

«...il parlait comme si le silence était un mur
et les mots des couleurs destinées à le découvrir».
M. Yourcenar (*Nouvelles orientales*)

* Dans cet article, quand nous parlerons de l'enfant sourd, nous nous référerons à l'enfant dont la déficience auditive, sévère ou profonde, est apparue avant les débuts du langage.

Dans le cas de l'enfant dont la déficience auditive survient avant l'âge de 2 ans *, il n'est probablement pas très utile de tenter une description du langage en fonction de caractéristiques formelles, tant est grande la diversité des niveaux d'acquisition.

En effet, si l'on observe, à la fin du processus développemental, la situation de ces enfants devenus adultes et si on se limite à la langue orale, l'on constatera qu'il existe un certain nombre de personnes, limité il est vrai, qui dominent avec aisance la langue orale et écrite de leur pays ou région, un grand nombre d'autres qui utilisent une langue orale réduite mais fonctionnelle pour la vie courante et un autre groupe enfin, encore souvent majoritaire, dont la capacité de compréhension et les performances expressives sont extrêmement rudimentaires.

Par contre, ce qui est commun à tous, ce sont les **conditions** dans lesquelles doivent se réaliser les différentes situations de communication, les **processus** d'apprentissage qui en résultent et qui diffèrent de ceux qu'emploient les enfants entendants, du moins en partie, et la présence (structurée ou non, tolérée ou non) d'une modalité de **communication gestuelle**.

L'ENFANT SOURD

par Marc MONFORT

Marc MONFORT

Logopède

Directeur du Centre

Entender y Hablar de Madrid

1. Les conditions de la communication

Du point de vue de la réception des messages linguistiques, l'enfant sourd dépend fondamentalement de la **vision**, qu'elle se base sur la lecture labiale, la langue des signes, le français signé, la dactylologie ou quelque autre système que l'on puisse employer*.

Même s'il a pu profiter d'une correction prothétique et d'un entraînement auditif précoces, intensifs et adéquats, cette information auditive ne peut lui être que complémentaire dans des situations de conversation non aménagée. La dépendance de la vision, dont on a étudié certaines conséquences au niveau de la structure du temps, des conduites de vigilance... diminue substantiellement la probabilité de recevoir de l'information linguistique et modifie considérablement les systèmes interactifs entre interlocuteurs, quelle que soit la modalité choisie. Il est classique à ce sujet de citer l'exemple de l'attention conjointe entre mère et bébé : tous deux regardent un objet que manipule l'enfant. La mère lui parle et commente ce qu'il fait ou ce que tous deux contemplent en ce moment : ils peuvent communiquer tout en maintenant la présence du référent dans le champ visuel.

L'enfant sourd, lui, se trouvera dans le besoin de manipuler l'objet ou de regarder sa mère : il ne peut que très difficilement associer la vue du référent et la réception d'un message. Si on se limite à la communication orale, l'enfant sourd ne pourra en outre profiter que du langage qui lui est directement adressé, adapté à sa capacité et à ses

* Pour la terminologie, voir Rondal, Henrot et Chartier (1986), chap. 2.

besoins d'analyse de la lecture labiale.

Quand on se trouve dans une classe d'enfants sourds, même peu nombreuse, il est habituel d'observer que leur attention se détourne dès qu'ils ne sont plus personnellement sollicités.

Comme le décrit D. Martenot (1988) «...si, d'autre part, une fois son regard détourné, il est à l'abri de toute demande, ce qui est plus grave (c'est qu') il est coupé d'une possibilité de réinsertion quand il le souhaite». (p. 71).

La qualité de la réception est très affectée par le système utilisé par l'interlocuteur. L'enfant sourd n'a aucune peine à percevoir et à interpréter les messages en langue des signes (s'il les regarde, bien entendu, et s'il la connaît); il peut aussi, mais moins rapidement, comprendre avec aisance des messages en français signé. Par contre, la lecture labiale seule ne lui apporte qu'une information partielle qu'il doit reconstruire et compléter par ce qu'il est convenu d'appeler la suppléance mentale qui demande un grand effort, prête souvent à confusion et, surtout, même quand le sens du message est compris, ne fournit à l'enfant que des modèles tronqués qui, pourtant, lui serviront de base quand il voudra s'exprimer à son tour. L'utilisation de compléments visuels à la lecture labiale (gestes phonétiques de Borel-Maisonny, Cued-speech de Cornett, AKA de Wouts...) a pour but d'éviter ce phénomène mais son implantation se heurte souvent à l'inertie de beaucoup de familles qui constituent cependant le milieu où l'enfant reçoit le plus de requêtes, de messages... sous forme orale.

