît que la lecture, finalité scolaire d'hier, soit abordée comme l'instrument du savoir, leur assurant par là une réelle dignité sociale en tant qu'homme et citoyen.

LE MONDE DES ADULTES SOURDS : POSTE D'OBSERVATION PRIVILEGIE DES RESULTATS OBTENUS EN MATIERE D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE AU COURS DES DERNIERES DECENNIES

Ma vie au quotidien dans un monde d'adultes sourds m'a conduite assez souvent à faire des constats sur l'attitude des uns ou des autres face à l'écrit et à évaluer leur compétence à lire un texte et en dégager du sens. Il est possible de faire de simples constats incidemment, à un moment donné, sans investigations poussées, sans analyse particulière, sans prendre un rôle de pédagogue ou de sociologue. On recherche l'efficacité immédiate en se posant la question: **a-t-il ou a-t-elle compris le message écrit ?**

Dès que le professionnel surgit, la vision du même phénomène diffère. De plus selon la nature de l'activité professionnelle, la perception d'une compétence en lecture, des exigences requises, ne sont plus de même nature et les problématiques ne sont pas perçues sous le même angle. Le jugement devient plus analytique car il se détermine à partir de critères qui vont étalonner cette compétence. Pour pouvoir atteindre ce "dit niveau de compétence" bien des pratiques pédagogiques mises en oeuvre à partir de théories remarquables ont nécessité des trésors d'ingéniosité et de foi pédagogique de la part des éducateurs, d'efforts d'attention et de persévérance de la part de ces jeunes enfants sourds, et d'un soutien familial sans faille. Malgré toute cette somme d'énergie fournie, un nombre encore important de jeunes sourds semble ne pas avoir acquis une autonomie en lecture. Lorsque je dis "semble", c'est pour différencier notre perception de celle des adultes sourds eux-mêmes et surtout distinguer les objectifs que les uns ou les autres recherchent.

Afin de vous exposer ma démarche, je vais commencer par vous narrer une de mes nombreuses expériences d'interprète au pénal, qui illustre une situation sociale authentique. Lors d'une instruction, j'assurais l'interprétation entre un jeune sourd que je nommerai "Rémi" et le juge d'instruction.
Au cours de l'interrogatoire, le juge, surpris par les réponses de Rémi, lui demande:
- Vous êtes bien allé à l'école pendant douze ans ?
- *Oui*
- Vous me dîtes posséder un minitel
- *Oui*
- Donc vous savez lire ?
- *Oui, "mais pas trop difficile"*
Le juge d'instruction lui tend un quotidien et demande s'il comprend ce qui est écrit. Je devinais ce qui allait se passer. Rémi est d'abord intrigué; pourquoi le juge lui tend-il un journal ? que doit-il faire ? lire ? comme à l'école ?
- *Je ne parle pas bien,* dit-il - première parade.
Après lui avoir expliqué le but de cet "intermède », très inquiet Rémi s'exécute, tout en me glissant subrepticement: "*Bizarre ça, jamais vu, pour quoi faire ? ».*

L'article relatait un fait divers. A partir des mots connus, Rémi faisait coïncider des signes tout en essayant d'oraliser, ce qui renforçait l'illusion de la compréhension, et tant bien que mal une vague restitution de l'article s'est dégagée. Comme l'objectif ne visait pas une expertise de lecture, la déduction a été rapide.
- Mais vous savez lire !
D'un hochement de tête, Rémi acquiesce, fier de sa performance, sans se rendre compte qu'il avait réussi à donner le change, ce qui risquait de lui être préjudiciable, dans le cadre de cette instruction.

Quittons l'aspect juridique de ce contexte pour nous recentrer sur le problème "lecture". Nous étions trois adultes face à une problématique apparemment très simple: Rémi sait-il lire, oui ou non ?
Même si la réponse a été très tranchée de la part du magistrat, la réalité de la situation est complexe. Chacun de nous avions des jugements différents selon nos propres critères de compétence en lecture, une approche différente quant à son utilisation, son intérêt social ou culturel, différences renforcées par la connaissance ou la méconnaissance de la surdité et des conséquences qui y sont associées. Le juge d'instruction, en tant que personne non avertie des difficultés spécifiques d'acquisition de la lecture ne peut soupçonner initialement que le fait d'articuler une série de mots sonnant bien français, ce qui est spectaculaire de la part "d'un sourd et muet" qui n'avait pas encore donné de voix jusqu'alors, ne prouvait absolument pas que la capacité de faire du sens allait de pair.
Rémi, lui, pensait "se débrouiller" en lecture, au regard de l'usage qu'il en avait. Par prises d'indices, un contexte, un regroupement des informations, il est possible de dégager un à peu près. Donc lui demander s'il savait lire était presque vexatoire. Il savait tirer les informations qui lui étaient nécessaires, dans le monde de l'écrit qui nous entoure. Il lisait l'Equipe mais pas Le Monde, certes, les lettres administratives, comme une convocation au tribunal lui étaient accessibles par prises d'indices: l'en-tête du tribunal, son identité et son adresse, la date de la convocation, le numéro du cabinet du juge, en conclusion l'essentiel pour lui; parce que ce qui apparaît sous le libellé de "chef d'inculpation" devient énigmatique.
Quant à moi, mon analyse s'est faite au regard des deux autres points de vue, l'un et l'autre restant dans sa sphère, tout en étant persuadé que chacun avait compris l'autre.

Cette expérience d'un fait de société est le reflet assez proche de l'attitude de nombreux sourds face à une lecture obligée, en essayant de donner le change à des personnes qui leur sont étrangères. Une question de fierté tout à fait légitime. A partir de ce qu'évoque le mot « lecture » pour une majorité de sourds adultes, âgés aujourd'hui de 30 à 50 ans, et au regard de ce que ce même mot évoque pour la jeune génération, je tenterai de souligner les phénomènes constants d'une génération à l'autre et de faire émerger les changements ostensibles dans l'activité de lecture de nos jeunes sourds.

