

# LECTURE ET SURDITE

Par Josette Chalude

## Fiche I

### Quelle(s) surdité(s) ?

Un thème dont une documentation pédagogique pléthorique ne vient pas à bout se traite difficilement en quelques lignes. Eviter les approches réductrices et la langue de bois suppose, à tout le moins, que notre objet soit clairement identifié. La « surdité » dont il sera question ici est une perte auditive suffisamment grave et précoce pour qu'un enfant - sauf à bénéficier sans retard de mesures éducatives appropriées – soit inéluctablement menacé d'exclusion sociale.

L'éducation « appropriée », objet de nos travaux et de nos incertitudes, a inspiré de vives controverses car depuis des décennies, les pays développés tentent d'intégrer dans l'éducation des *sourds-muets* de naguère des données nouvelles liées aux avancées scientifiques et techniques. Celles-ci ont un fondement commun : la nécessité d'offrir à l'enfant un environnement capable de l'introduire le plus précocement possible – afin de pouvoir exploiter la grande plasticité neuronale du premier âge - dans des apprentissages qui vont constituer le socle de son développement psychique et linguistique. Ainsi s'est ouvert un vaste champ de pratiques audio-vocales liées à la précocité grandissante du diagnostic, aux rapides progrès de l'appareillage prothétique et au rôle déterminant de l'entourage - en particulier du milieu familial - dans l'amorce et le développement des compétences langagières.

**Le glissement sémantique de « surdi-mutité » à « surdité pré-linguale »** caractérise cette période dite « oraliste », où l'on s'est évertué à doter les enfants sourds de la parole. Quoi qu'il en soit des insuffisances pionnières, il devenait possible, dès les années 70, de faire pour quelques-uns le pari de l'intégration en classe ordinaire et d'ouvrir les premières classes de sixième. Le niveau scolaire s'étant corrélativement amélioré, des dizaines d'étudiants sourds, à la fin du millénaire, avaient accédé à des études supérieures.

Comment, dès lors, interpréter un rapport récent selon lequel 80 % des sourds profonds sortiraient illettrés du système éducatif ? (1). Ce même rapport soulignait pourtant la présence dans l'enseignement supérieur d'étudiants sourds n'ayant jamais suivi une scolarité spécialisée. Le rapprochement de ces deux faits n'est pas fortuit : **les enseignants qui ont mission d'aider un enfant sourd à entrer dans la lecture devraient toujours être avertis de l'extrême disparité des mécanismes de « vicariance » que cet enfant a pu mettre en œuvre .**

Certes, des facteurs intrinsèques l'expliquent en partie, notamment le degré de perte auditive.(2). Car les chances de l'enfant de s'approprier la langue écrite seront d'autant meilleures qu'il aura bénéficié d'une dynamique d'apprentissage de la langue parlée. « *Lire, c'est reconnaître sous une autre forme une langue qu'on connaît déjà* », soulignait **Alain Bentolila**, au colloque ACFOS 2 (3). La difficulté de s'approprier la langue orale constitue l'obstacle majeur des jeunes sourds dans leur accès à la langue écrite, indépendamment des écueils que peuvent rencontrer les petits «entendants». Cet exercice de haute voltige chez un enfant sourd profond exige que l'on sollicite toutes ses ressources sensori-motrices. « *Une des plus grosses erreurs faites par les théoriciens de la langue orale, c'est d'oublier que la première communication est toujours polysensorielle* » remarque **Frédéric François** dans un exposé d'une rare clarté sur l'appropriation d'une langue par l'enfant.(4)

Aider un petit sourd «pré-lingual» à donner sens au message linguistique et à devenir acteur dans la communication implique exige **des comportements adaptés, dans les meilleurs délais**, et de recourir à **toutes les ressources de symbolisation** : mimique, gestes naturels, théâtralisation, image, dessin, tous les jeux de « comme si .. » (5) . La pratique de la langue des signes, durant cette phase ludique des rapports de l'enfant à son milieu, est dès lors un précieux atout pour amorcer la communication. Dans une certaine mesure, elle est indispensable, le seul abus de raisonnement consistant à la désigner comme « langue maternelle » pour tous les enfants concernés.

