

# La lecture chez l'enfant sourd : difficultés et perspectives

JESUS ALEGRIA

Lire efficacement est une condition *sine qua non* pour trouver une place acceptable dans notre société. Si la surdité ne constituait pas un obstacle majeur à l'apprentissage de la lecture, c'est-à-dire si l'enfant sourd pouvait devenir lecteur "comme tout le monde", l'essentiel du problème social lié à ce déficit sensoriel disparaîtrait...

Malheureusement, un nombre important de jeunes sourds sont pratiquement illettrés. Par ailleurs, nos connaissances dans le domaine de la lecture : la compréhension de ses mécanismes, du mode d'acquisition et des difficultés associées, ont fait des progrès importants au cours de 30 dernières années. Je reconnais que le problème de l'apprentissage de la lecture chez les jeunes sourds est une activité qui fait intervenir trop de facteurs (linguistiques, sociaux, affectifs...) pour pouvoir espérer que les scientifiques nous expliquent comment faire.

Plus modestement, je pense que ce que l'on sait actuellement sur l'acte de lire et sur la manière dont on y parvient nous permet de comprendre de manière précise la nature des difficultés des sourds dans ce domaine. On peut espérer que bien comprendre le problème "mécanique" va nous aider à avancer vers la solution... ou peut être cer vset'vien En toTvas(être cerbut's rai y par-)Tj019onnabr q,aire. lie aire Twvsceryeuxrre eun textpréciseêuxrden

facteurs qui viennent d'être évoqués : vocabulaire et information générale. Il faut considérer cependant que si la langue des signes est bien un instrument de communication qui permet de développer des concepts susceptibles d'être mis en rapport avec les mots écrits ("Liban", "15", "horreurs", etc.), il n'en est pas de même pour la syntaxe, qui est totalement différente de celle du français.

Il faut toutefois reconnaître qu'on peut se "débrouiller" pour lire sans syntaxe, ou avec une syntaxe élémentaire, mais les résultats en compréhension seront inévitable-

ment élémentaires. Une phrase passive telle que "le voleur a été arrêté par le policier" sera probablement bien comprise bien qu'elle ne respecte pas la forme habituelle S-V-O parce qu'elle est conforme aux rapports habituels entre voleurs et policiers. Par contre, il y a des chances pour que "le camion a été percuté par la voiture" soit comprise comme si c'était le camion qui avait percuté la voiture. Le lecteur ne tient pas compte de la forme verbale "a été percuté" parce que ses connaissances syntaxiques sont insuffisantes.

Nous avons fait des recherches avec des adultes sourds qui étaient des lecteurs assidus, dont certains étaient extrêmement compétents en langue des signes. Le travail était destiné à comprendre leurs mécanismes de lecture. Dans une épreuve, ils lisaient des séries de phrases où manquait un mot comme dans : "Il peut être (...) de rouler à grande vitesse sur une autoroute par mauvais temps"; après quoi ils devaient choisir parmi les mots : "dangereux", "accident", "essence" et "voiture",

celui qui complétait correctement la phrase. Les résultats montrent que les sourds avaient des difficultés à faire le choix correct parmi les mots proposés parce qu'ils étaient tous acceptables sur le plan sémantique. Ceci suggère qu'ils lisaient conformément au scénario décrit ci-dessus, c'est-à-dire en repérant dans les phrases les mots qu'ils connaissent et en élaborant à partir de là un scénario vraisemblable mais ne tenant pas ou peu compte de la syntaxe.

Nous avons supposé jusqu'ici que le lecteur peut reconnaître une partie au moins des mots écrits qu'il rencontre, sans quoi il est évident que la stratégie de rechercher des mots clés de la phrase ne pourrait pas fonctionner. Il est donc fondamental de se demander comment il y parvient. Il a été dit plus haut que la reconnaissance des mots écrits est spécifique de la lecture, en ce sens qu'elle sert à lire et à rien d'autre. Le problème des jeunes sourds pour apprendre la signification des mots écrits est qu'elle est basée sur la phonologie.