Pendant des décennies le mot lecture a été associé à : parole, articulation, passage obligé, difficile. De ces évocations se dégagent l'inquiétude d'être jugé, malaise indicible, gêne, regret

indiscutable. Au-delà des mots, nous entrevoyons les caractéristiques d'une éducation, héritière des modalités pédagogiques des années 50, 60 basées sur la prise en charge tardive des enfants sourds souvent alingues. D'où des démarquages difficiles entre langage, langue, production vocale, lecture. L'acquisition d'une compétence doit reposer sur une autre, selon les principes d'une construction. Or pour les jeunes sourds, l'ensemble de ces acquisitions était mené de front. Dans une première étape, la lecture était un moyen pour favoriser l'articulation, la parole, et un moyen de fixer la langue par sa forme écrite. On ne sait plus de la poule ou de l'oeuf lequelest le premier. Le pouvoir reconnaître devient le pouvoir lire.

L'activité lecture se poursuivant au cours de la scolarité, la langue écrite était l'instrument indispensable pour tous les apprentissages scolaires. L'élève devait passer normalement au savoir lire. Nous savons que pour une forte majorité cette compétence était très illusoire. Le concept, la langue, la lecture, entretiennent une interaction. Aussi les carences conceptuelles et lexicales, en langue des signes comme en français, entraînent une imperméabilité à l'accès à la lecture, hormis pour des énoncés simples. Mais la simplification est mère de la pauvreté linguistique. Les jeunes sont enfermés dans un cercle vicieux.

Les difficultés que l'on pourrait recenser sont de nature différente même si elles renvoient toujours à une maîtrise insuffisante de la langue.

L'une est liée au **déchiffrage des mots** avec découpage phonologique et production de voix *« je faisais attention à ce que je disais et non à ce que je lisais »* me disait une jeune femme. Cette approche de la lecture très séquentielle accentue un défaut fréquent chez les enfants sourds : des mots commençant par la même syllabe, ou les deux mêmes syllabes sont repérés comme étant le même terme, en liaison avec un terme connu: *ouvrier* rapproché de *ouvrir*, *étranger* de *étrange*, un *passage* compris comme *pas sage*. Ce découpage sur le mot lui-même se répercute dans un deuxième temps au niveau des items constituant un énoncé; chaque mot se détache du suivant, le verbe de sa préposition, mettre - se mettre à, finir - finir par, compter - à compter de; une expression n'est pas perçue comme une unité de sens mais comme une juxtaposition de significations et le sens qui résulte d'un énoncé est la somme de ces significations: les métaphores sont prises au pied de la lettre, les expressions figurées sont gommées, et la polysémie des mots mal connue.

Ex: *j'ai perdu aux cartes* fut compris : *j'ai perdu ma carte (orange)*

Le pire, c'est que cela (la coiffure) ne lui va pas si mal : incompréhension complète de la phrase, seul le lien avait apparu *pire* et *mal.*

A la nuit tombée, le garçon s'en alla fut compris *le garçon s'en alla, comme il faisait nuit, il est tombé.*

Aux difficultés de nature lexicale se greffent toutes les **contraintes morpho-syntaxiques** qui interviennent dans le sens de l'énoncé.

Les paronymes constituent une source d'erreur fréquente à laquelle se heurtaient et se heurtent encore les élèves sourds, même si elle tend à devenir moins fréquente. Même si cette difficulté que représentent les paronymes existe chez les élèves entendants, celle-ci est décuplée chez les élèves sourds du fait de leur manque de repère d'une langue non entendue et de leur habitude

à fonctionner par imitation et par ressemblance, comme si les mots étaient des idéogrammes, dont les formes sont avoisinantes. Ce phénomène s'est accentué au -delà même de la lecture, en se figeant parfois dans la communication signée de certains sourds.
En effet on retrouve ce *phénomène de paronymes transféré dans la langue des signes.* A une certaine époque, les élèves faisaient coïncider des mots du français à des signes qui renvoyaient à des concepts autres que ceux auxquels ils correspondaient. Citons les cas les plus connus qui ne sont que la partie visible de l'iceberg: *Espagne* pour *épargne, foie* pour *fois, loisir* pour *oisif, veau* pour *voeu, crier* pour *crise, avantage* pour *davantage, coupe* pour *coupé,* etc...

Ainsi donc la langue des signes était en partie la matérialisation d'une incompétence en lecture.
Personne ne s'en souciait puisque le langue des signes n'était pas sensée. Plus personne n'avait «le bon sens». On peut frémir en essayant d'imaginer ce que pouvait comprendre un élève à partir de telles hypothèses. Le philosophe Alain disait : «tant que l'esprit est occupé à former des mots, il laisse échapper des idées ». Le français représentait un abîme de complexité.
Certes ces exemples sont extrêmes, mais le phénomène n'en demeure pas moins réel. De toutes ces conduites fautives, les sourds ont gardé des séquelles du fait que lire pour certains est lié à une oralisation et que la lecture fut un tel parcours du combattant que le plaisir de lire n'a jamais pu émerger. Une jeune femme évoquait son parcours de lectrice et me disait ceci: *« j'ai eu envie de lire en voyant que les autres en éprouvaient un réel plaisir. J'ai réussi à lire; ma ténacité tint au fait d'avoir vu le numéro des pages défiler ».*

Des progrès depuis une trentaine d'années

Si aujourd'hui un certain nombre d'adultes, difficile à chiffrer, sont de bons ou d'assez bons lecteurs, ils le doivent surtout à eux-mêmes, par leur volonté, leur ténacité, qui leur a permis de passer du stade de la capacité à lire à la lecture authentique. Toutefois certains avec un niveau de français très moyen arrivent à comprendre des textes assez complexes. Ce résultat ne manque pas de nous laisser perplexes sur certaines stratégies qui leur sont propres mais qui nous échappent.
Si j'ai tenu à évoquer ces conduites fautives, ce n'est point pour me complaire dans un tableau plutôt sombre de la situation. Bien au contraire, je voudrais faire ressortir l'ascension opérée depuis ces deux à trois décennies.