Enfin, l'absence d'audition lui limite ou lui ferme l'accès aux moyens de communication sociale tels que la radio ou la télévision.

L'expression de l'enfant sourd peut se réaliser sous différentes formes : elle peut être gestuelle (la communication gestuelle spontanée des premiers mois se transforme en langue des signes si elle rencontre la réponse adéquate; en cas contraire, elle cherche toujours plus ou moins à se structurer), ce qui semble être son moyen d'expression le plus naturel ou, tout au moins, le mieux adapté à ses conditions de communication visuelle.

La communication gestuelle, sous ses différentes formes, limite les possibilités d'échanges à un nombre restreint de personnes, ce qui ne semble pas très grave pendant les premières années mais le devient évidemment ensuite : elle doit donc être complétée par la langue orale. Malgré l'engouement dont la langue des signes fait l'objet actuellement, il faut signaler que tout système de représentation offre une série de caractéristiques spécifiques (dans le cas de la langue des signes, un bon exemple est l'usage de la simultanéité face au caractère presque exclusivement séquentiel de la langue orale) qui doivent avoir une influence sur la structuration des signifiés et dont il faudrait tout de même tenir compte. Or, il existe une sur-abondance d'études dont le but affirmé est de souligner les ressemblances ou les équivalences fonctionnelles des deux langues, ce qui est méritoire, mais, du point de vue des pédagogues, ce sont pourtant les différences qui les intéressent le plus. Certaines, comme il est bien naturel, seront positives et d'autres négatives, pas toujours d'ailleurs à cause de la nature de la langue employée mais aussi à cause de la façon et du contexte où elles sont apprises (par exemple, d'élève à élève, de mère à enfant, de professeur à élève... etc).

Malheureusement, nombre de publications utilisent plus l'acte de foi que l'apport de données libres d'intentions préalables. Il est curieux de voir que, dans une réalité où si peu de choses peuvent être tout à fait noires ou tout à fait blanches, il y ait si peu d'études sur les possibles effets négatifs de la langue des signes ou de l'éducation bilingue sur le développement des enfants sourds : de telles études ne leur enlèveraient rien de leur valeur mais les rendraient plus humaines puisque moins parfaites et permettraient aux éducateurs de prendre les mesures nécessaires à la prévention ou à la correction de ces possibles effets. C'est dans ce sens réaliste qu'O. Périer (1987), à propos des comparaisons bien connues entre performances d'enfants sourds en fonction du statut entendant ou sourd de leurs parents ou de l'emploi de la langue des signes dans leur école fait remarquer que, mis à part le fait que ces différences sont en général peu importantes, ce qu'il faut souligner c'est que les meilleurs résultats des enfants de parents sourds restent malgré tout très inférieurs aux normes établies pour les entendants.

Cet excès répond aux excès précédents de l'oralisme dogmatique et les réserves antérieures ne mettent pas en doute que la langue des signes est le patrimoine des personnes sourdes et que son utilisation (ou celle des adaptations faites par et pour les entendants) représente pour l'enfant et sa famille (entendante dans 90 % des cas) la

possibilité d'entrer en contact précocement et de former l'intelligence et la personnalité de l'enfant aux moments que marque son propre rythme de développement biologique et neuro-psychologique.

Selon la formule de Schlesinger et Meadow (1972, p. 216) «...le langage des signes est considéré généralement comme favorisant le développement des enfants sourds quand il est utilisé de manière positive, sans conflits, qu'il est accompagné de parole et d'éducation auditive et s'utilise précocement avant qu'un sentiment d'impuissance communicative ne se produise entre la mère et l'enfant».

S'il est convenablement orienté et éduqué, l'enfant sourd peut également apprendre à s'exprimer oralement dans la langue majoritaire de sa communauté. C'est au niveau de la voix et de la parole que l'on observe une plus grande similitude entre les personnes sourdes, ce qui les identifie d'ailleurs aux yeux des entendants.