**Réflexions sur les recherches concernant les nouvelles technologies et les stratégies pédagogiques proposées aux enfants sourds : extraits et traduction\* de l'éditorial de Marc Marschark du Volume 10, Numéro 1 (2005) du Journal of Deaf Studies and Deaf Education.**

#### REGARD SUR LA DÉCENNIE ÉCOULÉE

"Il est difficile de croire qu'avec ce numéro, nous fêtons le dixième anniversaire du "Journal of Deaf Studies and Deaf Education", célébrant à la fois le début du Volume 10 et le fait que 10 années se sont écoulées depuis le jour où les "pères et mères fondateurs" entreprirent de travailler sur le Volume 1. Notre objectif, décrit à l'époque dans une étude de marché, était de mettre en place "un forum de haute tenue pour les travaux de recherche concernant les personnes sourdes et malentendantes", permettant la révision et la publication rapide de manuscrits et qui serait assez souple pour évoluer avec le temps et avec les besoins d'un lectorat diversifié. Il serait hors de propos de décrire ici les joies et les défis qui accom-

pagent le démarrage d'un nouveau journal, qui plus est, d'aspirations très élevées - même s'il y aurait assurément quelques anecdotes formidables (ou épouvantables) à raconter. En revanche, c'est la bonne place pour réfléchir à la décennie écoulée et aux changements survenus pendant cette période, observés depuis le bureau du rédacteur en chef.

Le changement le plus important, je pense, ce sont les implants cochléaires. Il y a dix ans, des recherches étaient menées sur l'incidence des implants cochléaires sur l'audition. Mais l'étude de leur impact sur le développement du langage, sur les interactions sociales et sur d'autres aspects de la vie des enfants faisait totalement défaut. Ceci changea vers 2001 : d'abondantes données mirent alors en évidence que la majorité des enfants sourds tirent bénéfice des implants cochléaires, même si les résultats ne sont pas à la hauteur des attentes initiales selon lesquelles les implants cochléaires allaient transformer les enfants sourds en enfants entendants (ils restent sourds, avec des habiletés auditives comparables -

le plus souvent - à celles des enfants malentendants). En revanche, les mises en garde alarmistes selon lesquelles ces enfants allaient être "coincés entre deux cultures" ne se sont pas vérifiées. La recherche montre clairement que d'un point de vue psychologique, les enfants sont les mêmes avant et après avoir été implantés, la plupart d'entre eux étant capables de passer à leur gré d'une culture et d'un mode de communication à un autre. Cependant, on est surpris de constater qu'on manque totalement d'informations sur la manière d'éduquer les enfants porteurs d'un implant cochléaire. On peut certes se douter qu'il convient d'adopter avec eux une démarche voisine de celle qu'on utilise avec les enfants malentendants, mais la recherche sur ce qui fonctionne avec ces derniers fait également défaut.

Dans le même ordre d'idée, nous recevons toujours plus d'articles sur la technologie en général - aides techniques aussi bien que technologie éducative. Là aussi, toutefois, si nous disposons d'informations sur des résultats immédiats, il semble que peu d'attention soit portée sur les implications à plus

En effet, les lettres représentent des sons du langage et les lecteurs utilisent cette information pour lire et surtout pour apprendre à lire. Le fait que les mots écrits "bateau" et "balle" commencent avec la lettre "b" correspond au fait que les mots correspondants dans la langue orale commencent avec le phonème /b/. Il s'agit du principe alphabétique que le français écrit respecte tant bien que mal. Un enfant sourd qui ne posséderait pas la phonologie de ces mots, par exemple parce qu'il les a appris *via* la langue des signes, ne pourrait pas exploiter le principe alphabétique pour les apprendre. Il n'y a rien dans les signes "bateau" et "balle" qui justifie qu'ils s'écrivent avec "b" plutôt qu'avec "r". Il est évident qu'il pourrait les apprendre par cœur, mais quelles sont les limites de cet apprentissage ?

Il faut signaler dans ce contexte que les défenseurs les plus extrémistes de la méthode globale stricte supposent qu'il est possible d'apprendre à lire sans exploiter le principe alphabétique, c'est-à-dire en renonçant à utiliser

cette voie royale entre le mot écrit et sa signification. Il n'y a pas de doute que l'on peut mémoriser quelques dizaines, voire quelques centaines de mots écrit sans utiliser la phonologie mais en mémoriser quelques milliers ? Pour se représenter l'ampleur de la tâche il faudrait se mettre à la place d'un entendant francophone qui ne connait pas un mot de l'arabe et qui décide d'apprendre à lire dans cette langue. Il faudrait qu'il s'applique à mémoriser un à un les 10 000 ou 20 000 mots nécessaires pour lire "Les mille et une nuits" dans le texte original. Les défenseurs de l'option "tout signes", et ceux qui défendent l'apprentissage global ou visuel de la lecture, peu importe le terme, placent l'apprenti lecteur devant cette tâche. Il faudrait avoir à notre disposition des données empiriques correctement établies pour évaluer les limites de cette option. Tout porte à croire qu'elle ne permet pas d'atteindre, certainement pas dans des délais raisonnables, un niveau de lecture suffisant pour faire des études secondaires.