Quel a été le facteur déclenchant ? Plusieurs et de façon synchrone.
Le dépistage précoce de la surdité, suivi de la prise en charge du petit enfant sourd, a permis de favoriser l'activité langagière de celui-ci en interaction avec ses parents. La mise en place des concepts à un âge le plus normal possible ne peut que faciliter l'acquisition du français (avec ou sans la langue des signes) même si cette acquisition reste difficile. De ce fait, et à la lumière de nouvelles approches théoriques sur l'acquisition de la lecture, les conditions d'apprentissage ont considérablement changé et se rapprochent avec les effets de l'intégration, de celles des enfants entendants. Les objectifs deviennent plus ambitieux et ne se limitent pas à

un simple viatique social: offrir aux jeunes sourds la possibilité d'accéder au « lettrisme », comme le souligne Mme Lepot Froment.
A cela il faut ajouter le minitel, les sous-titrages à la télévision, les procédés télématiques. Si les plus anciens se sont mis très progressivement à ces nouveaux modes de communication et d'information, pour la jeune génération il n'y a pas eu l'ombre d'une hésitation. En multipliant les supports écrits, la lecture devient de plus en plus aisée. En permettant l'accès aux informations, elle contribue à accroître le savoir. La progression du bagage cognitif facilite la prise de sens des écrits. L'engrenage est en marche.

Sans tomber dans l'excès inverse en peignant un tableau idyllique, je pense qu'en toute honnêteté on peut affirmer que la jeune génération de sourds a une meilleure compétence en lecture. Le niveau scolaire l'atteste, de par le nombre d'élèves sourds accédant au bac, puis aux études supérieures. Responsable, depuis une douzaine d'années, d'une formation d'enseignants sourds en langue des signes, j'ai pu voir le niveau d'études croître sensiblement. Le contenu des cours s'en ressent ainsi que nos exigences à l'égard des stagiaires. Je me permets de souligner qu'avec un niveau culturel plus élevé, les compétences linguistiques tant en français qu'en langue des signes vont de pair, ce qui se répercute sur les jeunes élèves par une meilleure approche des textes écrits.

Sans faire de l'autosatisfaction, cette amélioration ne doit pas nous faire oublier que bien des enfants sourds sont encore en grande difficulté pour accéder à cette lecture authentique. Les principales difficultés que j'évoquais sont encore présentes. Certes l'accent est mis sur les activités de langage avec le souci permanent que les énoncés produits fassent sens.

Je voudrais attirer l'attention sur deux points:

1. Dans le processus d'appropriation du français par les enfants sourds, la situation de métalangage qu'ils vivent en permanence, les plonge souvent dans une situation inconfortable: l'inconnu expliquant l'inconnu. D'où tout l'intérêt, à mes yeux, de la langue des signes comme langue autre. L'utilisation d'un autre code linguistique permet de juger de la compréhension d'un message ou d'un texte écrit. Du fait de l'indépendance des deux langues, la pertinence des énoncés est immédiatement vérifiable, à condition que l'enseignant ait lui-même cette double compétence linguistique.

2. La perception que nous avons du monde est liée à notre expérience fondée sur nos cinq sens. Privés totalement ou partiellement d'informations sonores, les sourds ont une vision du monde parfois différente de celle des entendants, du fait d'une construction qui ne s'est pas faite sur les mêmes fondations. Aussi les mécanismes d'apprentissage liés à la structuration de la langue oralisée sont parfois en déphasage avec la structuration de la pensée chez le jeune enfant sourd. C'est une dimension dont il faut tenir compte dans le rapport que l'élève sourd a avec un texte écrit.

Je terminerai mes propos par deux réflexions.

La première porte sur quelques chiffres et pourcentages.
Dans le compte-rendu du 5ème congrès international des sourds-muets, qui s'est déroulé à Paris en 1937, en présence de M. Jean Zay, ministre de l'Education Nationale, il est noté qu'en France sur «7000 sourds muets en âge de scolarité, 3000 au grand maximum reçoivent l'instruction ou pour certains un semblant d'instruction... », ce qui laisserait entendre qu'à l'époque, entre ceux qui n'étaient pas scolarisés et les échecs de ceux qui l'étaient, le nombre de sourds ne sachant pas lire devait voisiner les 80 % .
Aujourd'hui dans un rapport parlementaire remis au Premier Ministre, il est dit que 80% « des sourds profonds » ne savent pas lire. Heureusement, la catégorie est bien cernée, car l'importance du chiffre frappe à sa lecture, et par voie de conséquence gomme tout le travail accompli par les équipes éducatives et les progrès accomplis par les élèves eux-mêmes. Sinon, comment explique-t-on le nombre croissant d'élèves sourds au lycée ? Heureusement les sourds profonds représentent une minorité de l'ensemble des sourds relevant de l'éducation spécialisée, ce qui réduit d'autant nos presque « illettrés ».

Gardons-nous des chiffres quand ils produisent un impact psychologique non justifié. Regardons la réalité et surtout assurons-nous que nous parlons de la même population avec les mêmes critères de comparaison. Même si tous les enfants sourds n'arrivent pas au niveau de lecture que nous souhaiterions pour eux, les résultats obtenus sur le plan scolaire permettent de dire que la jeune génération des sourds a su mieux que ses aînés faire la conquête de la lecture et laisse une perspective d'espérer.