(1) Dominique GILLOT - « Le Droit des sourds : 115 propositions » - *Rapport au premier ministre – 30 juin 1998* – ( NB - *Les surdités dites « profondes » touchent à peine un cinquième des jeunes concernés...*)

(2) *Bien qu'elles posent des problèmes moins graves, il faut noter que certaines atteintes auditives apparemment minimales et dans certains cas transitoires (otites séreuses, notamment) peuvent entraîner, si elles sont négligées, des retards de développement dommageables, en particulier à l'âge des premiers apprentissages scolaires.*

(3) « Maîtrise de la langue et destin social » – (in « *Surdité et accès à la langue écrite : de la recherche à la pratique* » – ACFOS 2 - tome II - Paris – Novembre 1998

(4) « L'appropriation d'une langue chez l'enfant » ( in « *Communautés éducatives* » n° 83 - revue trimestrielle de l'ANCE - juin 1993)

(5) « Ce que les parents doivent savoir » – *Guide de l'éducation* édité par l'ANPEDA

## *Fiche II*

### **Quelles stratégies éducatives ?**

« L'écriture a ceci de mystérieux qu'elle parle », a dit Paul Claudel. Ainsi, lire une histoire à un enfant sourd, c'est la raconter à haute voix mais rien n'empêche de la raconter aussi en langue des signes. « *C'est d'une façon concomitante qu'on voit les enfants entrer dans les trois univers du langage que sont la langue des signes et la langue orale dans ses dimensions orale et écrite* », souligne très justement **Danielle Bouvet**, apôtre du bilinguisme (1) C'est ainsi, dit-elle, que les livres peuvent « *être au départ des interactions de communication* ».

Le b-a-ba de la lecture n'en demeure pas moins de « parler la vie ». Et cela sans tarder : les premiers indices de sens de la langue parlée ne sont-ils pas « intonologiques » ? (2). Mais il est vain, voire préjudiciable, de viser des stades de développement collectif, les processus d'acquisition mis en œuvre par les enfants exigeant « *que l'attention se focalise sur chacun d'eux* », comme le professeur Inizan s'évertuait à le démontrer bien avant que ne se déclenche la bataille de la dyslexie.(3)

Quant aux jeunes sourds pré-linguaux, quel que soit le niveau de lecture auquel ils puissent aspirer, cet apprentissage suppose, conjointement aux entraînements audio-phonatoires, des modalités leur permettant de prendre des voies détournées et d'exercer des facultés compensatrices. Ce qu'évoquent généralement les professionnels de la surdité, c'est l'usage qu'ils font de leur boîte à outils. Des outils qu'ils partagent, dans la mesure du possible, avec les premiers interlocuteurs de l'enfant : les parents. Pour mémoire, dans le désordre : les gestes Borel, le LPC ( Langage Parlé Complété), la lecture labiale, la dactylogogie, les techniques verbo-tonales, le graphisme phonétique,... ces divers modes d'exposition à la langue ou d'expression linguistique ont tous leur utilité dans les efforts de remédiation. D'autant qu'ils impliquent l'importante dimension de construction des compétences mentales qu'introduit la mémoire motrice..

Est-il besoin de le souligner, les processus d'accès à la fonction linguistique sont ici des plus hétérogènes et c'est avec raison que Richard Bourque a pu titrer une de ses conférences : « *Du malentendant au sourd profond : un « continuum » d'illettrismes. De la débrouillardise comme savoir-lire à la littérature : un continuum de solutions* ». (3)

Le facteur temps est essentiel. Après avoir longtemps pensé que le « passage à l'écrit » signe le début de l'âge scolaire, on a pris conscience de ce qu'une telle frontière a d'artificiel.(4). Pour ce qui est des jeunes sourds sévères ou profonds, l'éducation est toujours un peu une course contre la montre, en ce sens que les conséquences développementales du déficit auditif initial le talonnent perpétuellement, justifiant des actions parfois plus correctives qu'éducatives. Pour les experts de l'éducation pré-scolaire, que la langue écrite doive être proposée dès que possible ne fait aucun doute, car **les deux modalités linguistiques s'étaient mutuellement**, et la plasticité neuronale du premier âge... n'a qu'un temps. Un livre de conseils pratiques, rédigé naguère à l'intention des mamans par une élève de Suzanne Borel, a été récemment réédité. Il décrit une méthode préparatoire à la lecture permettant la reconnaissance des lettres avant leur verbalisation (5).

En quelques décennies, on est passé d'un système monolithique pratiquant le nivellement par le bas à une mosaïque de solutions pédagogiques exigeant la conjugaison de compétences professionnelles diverses. Sans oublier une variable récente dans l'équation de la surdité profonde : l'implantation cochléaire. Plus expérimentées sont les équipes, plus elles s'interrogent et nombreux sont les professionnels très demandeurs de formation. Diverses voies se sont ouvertes, dans la logique de l'offre et de la demande. Plus ou moins liées aux modes de communication dont l'enfant a pu se doter - mais également, il faut le reconnaître, aux hasards de l'histoire, de la géographie et de la socio-politique - elles vont du projet qui privilégie l'enseignement « en » langue des signes à un usage exclusif du français oral et écrit, avec recours au LPC et intégration en classe ordinaire. Le bilinguisme est affiché par la majorité des établissements et services, sans que soit toujours bien établie la manière dont les enfants s'approprient l'une et l'autre langues.