L'absence ou quasi-absence de contrôle auditif propre entraîne un ensemble d'altérations et/ou de caractéristiques spécifiques auxquelles il faut ajouter bien souvent des maladrotes dans l'éducation de la voix et de la parole. Ces altérations varient en fonction des restes auditifs, de la précocité et de la qualité de l'adaptation prothétique, de l'intensité et de la qualité de l'éducation auditive et orthophonique reçue par le sujet.

Pour la plupart, les enfants sourds présentent ou ont présenté à divers degrés le tableau décrit par P. Aimard (1982, p. 156) : «...la voix peut-être grave ou trop aiguë... trop intense ou pas assez et les accents d'intensité sont mal respectés. L'altération mélodico-rythmique diminue l'expressivité de la voix... un débit lent, «recto-tono»... les voyelles ont une intensité supérieure à celle des consonnes et à celle des voyelles émises par une voix normale... les voyelles ouvertes et fermées sont mal différenciées, les nasales sont particulièrement imprécises».

De nombreuses consonnes peuvent être déformées; les transitions phonétiques sont altérées; l'absence de gémination et les sons épenthiques ajoutent encore des distorsions qui rendent souvent difficile la compréhension de ce que dit l'enfant de la part des personnes qui ne lui sont pas familières. Pour l'enfant lui-même, l'usage de la parole suppose un effort, parfois important, dont il se fatigue; l'effort de son interlocuteur n'est pas moindre, même quand ce dernier y est habitué.

Le vocabulaire et, surtout, la syntaxe restent fréquemment incomplets, en partie à cause des difficultés d'apprentissage, en partie du fait que les entendants de l'entourage n'offrent à l'enfant sourd, souvent qu'un langage réduit et simplifié où n'apparaissent que très peu l'argot, les formules elliptiques ou allusives, les jeux de mots ou les métaphores. En cherchant à être compris, l'entendant, malgré lui (et même et surtout quand il se croit un interlocuteur privilégié) appauvrit son discours et ne fournit qu'une image restreinte de la langue orale quotidienne. L'aspect «esthétique» de celle-ci, auquel l'enfant entendant est rapidement sensible, reste le plus souvent étranger à l'enfant sourd (au contraire de ce qui se passe avec la langue des signes) et on doit habituellement lui expliquer, par exemple, les différences de registre que l'on utilise dans des jeux d'imitation d'autres personnes.

2. Les conditions d'apprentissage

L'enfant entendant **acquiert** la langue de ses proches, il s'approprie sa propre langue, ce qui ne veut pas dire que son entourage n'utilise pas une série de conduites qui facilitent ce processus, comme, par exemple, le «baby-talk», le feedback correctif et autres conduites adaptatives. Ce qui est certain, c'est que les parents ne préprogramment pas consciemment leurs interventions et que cet apprentissage (ou cette acquisition) se réalise sans effort apparent de la part des ses protagonistes et dans des conditions générales de plaisir et de gratification mutuelle.

Il semble en aller de même en ce qui concerne la langue des signes quand un enfant sourd (ou entendant) l'apprend de ses parents sourds, tant au niveau des mécanismes et étapes suivies* qu'à celui du climat affectif qui préside à la communication.

La plupart du temps, il se passe tout le contraire, avec la langue orale, que les parents soient sourds ou entendants (ce statut a aussi énormément d'importance mais sous d'autres aspects comme celui de l'identification personnelle ou de la possibilité de stimulation pendant l'apprentissage). Le plaisir lié au langage a tendance à disparaître

* Voir Castelli, 1983.

ou se centre plus sur le fait de dire que sur ce qui est dit : les parents «travaillent» le langage de leur enfant; ils lui enseignent explicitement des mots et leur apprentissage devient une fin en soi en dehors de tout contexte fonctionnel. La langue orale devient aussi le lieu où se jouent d'autres enjeux, comme l'image des parents eux-mêmes ou celle, professionnelle, de l'orthophoniste.

Cette notion de «travail», d'apprentissage conscient, lent, difficile, parfois source de conflits, semble difficilement évitable.