La seconde remarque est une invitation à l'adresse des chercheurs
Toutes les investigations menées sur la conscience phonologique, sur la reconnaissance des graphèmes (mots et pseudo-mots), sur la mémoire à court terme afin de mieux comprendre les mécanismes d' apprentissage de la lecture, pourraient être élargies au domaine du signe: paramètres physiologiques, mémorisation à court terme, reconnaissance des signes signifiants ou pseudo-signes. De telles recherches permettraient peut-être d'affiner les stratégies mises en oeuvre par les enfants sourds sur le plan de la perception et de la reconnaissance avant de pouvoir accéder à la lecture. L'apport de nouvelles analyses serait un atout supplémentaire pour les pédagogues afin d'ajuster les méthodologies plus en adéquation avec les potentialités de ces enfants.

Maîtrise de la langue et destin social

Alain BENTOLILA *

* Professeur des Universités
Université Paris V Sorbonne
Conseiller scientifique à l'Observatoire national de la lecture

Relationship between the ability to master language and to find one's place in society

This final text is not a summary of the different communications, but a contribution from the linguist and citizen who is interested in, and fascinated by, the problems of handicap, language and the power of words. I would like to focus on several proposals :

Why don't we learn to speak twice ?

Why don't we learn to speak on our own ?

Language serves to tell someone things that he doesn't already know. We learn vocabulary and syntax because we need to push back the unknown. We learn because we know that it is necessary if we are to exist in our world . If children are to enter a relationship that builds up meaning, they need mediators to tell them: « I didn't understand you », thereby implying that « it is important for me to understand you » and also « you are not me, I am not you, but we can be close ».

Why don't we learn to read twice ?

Why don't we learn to read on our own ?

Reading means finding the difficult balance between the obedience and respect due to the directives transmitted by the author, and our own ambition to interpret the text so that our understanding of it is personal. Children must be made to understand that they must make their own contribution, but must also obey the other person.

An ethical premise

Reading involves recognising a language that we already know. We must take note of the problem facing deaf children. If we admit that it is not possible to read without prior experience of human communication, its challenges and significance, this initiatory experience must take place using the only system immediately accessible to deaf children, i.e. sign language. Nonetheless, without trying to cling to ideological positions, we should seek all the different means of helping them to discover the alphabetical principle of our writing system.

Maîtrise de la langue et destin social

Ce texte final n'est pas une synthèse des communications, mais la contribution du linguiste et du citoyen que le problème du handicap, de la langue, du pouvoir du verbe intéresse et passionne. Le propos s'articule autour de plusieurs propositions :

Pourquoi on n'apprend pas à parler deux fois

Pourquoi on n'apprend pas à parler tout seul

La langue est faite pour dire à quelqu'un des choses qu'il ne sait pas encore. C'est parce qu'on a besoin de repousser l'inconnu que l'on apprend du vocabulaire et de la syntaxe. On apprend parce qu'on sait que c'est nécessaire si l'on veut exister dans ce monde. Pour que les enfants entrent dans un rapport de construction du sens, ils ont besoin de médiateurs qui lui disent : « Je ne t'ai pas compris » et lui disant cela, lui signifie: « il m'importe de te comprendre », et aussi « tu n'es pas moi, je ne suis pas toi, mais nous pouvons être proches ».

Pourquoi on n'apprend pas à lire deux fois

Pourquoi on n'apprend pas à lire tout seul

Lire, c'est trouver cet équilibre difficile entre d'une part l'obéissance et le respect dus aux directives que l'auteur transmet et d'autre part mon ambition à interpréter personnellement ce texte, afin que ma compréhension ne soit réductible à aucune autre. Il faut faire comprendre aux enfants la nécessité de mettre du sien, mais aussi obéir à l'autre .

Un postulat éthique

Lire, c'est reconnaître une langue que l'on connaît déjà. Il faut prendre acte du problème qui se pose aux enfants sourds. Si l'on comprend que l'on ne peut pas entrer en lecture sans avoir fait l'expérience de ce qu'est la communication humaine, de son enjeu et de sa signification, il faut que cette expérience initiatique soit faite en utilisant le seul système accessible d'emblée à l'enfant sourd, la langue des signes. Mais il faudra aussi, sans se crisper sur des positions idéologiques, chercher tous les moyens de leur faciliter la découverte du principe alphabétique de notre écriture.

MAITRISE DE LA LANGUE ET DESTIN SOCIAL

Lorsque votre présidente m'a fait cette proposition honnête mais étrange, d'abord de participer à votre colloque et en plus d'intervenir le dernier, j'ai ressenti cela comme un grand honneur, et aussi comme une responsabilité lourde; mais, je ne savais pas qu'elle serait aussi lourde que cela.
Je n'imaginais pas à « quelle sauce » vous alliez être mangés, quelle somme d'informations vous alliez recevoir et dans quel état de saturation j'allais vous trouver ! J'espère que vous allez être extrêmement indulgents avec moi, que vous allez bien vouloir me prêter l'oreille et pour certains, les yeux, en tout cas m'ouvrir votre intelligence pendant un petit moment.

Il ne s'agit pas pour moi, et j'en serais bien incapable, de faire une quelconque synthèse des communications qui vous ont été proposées. C'est d'abord hors de mes compétences et ce ne serait pas d'une utilité véritable dans la mesure où chacune a comporté elle-même sa propre utilité. Et puis je crois qu'il faut essayer, en cette fin d'après-midi, de regarder les choses peut-être d'un autre point de vue, du point de vue de ce que je suis, c'est-à-dire un linguiste, d'autre part celui d'un citoyen que le problème du handicap, le problème de la langue, le problème du pouvoir du verbe, intéresse et passionne. Je vais essayer d'articuler mon propos autour de six propositions. J'essaierai de le rendre aussi léger que possible.

- La première: on n'apprend pas à parler deux fois. On apprend à parler une seule fois.
- La deuxième: on n'apprend pas à parler tout seul.
- La troisième: on n'apprend pas à lire deux fois
- La quatrième: on n'apprend pas à lire tout seul.
- La cinquième: on n'apprend pas à lire sans avoir faut auparavant l'expérience initiatique qui révèle à l'apprenant les enjeux de la communication humaine.
- La sixième: aucune recherche n'est respectable si elle ne manifeste pas dans ses principes mêmes sa volonté d'utilité sociale.
  Autour de ces propositions, un certain nombre de choses me sont venues à l'esprit au fur et à mesure que j'écoutais mes éminents collègues, pour la plupart psychologues, qui se sont succédés pour nous dire l'état de leur recherche dans leurs laboratoires respectifs.