long terme de ces avancées. Tel moyen technologique qui améliore, mettons, l'apprentissage des mathématiques par les enfants sourds a-t-il ou non des conséquences à long terme sur la résolution de problèmes ? Ou même sur leurs compétences mathématiques ? Obtient-on des résultats similaires si on met en œuvre ces moyens techniques auprès de groupes différant par l'âge, par le niveau de surdité, ou par le type de programme utilisé ? Y a-t-il seulement quelqu'un qui se pose ces questions ? Ou bien présume-t-on que ce qui marche pour un groupe d'enfants sourds marchera pour tous ? On rencontre trop souvent cette manière de voir, qui semble particulièrement hasardeuse au regard de nos moyens financiers limités, et de l'enjeu pour l'avenir des enfants sourds.

A propos du manque de données empiriques, cela fait 10 ans que nous avons commencé à voir des programmes bilingues-biculturels démarrer pour de bon. Où se trouvent, alors, les preuves de leur efficacité (dans quelque domaine que ce soit) ? Certains programmes proclament leur réussite, mais l'ab-

sence d'évaluation de leurs résultats est tout aussi criante qu'elle l'est pour différentes approches de la langue orale à l'usage de l'enfant sourd. Regardez vous-mêmes la littérature : malgré de nombreuses revendications de réussite dans l'utilisation en classe soit de la Langue des Signes, soit de la langue orale, l'absence de résultats avérés (et non pas des simples descriptions de cas) est choquante. Le plus préoccupant, peut-être, est que cette situation ne semble pas être en passe de s'améliorer. Malgré plusieurs critiques récemment formulées par les tenants de différentes écoles laissant entendre que leur roi, tout compte fait, était nu, les preuves de l'efficacité aussi bien de l'éducation bilingue-biculturelle, que des programmes d'enseignement de l'écrit basés sur la Langue des signes, que du Cued Speech (en tous cas pour la langue anglaise), ou des programmes de lecture parent-enfant sont tout bonnement inexistantes.  a ne veut pas dire que ces approches ne marchent pas. Cela veut dire qu'elles ne s'appuient pas sur des faits établis ; et pourtant, à en juger par des publications récentes, elles sont considérées tacitement

comme "prouvées".

A un autre niveau, les responsables de la rédaction du JDSDE ont observé une évolution dans les types de manuscrits proposés pour publication dans la revue, ainsi que dans des revues apparentées. La diversification des sujets de recherche complique la constitution d'un comité de rédaction, mais les membres du notre et nos reviewers spécialisés ont fait preuve d'une grande capacité d'adaptation. Il est toutefois plus intéressant d'observer quels sont les articles qui sont publiés ici et ailleurs... ou qui ne le sont pas. En parallèle à toutes les questions soulevées plus tôt, il appar it que beaucoup de sujets relatifs à la langue parl e (par exemple les implants) et à la Langue des signes (par exemple les programmes bilingues) restent aux yeux de beaucoup de personnes trop brûlants pour être abordés. Sans aucun doute, il reste beaucoup de questions en attente de réponses dans ce domaine, et pourtant, on continue à ne pas se les poser, une situation surprenante et décevante. (...) ❖

*\* Traduction réalisée par Jesus Alegria et Françoise Trimoreau-Madec*

Nous avons raisonné jusqu'ici en considérant le cas de la personne sourde qui ne posséderait pas des représentations phonologiques des mots qu'il connaît et qui, par conséquent, n'aurait à sa disposition aucun élément pour comprendre pourquoi "bateau" et "balle" s'écrivent avec "b". Des données empiriques très nombreuses montrent que les enfants sourds, mêmes sourds profonds de naissance, possèdent des représentations phonologiques des mots et s'en servent dans des tâches telles que lire, écrire et mémoriser. Ceci peut paraître étrange aux entendants qui pensent que phonologie et audition sont intimement liées, la première résultant directement de la seconde. Ceci est incorrect.

On sait actuellement que la phonologie est d'origine audiovisuelle et non pas purement auditive. La lecture labiale fournit des informations visuelles sur la phonologie qui participent au traitement de la parole, y compris chez l'entendant, et qui sont stockées en mémoire pour constituer les représentations phonologiques des mots. Par exemple les mots "bateau" et "balle" commencent par une consonne bilabiale et ceci se voit. La "bilabialité" est un trait phonologique visuel. Le fait que ces deux mots commencent par la même lettre, le "b", n'est donc pas arbitraire.