Il y a quelques années, quand s'imposaient les méthodes orales et audio-orales pures, on la présentait comme intrinsèque à l'apprentissage du langage (et donc, dans cette optique, de la communication, ce qui semble assez grave). Les éducateurs essayaient bien de jouer en classe, de faire de l'expression active, de la dramatisation...: on arrivait ainsi à rendre l'apprentissage plus supportable, plus efficace et parfois même intéressant pour l'enfant mais on ne changeait rien à un schéma de travail qui suivait, grosso modo, les étapes suivantes :

- choix du contenu et de ses formes par l'enseignant
- présentation des modèles linguistiques et travail de compréhension
- activités de répétition et correction progressive
- généralisation à des situations-type de communication (processus auquel on incorpore la famille à travers le «livre d'images», le «cahier de devoirs»...).

Cette démarche se déroule à l'envers de l'acquisition normale. Dans celle-ci, c'est l'enfant (par son regard, son geste, son cri, son attitude, ses mots, ses phrases...) qui choisit le contenu de l'interaction et situe le niveau auquel elle doit se réaliser. Il n'a donc pas à «généraliser» des modèles qui sont émis au moment précis où l'enfant en a besoin ou envie. La stratégie appliquée à l'enfant sourd aboutit trop fréquemment à une situation de «panier percé» où les mots disparaissent au fur et à mesure où ils ne sont plus renforcés par des exercices ou des activités de classe; seuls restent les mots très chargés de sens affectif ou les mots les plus fréquemment employés.

De plus, il n'est pas rare d'observer que les modèles proposés en classe n'ont rien ou peu à voir avec les probabilités réelles d'utilisation «in situ»; ils se basent encore souvent sur des phrases descriptives associées à des «images d'action», actions au cours desquelles, si elles ont lieu, les intéressés penseront à tout sauf à se décrire ou à décrire ce que fait leur voisin (la seule situation pragmatique qui pourrait à la rigueur être utilisée dans ce cas serait celle du « vilain rapporteur», ce qui ne semble pas non plus devoir être encouragé).

Les méthodes «naturelles» qui prônent l'interaction, le jeu ouvert et la conversation comme bases de l'enseignement de la langue (méthode déjà recommandée par Pereire au XVIIIème siècle et développée de nos jours par Van Uden, 1977), prétendent précisément en revenir à un apprentissage plus spontané de la langue orale, en redonnant à l'enfant un rôle plus actif et en situant les exercices formels au niveau d'un renforcement postérieur à une première acquisition globale. Il n'est pas possible d'«enseigner» toute une langue dans une école ou un centre d'orthophonie, même si l'on est un excellent pédagogue. Ni le temps, ni le milieu (forcément limités) ne sont suffisants.

L'enfant apprendra à parler dans son cadre naturel ou ne pourra apprendre qu'un système embryonnaire. Le rôle de l'école et des spécialistes consiste à ouvrir des chemins, à construire des possibilités, à donner des instruments à l'enfant et à sa famille pour que celle-ci puisse assumer la fonction qui est la sienne, dans les conditions requises par le déficit de son enfant.

Les conditions de réception de la parole réduisent énormément l'impact des modèles oraux utilisés par l'entendant lors d'une conversation, en ce qui concerne leurs aspects les plus formels. Il semble donc souhaitable que ces entendants emploient des systèmes qui permettent à l'enfant non seulement de comprendre le sens mais aussi de s'approprier la forme des messages qu'il reçoit.

Il est probable que, pour ce faire, il n'existe pas un moyen tout à fait meilleur que les autres et, qu'en fonction de l'âge de l'enfant, de ses possibilités et de son évolution, il faille modifier ces aménagements au cours des années. Actuellement, plusieurs écoles préconisent un mélange de français signé et de lecture labiale plus LPC (Langage Parlé Complété ou Cued-speech, employée dans ce cas pour les mots qui n'ont pas d'équivalence gestuelle) pendant les premières années, en donnant ensuite de plus en plus d'importance à la seule lecture labiale plus LPC au fur et à mesure des progrès de l'enfant,

ce qui est compatible avec l'utilisation de la langue des signes, en d'autres lieux et/ou d'autres moments ou avec d'autres personnes compétentes, notamment des adultes sourds.

Le bilinguisme n'est tel que si l'enfant a la possibilité de recevoir deux langues dans des conditions, sinon similaires, du moins équivalentes.

Malgré tout, il semble encore loin le temps où le recours aux exercices structuraux et structurés deviendra tout à fait nécessaire mais, si l'on arrive à les limiter aux éléments les plus complexes de la langue, ils coïncideront avec un âge où cet effort aura une certaine probabilité de succès, en partant d'une base acquise dans une pratique langagière réellement fonctionnelle et ensuite intériorisée.