La première: pourquoi est-ce que je dis que *l'on n'apprend pas à parler deux fois* ? On n'apprend pas à parler deux fois parce que pour parler, il faut d'abord et avant tout se voir révéler les véritables enjeux du verbe. C'est-à-dire comprendre que maîtriser le verbe c'est exercer, sur le monde et sur les autres, une part de pouvoir linguistique. En gros qu'est-ce que je veux dire ? Tout simplement : parler, ce n'est absolument pas nommer le monde. Ce n'est jamais dire ou

faire des bruits qui correspondent à des petits bouts de monde. Pas du tout. Parler, ce n'est pas cela. Parler, c'est créer. Parler c'est évoquer. Parler, c'est changer l'autre et changer le monde. Changer l'autre et changer le monde !

C'est ainsi que quelqu'un dira: «la terre est bleue » et il ajoutera, « comme une orange »...alors que, comme vous le savez bien, la terre n'est pas bleue et même si elle l'était elle ne le serait pas comme une orange... De la même façon un farfelu, il y a bien longtemps a dit que la terre tournait... alors qu'évidemment il ne l'avait pas vu tourner; il en eut été bien incapable. Ainsi, le pouvoir du verbe est fondamentalement de dépasser l'oeil; il permet de créer ce que l'on ne voit pas et ce que l'autre ne voit pas. Le verbe est créateur : « Au début fut le Verbe »; le verbe créateur donne à la poésie, au discours scientifique, son dynamisme et sa vraie capacité. Il donne d'ailleurs sens à la vie humaine dans la mesure où il nous permet de ne pas passer dans cette vie avec la conscience douloureuse de l'inutilité d'une existence vouée à une fin inéluctable...c'est le verbe qui est véritablement la meilleure consolation de l'absurdité qui naît de cette conscience partagée que nous ne sommes là que pour un moment.

Si l'on comprend bien l'importance du verbe, sa dimension humaine qui encore une fois n'est pas de nommer, d'appeler, d'interpeller, d'exiger, mais de tenir un discours à propos de ... donc d'imposer sa pensée au monde, à partir du moment où on comprend bien cela, on comprend aussi que *l'on ne peut pas apprendre à parler tout seul,* jamais !
On ne peut pas apprendre à parler tout seul, c'est-à-dire que nous avons besoin de l'autre pour apprendre, non pas à articuler, mais pour apprendre à comprendre ce que parler veut dire, nous avons besoin de quelqu'un pour comprendre que sans langage nous ne sommes rien, parce que sans l'Autre nous ne sommes rien. Nous avons besoin de quelqu'un qui nous explique, qui nous dise en quoi c'est fondamentalement l'essence de l'Homme que d'utiliser le verbe dans sa forme orale ou dans sa forme écrite. Cette médiation nécessaire, cette médiation essentielle, on peut la résumer de la façon suivante: on peut dire qu'un enfant, quand il commence à parler, à utiliser les premiers mots de la langue pour dire à des gens qui sont en face de lui, qui le voient et qui constatent eux-mêmes de quoi il parle, des choses qui sont absolument évidentes. C'est ainsi que l'on commence à parler. On commence à parler en s'adressant à des gens qui sont là, pour leur dire des choses qui sont là... Tout le défi du langage, ce que j'appellerai sa visée -si j'osais, j'aurais dit: visée sémiologique, si le jargon n'avait pas été suffisamment utilisé jusque là- cette visée, cette ambition, c'est justement d'aller vers... un espace, un temps où on s'adressera à des gens que l'on ne connaît pas pour leur dire des choses que ces gens ne s'attendent pas à entendre... A comprendre. Cette ambition formidable du langage définit justement tout le chemin de l'apprentissage; ce chemin commence par la connivence, la familiarité, la proximité et il nous conduit au plus large de nous-mêmes, capables et heureux de s'adresser au plus étranger parmi les étrangers pour lui dire les choses les plus étranges qui soient.

C'est l'ambition du langage, c'est l'ambition du verbe : la distance la plus grande, l'inconnu le plus fort. Sur cette route, évidemment, on ne s'engage pas tout seul. Sur cette route, il faut trouver des gens qui un jour vous diront ce que l'on vous a dit un jour, du moins je l'espère : « je ne t'ai pas compris »... et, vous disant « je ne t'ai pas compris, on vous dit d'abord: « il

m'importe de te comprendre ». Essentiel... «Il m'importe de comprendre », cela veut dire: « tu ne m'es pas indifférent ». On vous dit aussi en vous disant : « je ne t'ai pas compris », « tu n'es pas moi, je ne suis pas toi. Nous pouvons être proches et pour autant nous sommes différents ». On vous dit aussi: « tu sais des choses que je ne sais pas ». Enfin on vous dit: « la langue est faite pour cela ». La langue est faite justement pour dire à quelqu'un des choses qu'il ne sait pas encore. Cette phrase, dans toute sa simplicité, est une nécessité absolue de tout parcours d'apprentissage. C'est la médiation fondamentale sans laquelle un enfant a du mal à avancer sur cette route. Il aura du mal à repousser le plus loin possible ce poids de l'inconnu. Je voudrais à ce propos vous dire quelque chose qui m'apparaît essentiel : c'est parce qu'on a besoin de repousser l'inconnu que l'on apprend du vocabulaire et que l'on apprend de la syntaxe. Pas pour faire plaisir à sa maîtresse et à ses parents, mais parce qu 'on a conscience que c'est la seule façon de gagner un peu de pouvoir sur les autres et sur le monde. On n'apprend pas pour apprendre, on n'apprend pas pour faire plaisir, on apprend parce qu'on sait que c'est nécessaire si l'on veut exister dans ce monde. Par conséquent, il est illusoire d'imaginer faire apprendre si l'on n'a pas fait comprendre pourquoi on va apprendre.