- (1) Danièle Bouvet - *In ACFOSI Neurosciences et surdité du premier âge – Nov. 1996*
- (2) Shirley Vinter – L'émergence du langage chez l'enfant déficient auditif
- (3) André Inizan –« Révolution dans l'apprentissage de la lecture » - *éd. Armand Colin 1978*
- (4) Marie Bonnafé -“Les livres, c'est bon pour les bébés » - *préface du professeur René Diatkine – éd. Calmann-Lévy – 1994*
- (5) Colette Martineau – « Mon livre – Méthode phonétique d'apprentissage de la lecture »  
*Editions Jaquet – 5, rue Dugommier – Paris*

## **Pratiques innovantes et réalités sociales .**

Que la voie choisie soit le français ou le bilinguisme, la composante à la fois sociale, culturelle et psychologique du milieu familial apparaît depuis toujours comme déterminante. « *Pour maîtriser l'écrit ...il faut d'abord en maîtriser les fonctions, les buts et les enjeux.* » dit Jean-Yves Le Capitaine, directeur pédagogique du centre Charlotte Bloin (Angers)(1) Pour certains, la pratique de l'écrit sera « *étrangère, inaccessible, voire suspecte* » mais lorsque l'enfant expérimente l'écrit comme une véritable pratique sociale, « *l'efficacité de cette expérimentation est avérée* ». Cette dimension socio-culturelle suggère une action pédagogique destinée à « *fonder ce qui n'a pu l'être dans certaines familles* ». Il conviendrait, dit encore J.Y.Le Capitaine, « *de proposer un apprentissage de l'écrit comme pratique sociale et culturelle et non de laisser à l'environnement de l'enfant le soin de la lui fournir.* ».

Le CEOP (Paris), par exemple, qui n'opère aucune sélection à l'entrée, propose un modèle de « *pédagogie associée* », faisant intervenir conjointement un orthophoniste et un professeur sourd. Ce qui permet notamment aux enfants de distinguer la façon dont une même notion est traitée par chaque langue : « *l'écrit va constituer la trace unique de l'image mentale commune déclenchée soit par le message signé (LSF) soit par le message oral codé (LPC)*» (2 )

Mais être « *lecteur* », réussite appréciable pour un enfant atteint d'un déficit auditif grave, ce n'est pas encore être « *lettré* » »,... Le fait qu'un nombre croissant de jeunes sourds poursuivent une scolarité secondaire et, au delà, des formations qualifiantes rend de moins en moins tolérable leur niveau de langue. Or, ce niveau est le plus souvent « *abominable* » reconnaît Marc Marschark à propos des étudiants sourds anglais chez qui, souligne-t-il toutefois, « *les bases sémantiques de la production écrite sont entièrement satisfaisantes* »(3) En France, sans une certaine souplesse académique sur ce point, quelles chances les étudiants sourds avaient-ils de devenir bacheliers ?. Des procédures sont donc imaginées par les enseignants, afin de corriger les erreurs et les faiblesses linguistiques de leurs élèves sur les divers plans déficitaires : lexical, morpho-syntaxique, orthographique. Parmi les nombreux professionnels qui, sourds eux-mêmes, font bénéficier les jeunes de leur expérience, Antoine Tarabbo, qui intervient en fin de scolarité secondaire – à l'approche des « *échéances* »... - témoigne d'un enseignement pédagogique basé sur « *cette merveilleuse pince-multiprise de sens qu'est la maîtrise de l'analogie* ». Une didactique qui se confond, quelque part, avec l'exercice de la pensée et suppose que le « *maître* » connaisse parfaitement les deux langues (4)