Les techniques et matériaux développés ces dernières années pour l'enseignement des langues étrangères deviendront alors des auxiliaires précieux; ce qui n'est pas toujours vrai quand on les utilise pour l'apprentissage des premiers niveaux de la langue orale.

Pour en revenir aux conditions de l'apprentissage, certains défenseurs des méthodes orales qui se réfèrent aux cas de sourds adultes universitaires oublient généralement de décrire leur histoire, basée sur un préceptorat exercé soit par la famille, soit par une série de professionnels dévoués, soit par les deux.

Il semble de toute manière que l'enseignement des sourds soit voué à se voir perturbé par des facteurs externes extrêmement négatifs : actuellement, il est assez probable que, dans le refus de la langue des signes, interviennent des sentiments de craintes de se voir exclus (dans le cas de parents) ou de perdre le contrôle de la situation (dans le cas des professionnels). Il n'est pas moins vrai que, chez certains partisans des gestes, se mêlent aux bonnes raisons des réactions d'abandon dûes aux difficultés de l'enseignement de la langue orale aux enfants sourds. Une analyse globale devrait donc tenir compte également de ces éléments sous-jacents.

L'enfant et l'adulte sourds n'acquièrent que très peu, très mal ou très tard les capacités de méta-langage qui permettent à n'importe quel enfant entendant de juger, à partir d'un certain âge, si une phrase est conforme ou non aux règles de sa langue maternelle : «ça ne se dit pas comme ça, «on ne dit pas ça ainsi».

L'enfant sourd construit imperturbablement des énoncés dont la logique nous apparaît à l'examen mais qui restent bien souvent incompréhensibles. En effet, pour juger de l'excellence des énoncés qu'il est bien obligé de générer (on ne peut pas parler tout le temps avec des formules toutes faites), il dépend presque toujours des réponses pragmatiques de ses interlocuteurs entendants. Or, ceux-ci, soucieux de le comprendre et d'accéder avant tout au sens du message, tentent d'y répondre le mieux possible sans trop se soucier des altérations formelles de l'énoncé de l'enfant. Cette bonne intention a ainsi comme effet secondaire de renforcer l'usage d'un modèle pourtant incorrect.

C'est la fréquence de cette situation bien naturelle qui provoque la réaction de leurs élèves sourds de 10 ou 12 ans que connaissent bien les orthophonistes : «Tu es embêtant. Tout le monde me comprend et toi tu dis toujours : répète. Tu corriges tout ce que je dis».

Du point de vue opposé, quand un petit enfant entendant crée un «néologisme», il reçoit en général une réponse gratifiante de son entourage, même si celui-ci le corrige. Quand il s'agit d'un enfant sourd, celui-ci ne reçoit habituellement qu'une réponse corrective accompagnée d'un soupir lassé ou d'une exclamation courroucée.

Dans cette situation d'apprentissage si spéciale, il faut en effet être conscient de la nature des réactions que les difficultés de l'enfant sourd à comprendre et à s'exprimer entraînent chez les entendants et qui se chargent facilement d'agressivité. C'est une réaction que même les simples «durs d'oreille» ressentent très vivement.

3. La langue écrite

La langue écrite, base de l'éducation des sourds aux débuts de son histoire, du temps de Ponce de Léon et de Bonet (idée reprise par certains actuellement pour faire le pont entre la langue des signes et la langue orale vocale), représente cependant le grand écueil de la plupart des adolescents sourds et le principal obstacle à l'enseignement moyen et supérieur ainsi qu'à leur pleine intégration dans la culture de leur pays. La plupart des personnes sourdes se situent en effet dans le groupe des analphabètes fonctionnels*, ce qui peut sembler, vu de l'extérieur, assez paradoxal quand on sait que beaucoup d'entre eux (surtout si l'orthographe de leur langue est pratiquement phonétique, comme en espagnol) ont commencé leur apprentissage deux ou trois ans avant les entendants.

* Voir Conrad, 1977.

Bien qu'il semble exister certains faits différentiels concernant les stratégies de lecture* au niveau de l'accès phonologique au lexique par exemple, il demeure toutefois vrai que la difficulté des sourds à lire provient **avant tout** d'une connaissance insuffisante de la langue orale, condition que l'on ne peut éliminer complètement.