Toutes ces questions me paraissent importantes et essentielles. Vous comprendrez bien pourquoi des enfants, qui n'ont pas eu la chance de bénéficier de cette médiation, sont des enfants qui, comme je le dis souvent, ne savent « parler qu'à vue », c'est-à-dire ces enfants ne savent parler qu'à ceux qui sont en face d'eux de choses qui sont sur la table. Ces enfants-là auront un mal fou à entrer dans le monde de l'écrit et notamment dans la lecture, pas simplement par difficulté de conscience phonologique -j'ai bien la conviction que cela est important- mais fondamentalement parce qu'ils souffrent d'une incompatibilité sémiologique avec la lecture. Etant des parleurs de proximité, de connivence, comment voulez-vous qu'ils rentrent dans un rapport de construction du sens qui, fondamentalement, se fonde sur la distance, la solitude et l'inconnu ? C'est une difficulté essentielle qui n'est pas d'ordre technique; il s'agit là d'une difficulté essentielle qui tient à la définition que l'on donne à l'acte de parole et à une contradiction entre cette définition et l'exigence que va imposer l'entrée en lecture : c'est ce que nous pourrions appeler le « malentendu sémiologique originel ».

On n'apprend pas à lire deux fois. Pourquoi n'apprend-on pas à lire deux fois ? Parce qu'on n'apprendra jamais à lire si l'on ne comprend pas ce que lire veut dire. Lire, qu'est-ce que c'est ? On en a parlé un peu tout au long de ces journées, mais fondamentalement, qu'est-ce que c'est ? Je dirai tout simplement la chose suivante: *lire, c'est trouver cet équilibre difficile entre d'une part l'obéissance que je dois au texte et à son auteur.* L'obéissance et le respect que je dois aux mots qui ont été choisis, que je dois à l'organisation syntaxique et textuelle que l'auteur a choisie, que je dois en fait aux directives que l'auteur me transmet à moi, lecteur inconnu, à travers son texte. A cela, je dois respect et obéissance. Mais, *d'autre part,* je dois équilibrer cette obéissance, avec *toute mon ambition à interpréter personnellement ce texte,* afin que ma compréhension ne soit réductible à aucune autre.

Si je lis -et c'est la seule façon de lire- , je dois avoir autant d'ambition d'interprétation personnelle que de respect pour le texte. On ne peut pas favoriser l'un plus que l'autre. Vous me direz que, selon le type de texte que je lis, il y aura plus d'espace d'interprétation ou moins.

C'est vrai ! Il est évident que lorsqu'il s'agit d'un conte merveilleux ou d'un exercice mathématique, je ne suis pas dans le même équilibre, mais il y a toujours recherche d'un équilibre car même quand on lit un énoncé de mathématique, il y a une ambition d'interprétation personnelle, sinon on ne peut pas véritablement comprendre ce qu'on lit. Toute la question qui est ainsi posée, c'est de faire comprendre à des enfants ce que lire veut dire, c'est-à-dire cette nécessité de toujours à la fois mettre du mien, mais aussi obéir à l'autre. C'est dans cette recherche constante qu'il faut, je crois, situer la définition même de la lecture.
Si l'on comprend bien ce que j'ai dit à propos de ce que parler veut dire et de ce que lire veut dire, on se rend compte que, dans un cas comme dans l'autre, l'enjeu c'est l'équilibre des droits et des devoirs du parleur et du lecteur : problème d'éthique au moins autant que de technique. On comprend bien aussi pourquoi les deux apprentissages sont intimement liés et comment il est difficile de proposer une entrée sans rupture dans le monde de l'écrit, si l'on n'a pas une conscience claire de ce que parler veut dire.

Sur cette base nous allons oser nous poser un certain nombre de questions qui concernent l'apprentissage de la langue chez les enfants sourds. Je vais entrer dans votre domaine à la fois sur la pointe des pieds et peut-être aussi comme un éléphant dans un magasin de porcelaine; en tout cas avec l'exigence que l'on doit à la fonction humaine de communication mais aussi avec le respect que méritent ceux qui tentent, malgré leur handicap, de la maîtriser. Si l'on accepte l'idée selon laquelle l'entrée en lecture sans rupture est conditionnée par une véritable compréhension des enjeux de la communication humaine, alors, il me semble qu'il faut nécessairement et absolument qu'un enfant sourd puisse, entre autres choses, mais fondamentalement, faire l'expérimentation des enjeux de la communication humaine par le seul système qui lui est accessible d'emblée: celui de la langue des signes. Il me semble qu'il y a un incontournable absolu sur ce point. Si l'on comprend que l'on ne peut pas entrer en lecture sans avoir fait l'expérience de ce qu'est la communication humaine, de son enjeu et de sa signification, il faut que cette expérience initiatique soit faite en utilisant le seul instrument à disposition d'un enfant sourd et je le répète, il s'agit de la langue des signes.

Si l'on accepte cela, il faut aussi accepter la chose suivante: lire, c'est reconnaître une langue que l'on connaît déjà. Lire n'est pas découvrir une langue étrangère. Lire, c'est nécessairement reconnaître sous une autre forme une langue que l'on connaît déjà. Cela pose un problème aux enfants sourds; cela pose évidemment un problème lorsque l'on envisage un passage direct entre langue des signes et lecture dans une langue comme la nôtre qui est une langue à orthographe alphabétique. C'est clair ! Il faut prendre acte de ce problème et chercher tous les moyens de faciliter la découverte du principe alphabétique de notre écriture par l'enfant sourd.
Je voudrais enfin vous soumettre la réflexion suivante: je l'ai dit d'emblée, le verbe humain, la langue orale, comme la langue écrite, sont faits pour nous conduire au plus loin de nous-mêmes. Ce verbe humain est ennemi du ghetto et de l'enfermement. Il importe donc que l'on ne se crispe pas sur des positions idéologiques: il convient de ne pas confondre un handicap douloureusement ressenti avec des signes de reconnaissance identitaire. Si l'on veut permettre à des enfants sourds, par la médiation, de surmonter leur handicap, toute position de crispation me semble mauvaise, en tout cas contradictoire aux intérêts de ces enfants. Il

m'apparaît au bout de ces trois journées que si l'on a, pour ces jeunes sourds, jeunes ou moins jeunes d'ailleurs, des ambitions à la hauteur de leur humanité, rien de ce qui peut les aider et qui aurait été expérimenté sérieusement ne doit être écarté. Tout ce qui oppose certitude contre certitude est à mon sens à bannir.