Au milieu des incertitudes d'une équation éducative dont les facteurs échappent à l'analyse, c'est à Richard Bourque que j'emprunterai un éclairage qui m'apparaît comme intrinsèquement lié à la surdité elle-même. Non que je le suive dans sa théorisation tendant à faire de l'enfant sourd un « *dégagé de l'ouï* »(5) mais parce qu'il démontre que cet enfant, « *laissé à sa pente naturelle* »... développe « *une sémiotique de la mise en scène se substituant à une sémiotique de la mise en mots* ». C'est sur cette réalité indubitable que portent les enjeux de la pédagogie spécialisée, que le facteur socio-culturel joue à plein et qu'apparaît la dimension éthique. Pragmatique, Richard Bourque souligne : « *Au regard des rôles, tels qu'ils devraient être dévolus, d'un côté à l'orthophoniste-rééducateur-correcteur, et de l'autre au pédagogue-enseignant, il apparaît que la répartition ne soit pas aussi claire qu'on le souhaiterait. Si le premier est appelé à se confronter aux caractéristiques déficitaires du sujet apprenant, le second doit, au contraire, se tourner vers les potentialités dynamiques* »

Le problème consiste précisément à révéler et exploiter ces « *potentialités* » en évitant les écueils de l'acharnement « *normatif* »... A défaut d'être en mesure de cumuler tous les types et tous les niveaux d'expertise utiles - et les doctrinaires étant renvoyés dos à dos - s'il est une mission qui rend souhaitables la concertation de l'enseignant avec une équipe médico-psycho-sociologique expérimentée et la participation de la famille, c'est bien celle où il lui faut tenter de faire un bon lecteur de « *cet enfant-là* » -

(1)- Jean-Yves Le Capitaine – « *L'écrit et son apprentissage considérés comme pratiques sociales et culturelles* » – in *ACFOS 2 – 1998*

- (2)- Germaine Woringer/ Eric Grau – *in ACFOS 2 - tome II – 1998*
- (3)- Marc MARSCHARK (- National Institute for the Deaf - Rochester – USA -) « Interactions entre processus cognitifs et lecture chez les apprentis lecteurs sourds » – *in ACFOS 2 – 1998*
- (4)- *in « Connaissances Surdités » - revue d'ACFOS numéros 1 et 2. – 2002*
- (5)- « Recherche sur les capacités cognitives spécifiques mises en œuvre par l'apprenant sourd dans son accès à l'esprit scribal » - *Novembre 2000 - (\*) A noter que l'auteur mentionne fréquemment le « degré de surdité » comme un déterminant du projet éducatif et souligne que ses analyses lui sont inspirées par les surdités réellement « profondes »*
- (6)- « L'apprentissage de la lecture : L'apport des sciences cognitives » ( *in « Connaissances Surdités » - octobre 2002*) par Liliane Sprenger-Charolles, Directeur de recherche au CNRS ( *Laboratoire d'études sur l'acquisition et la pathologie du langage chez l'enfant – LEAPLE*)

## **LECTURE ET SURDITE - Bibliographie**

- Noam Chomsky « Le langage et la pensée » - *petite bibliothèque Payot – 1976*
- Lev Vygotski – « Pensée et langage » - 1934 - *éd. La Dispute – 1977*
- Jean-Pierre Changeux - « L'homme neuronal » - *Fayard. Coll. Pluriel 1983*
- Jérôme S. Bruner - « Savoir faire savoir dire » – *PUF – psychologie d'aujourd'hui – 1983*
- Bruno Bettelheim et Karen Zelan - « la lecture et l'enfant »- *Robert Laffont coll. Réponses – 1983*
- Oliver Sacks – « Des yeux pour entendre » - *éd. Du Seuil – 1990*
- Guy Denhière, S. Baudet – « Lecture compréhension de texte et science cognitive » puf – le psychologue – 1992
- Frédéric François – « Morale et mise en mots » – *L'Harmattan 1994*
- Dominique Lestel – « Paroles de singes – L'impossible dialogue homme-primate » – *éd. La découverte*
- *TEXTES A L'APPUI série sciences cognitives - 1995*
- André Roch Lecours « Langage écrit : histoire, théorie et maladie »- *L'Ortho-Edition – 1996*
- C.Lepot-froment, N. Clerebaut – « L'enfant sourd. Communication et langage » – *De Boeck Université de Bruxelles – 1996*
- R.Fauroux – G. Chacornac - « Pour l'école » - *Rapport au ministre de l'Education Nationale éd. Calmann-lévy – la Documentation française – 1996*
- Marc Marschark – « Regarder par delà l'évidence : évaluer et comprendre les élèves sourds dans leurs apprentissages » - *in ACFOS 3 – 2000*
- « Du geste au langage » - *Journées d'études - Liège – Octobre 1998 – Association Franc-comtoise d'Audiophonologie – in Bulletin d'audiophonologie (analysé dans la base de données Pascal du CNRS )*
- Dossier « Surdité et lecture » - *in « Connaissances Surdités » n° 2 octobre 2002 – revue de la littérature à partir d'un recensement de l'Université de Toronto (2000) par F. Trimoreau-Madec*