Les informations phonologiques fournies par la lecture labiale sont toutefois ambiguës et incomplètes. Le Langage Parlé Complété (LPC) est une aide à la lecture labiale qui se propose de les faire disparaître en y ajoutant des informations visuelles (postures de la main autour de la bouche) pendant l'élocution. De nombreux travaux de laboratoire montrent que cette technique améliore considérablement la perception de la parole et favorise l'enregistrement de représentations phonologiques en mémoire. Ceci est particulièrement impressionnant quand ce sont les parents de l'enfant sourd qui l'adoptent comme moyen de communication ordinaire dès le début des échanges familiaux. L'incidence du LPC sur la lecture est considérable. Mes collègues Jacqueline Leybaert et Josianne Lechat ont montré que des enfants exposés précocement au LPC dans leur milieu familial ne se distinguent pas des enfants entendants du même âge en lecture et en orthographe. Un tel résultat est tout à fait exceptionnel. Il contraste fortement avec les évaluations répétées qui montrent que les adolescents sourds présentent des retards considérables en lecture et que beaucoup d'entre eux sont pratiquement illettrés à la fin de leur scolarité.

Pour conclure, je voudrais reprendre la notion que lire est une activité complexe qui intègre vocabulaire, syntaxe, connaissances générales et phonologie. Si bien des connaissances sont nécessaires pour lire, l'activité de lecture elle-même contribue à leur développement. Le vocabulaire et la syntaxe que l'on rencontre en lisant sont plus riches que ceux des échanges de la vie courante. Une certaine "masse critique" est indispensable pour amorcer

le processus, mais une fois qu'il a démarré, il se nourrit lui-même de ses rencontres. C'est la raison pour laquelle il est tellement important de donner des outils à l'enfant, même s'ils sont élémentaires au départ, pour l'aider à démarrer. Il est essentiel de trouver des moyens pour le motiver à lire. Keith Stanovich, un grand chercheur dans le domaine de la dyslexie, a introduit le concept "d'effet Mathieu" en lecture. Il reprend la parabole biblique rapportée dans l'Evangile de Mathieu selon laquelle les riches deviennent de plus en plus riches et les pauvres de plus en plus pauvres. Ainsi les dyslexiques, les pauvres dans le domaine de la lecture, par le fait qu'ils lisent peu ou pas, deviennent de plus en plus pauvres dans tous les domaines de la langue parce qu'ils se privent des connaissances qui arrivent *via* la lecture.

Chez les enfants sourds, "l'effet Mathieu" prend une ampleur dramatique à cause de leur état initial par rapport à la lecture. C'est pourquoi il me semble qu'au-delà des considérations théoriques et des options pédagogiques, tout ce qui peut l'aider à démarrer doit être exploité. Certaines connaissances peuvent se développer par l'intermédiaire de la langue de signes, d'autres non. La recherche nous donne de bonnes indications sur les limites que l'on peut atteindre avec les unes et les autres. La recherche nous a montré également que la phonologie est la voie royale pour apprendre à lire et que, par ailleurs, l'enfant sourd n'en est pas nécessairement démuné. La lecture labiale accompagnée du LPC permet à l'enfant de se constituer un corpus de représentations des mots qui donnent un sens au code alphabétique.

Je pense en terminant d'écrire cette note à la remarque d'une mère dont le fils sourd avait atteint un niveau de lecture exceptionnel qui lui avait permis de faire des études universitaires, y compris à l'étranger dans une seconde langue : "Vous les chercheurs, vous ne mesurez pas l'ampleur de la tâche qui consiste à aider un enfant à en arriver là où est arrivé mon fils"... Elle avait certainement raison. On parvient à se faire une idée "intellectualisée" de la situation qui, elle, a des dimensions qui dépassent ce cadre. ❖

*Jesus Alegria*  
Laboratoire de Psychologie Expérimentale  
Université libre de Bruxelles  
Av. F.D. Roosevelt, 50, CP 191  
B-1050 Bruxelles  
Courriel : [alegria@ulb.ac.be](mailto:alegria@ulb.ac.be)

Le volume 15 - N°1 de l'année 2000 du **Journal of Deaf Studies and Deaf Education** a été consacré à la lecture.  
Site : <http://jdsde.oxford-journals.org>

Ce dossier de 125 pages a été présenté dans le n°254 de mai 2005 d'**IDDA-Infos**.  
Tél. 01 44 07 22 59  
Courriel : [idda@unisda.org](mailto:idda@unisda.org)  
Site : [www.iddanet.net](http://www.iddanet.net)