Définir une démarche pédagogique dans ce domaine est, on l'a vu, terriblement complexe; toute la journée d'aujourd'hui l'a montré; et parce que ce problème est complexe, il mérite beaucoup d'humilité, beaucoup de patience, mais aussi beaucoup d'ambition. Il exige, et je terminerai par là, une vraie relation entre la recherche et la pratique.

Il faut que nous, chercheurs, nous soyons conscients que nous ne pouvons nous contenter de livrer les résultats de notre recherche à un terrain qui est censé les appliquer. Ou bien nous y allons; nous confrontons nos résultats aux nécessités du terrain en comprenant que c'est toujours le terrain qui a le dernier mot, ou bien ... il vaut mieux faire autre chose: car dans le domaine des sciences dites humaines, nos recherches ne sont pas seulement justes ou fausses, élégantes ou maladroites, elles sont lourdes de progrès opérationnels ou totalement stériles. Je vous le dis comme je le pense, après vingt ans de travail sur ce genre de sujets, pas sur les sourds, mais sur d'autres sujets aussi compliqués et difficiles: il n'est pas de recherche respectable qui ne contienne dans ses principes mêmes la volonté de son utilité sociale. Je vous remercie.

méthodologiques disponibles. Par rapport à l'interprétation des données , il ne faut pas penser qu'elles ne sont pas interprétables, qu'elles n'ont aucune valeur. Il est évident qu'elles n'ont pas la puissance qu'auraient des travaux faits sur des échantillons aléatoires doublement aveugles. On a comparé des choses qui étaient tout à fait comparables, moyennement comparables, pas tout à fait comparables.. Les chercheurs nous proposent les données, on sait comment elle ont été récoltées. A nous de les interpréter.

Un participant sourd
Depuis vendredi j'assiste au congrès. Je pense que l'on a parlé trop de phonologie... j'aurais préféré que l'on parle plus d'éducation des sourds, de bilinguisme, de recherche et des moyens pour améliorer la situation des sourds dans ce domaine.
M. Bentolila a fait un discours très intéressant sur la communication, sur les bonnes conditions pour rentrer dans l'écrit, etc.
Le gouvernement a reconnu les langues régionales, par exemple le breton, le corse ou l'alsacien. Pourquoi le ministre de l'Education nationale n'accepte pas de reconnaître la Langue des Signes? Pourtant la Langue des Signes est une langue vivante. Je demande à tous, entendants, sourds, de nous soutenir pour convaincre M. Allègre de reconnaître la LSF, au même titre qu'une autre langue régionale.

Philippe Séro-Guillaume, Paris III
Je voulais remercier M. Bentolila de sa largeur de vue. Il maîtrise bien la parole, c'est agréable de l'écouter et donc il a eu beaucoup de pouvoir sur nous. Ceci étant dit, je voudrais souligner un problème qui n'est pas apparu suffisamment pendant ces trois jours. Ce problème n'est pas de savoir comment l'enfant sourd va entrer dans l'écrit, mais comment l'enfant sourd va entrer dans la langue française à travers des procédures écrites puisque, lorsqu'il commence à apprendre à écrire, l'enfant sourd ne connaît pas le français ou pas totalement. Il n'y a pas d'autre exemple chez les humains de sujets qui entreraient directement dans la langue par des procédures écrites. C'est cela le défi que nous posent les sourds.
J'ai apprécié aussi que l'on mette l'accent sur la nécessité de la communication et aussi sur le fait que l'apprentissage d'une langue suppose le dialogue. De ce point de vue, la langue des signes est un atout majeur bien sûr. Tout le monde le sait mais cela vaut le coup de le dire...

Jésus Alegria
Je reviens sur la remarque du premier intervenant qui a dit qu'on avait beaucoup trop entendu parler de phonologie. Il voudrait que l'on s'occupe plus de l'éducation des sourds et des possibilités qu'ils pourraient avoir si l'on s'occupait des questions de pédagogie et d'enseignement. Je crois très sincèrement, j'espère ne pas être le seul, qu'en faisant ce colloque, on fait exactement cela, c'est-à-dire on essaie de comprendre quels sont les problèmes qu'il faut aborder pour apprendre à lire, c'est-à-dire pour comprendre le français écrit dans la société dans laquelle on est. Tous nos efforts vont dans ce sens et pas ailleurs. Si la phonologie est là... elle est là....
Un participant sourd
D'abord, hier, j'ai dit que le français était pour moi une langue morte. J'ai été un peu provocateur, mais à titre personnel, j'aime lire et écrire ! Je voudrais saluer ici l'intervention de

M. Bentolila qui a beaucoup d'humanité et de recul. Vraiment, un grand merci. Nous avons fondé beaucoup d'espoir en vous, de trouver un juge, quelqu'un de neutre.
J'ai une supplique à vous adresser. Il faudrait que vous changiez de mentalité... Lorsque nous les sourds nous organisons un symposium ou un colloque, les entendants viennent en très petit nombre, il faut le dire franchement, ils font la sourde oreille... si je peux oser ! Quand les entendants organisent des réunions avec des titres ronflants, il y a une assistance importante. Il faudrait trouver un pont, un lien entre nous. Les sourds peuvent être des professionnels comme vous. S'il vous plaît, voulez-vous, les entendants, changer de mentalité ?

Olivier Périer, président de la session
Merci pour cette intervention , mais je rappelle quand même que le thème du colloque était : l'accès à la langue écrite. Les organisateurs d'ACFOS 2 ont eu soin de présenter les différents moyens utilisés dans le monde pour arriver à cet accès à la langue écrite. Je voudrais aussi dire que je me réjouis de voir autant de sourds participer à ce colloque. A ACFOS 1 en 1996, il y avait uniquement 4 personnes sourdes qui ont assisté très assidûment à tous les débats. Ici, ils sont beaucoup plus nombreux et je me réjouis de leur participation active à ce colloque.

Une intervenante
Je voudrais revenir sur ce qui a été mentionné auparavant pour y insister. Il y a des analogies entre les problèmes d'enseignement d'une langue étrangère à des enfants à partir de la sixième ou avant et la situation des enfants sourds. D'une part, si l'on accepte que les enfants sourds ont comme première langue la langue des signes, ils abordent le français avec une connaissance déjà d'une première langue. Ils se retrouvent donc dans la même situation que l'enfant français qui apprend une langue étrangère.
L'entrée dans l'écrit pour l'anglais par exemple, pour des enfants français, ne peut pas s'appuyer uniquement sur une image de la langue orale, les différences sont beaucoup trop grandes. De ce fait on retrouve les difficultés de prise de sens dans un texte comme celles mentionnées tout à l'heure comme spécifiques des enfants sourds. L'enfant qui apprend une langue étrangère peut connaître des mots et proposer une traduction mais devant le texte il fait des contresens énormes. Il y a sur la didactique des langues étrangères beaucoup de travaux de chercheurs. Ayant l'opportunité de travailler dans les deux domaines, je suis très sensible aux analogies dans les difficultés, dans les procédures d'apprentissage, etc.
La langue étrangère est présentée à l'enfant français à la fois sous sa forme orale et écrite et que les deux avancent parallèlement. Les progrès à l'écrit retentissent sur l'oral et inversement. Je pense qu'il y a là des voies que l'on pourrait explorer beaucoup plus.

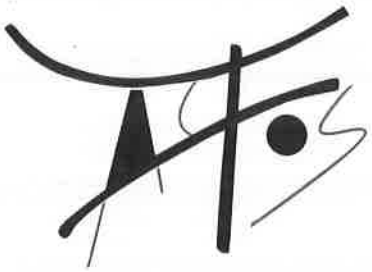
Alain Bentolila
Je trouve votre remarque tout à fait pertinente et intéressante. Je dirai qu'il y a analogie et que l'analogie a ses limites. Le fait de prendre appui sur la langue des signes comme propédeutique à la communication humaine, qui est le fait de toute langue maternelle, c'est-à-dire que tout enfant a besoin d'expérimenter ses hypothèses sur ce qu'est la langue à partir de la langue de sa mère, je dis la langue de sa mère... ou de son père... A partir de là, on voit bien quand même que l'analogie se poursuit un peu dans la mesure où, dans la plupart des cas, notamment dans les pays où la colonisation a été à l'oeuvre pendant longtemps, nous sommes

dans une situation de langue dominée et de langue dominante. Nous sommes dans la situation d'une langue en cercle plutôt étroit, je pense aux langues africaines, au créole, etc. où effectivement nous avons un cercle étroit de communication alors que la langue dominante prend l'ensemble de la communication au sens large.
De la même façon,... -attention je ne veux heurter personne....- la langue des signes est une langue qui concerne ceux qui la pratiquent, et évidemment ceux qui la pratiquent sont moins nombreux que ceux qui ne la pratiquent pas...- remarquez ma prudence !- ce qui ne veut pas dire que la langue des signes ne peut pas tout dire et notamment porter des choses vers l'autre, des choses inconnues de l'autre. Il y a donc cette analogie de langue restreinte dans sa communauté par rapport à une langue autre.
Puis l'analogie a ses limites. Bien que l'on puisse démontrer ou s'interroger sur la nature phonologique de la langue des signes, il n'en reste pas moins que la nature du signifiant, c'est-à-dire de ce qui porte le sens, n'est pas la même dans une langue et dans l'autre et que tout cela pose des problèmes évidents. C'est plutôt sociologiquement parlant que l'analogie est juste. Sur les questions de l'apprentissage, c'est-à-dire des outils à mettre en oeuvre pour passer de l'une à l'autre, autant sur la question des enjeux, c'est-à-dire sur quoi je me fonde pour entrer dans l'écrit en tant que connaissance des enjeux de la langue orale , cela me semble plus aléatoire....

Olivier Périer, président
Nous sommes tout près maintenant de la clôture du colloque, je voudrais ne pas oublier et saisir cette occasion pour remercier les interprètes qui nous ont permis de nous comprendre...

Josette Chalude, présidente de l'ACFOS
Je voudrais remercier tous ceux qui se sont dévoués pour apporter le contenu de leurs recherches et de leurs connaissances à tous ceux qui se sont inscrits. Je voudrais remercier aussi d'une façon un peu particulière M. Bentolila pour le charisme qu'il nous a manifesté et qui fait que son discours porte, même je pense à la limite si l'on n'a pas tout à fait suivi! Pour aller jusqu'au bout de ma pensée je vous dirai que cette nuit j'ai vu une émission sur un violoniste illustre et curieusement, en écoutant M. Bentolila j'ai eu la même émotion... ce qui prouve que la technique n'est pas tout dans les problèmes de communication.

Je vous dis... à peut-être dans deux ans...pour ACFOS III.



acfos
action connaissance formation pour la surdité

41 rue de Reuilly - 75012 Paris
Fax/ Répondeur : 01 43 40 89 91 - Mél : gdurand@club-internet.fr

ISBN : 2-9514262-0-8
2-9514262-2-4