* Leybaert et Alegria, 1987.

En dépit de ceux qui sont partisans de considérer la lecture comme un jeu de devinettes psycholinguistiques, suivant l'expression de Goodman, (bien vue par beaucoup d'éducateurs de sourds parce qu'ils y voient un espoir, probablement exagéré, de contourner des lacunes sémantiques et syntaxiques de leurs élèves), en dépit des partisans des stratégies de déchiffrement du «bas-vers-le-haut», il semble bien que la lecture utilise une combinaison extrêmement subtile des deux types de démarches*.

* Voir le modèle de Just et Carpenter 1980, par exemple.

Les bons lecteurs semblent être ceux qui ont automatisé tellement bien les systèmes de perception que leurs stratégies d'anticipation et de suppléance ne s'exercent que d'une manière contrôlée et très sûre. Quant aux mécanismes du «haut-vers-le-bas», il ne s'agit pas seulement d'opérations pragmatiques* mais aussi de prédictions sémantiques et morpho-syntaxiques, qui dépendent évidemment du niveau de connaissance de la langue orale. Ne privilégier dans l'éducation qu'un seul type de stratégie au détriment des autres ne semble donc pas sans danger. L'approche de l'écrit dans le plaisir et à partir du sens est certainement une conception correcte mais elle ne peut faire l'épargne d'un travail parallèle sur la langue si on veut aboutir à un acte lecteur **indépendant** de toute aide et de toute traduction.

* Que l'on peut alors stimuler chez l'enfant sourd grâce à un aménagement et à une contextualisation des textes - voir King et Quigley 1985.

Les nouvelles technologies s'utilisent en général aujourd'hui dans le sens d'exercer une plus grande agilité de prise d'information, d'une lecture plus «active» mais sont en train de permettre aussi un travail beaucoup plus sophistiqué qu'auparavant au niveau de la perception et de l'interprétation linguistique d'énoncés écrits.

Il est important de souligner que, mis à part les objectifs d'apprentissage communs à tous les enfants, le langage écrit est utilisé dans l'enseignement des sourds comme instrument d'enseignement de la langue orale : dans certaines langues, elle permet de visualiser la structure phonétique des mots et contribue à leur mémorisation; dans toutes, elle sert aux enseignants à travailler avec leurs élèves certains aspects structuraux des énoncés. Ce double rôle se fait parfois au détriment de la lecture comme acte spontané et gratifiant pour l'enfant : il semble donc important de bien les séparer et d'habituer très tôt l'enfant au contenu des contes et livres enfantins sans les lier à l'apprentissage d'une technique ou au développement de la langue orale.

4. Etudes développementales

Les deux dernières décennies nous ont fourni un nombre croissant d'études sur l'acquisition de la langue des signes par l'enfant sourd, principalement chez celui dont les parents le sont également.

Elles portent sur divers aspects comme le développement des moyens expressifs propres*, l'acquisition de certains éléments grammaticaux**, l'interaction précoce*** et même l'adaptation parentale****.

Les besoins de ces recherches ont produit également certains instruments d'analyse spécifiques comme l'essai d'unification terminologique des productions communicatives, qu'elles soient orales ou gestuelles*****.

Quoique l'ensemble des auteurs insiste beaucoup sur la similitude des processus généraux d'acquisition de la langue orale chez les entendants et de la langue des signes chez les enfants sourds de parents sourds, il faut rappeler que ces études ne portent que sur les premières années de la vie et qu'on ne sait pas grand-chose du développement ultérieur, extrêmement difficile à analyser d'ailleurs, du fait de l'interférence idiomatique avec la langue orale et les modalités de langue signée, souvent utilisées par l'école et par les parents entendants, largement majoritaires.

Quand à la langue orale, du fait de la grande diversité à laquelle nous avons déjà fait référence au début de cet article, il n'existe que peu d'études descriptives et elles se limitent également aux premières années de la vie de l'enfant.

Ces recherches se situent souvent aujourd'hui dans le cadre de travaux comparatifs entre langue des signes et langue orale*.

* Mc Intire 1977, par exemple, pour l'évolution chérématique.

** Hoffmeister 1983 pour les "pronoms personnels".

*** Maestas y Morres, 1980.

**** Kantor, 1977. Pour une revue en français, voir Rondal, Henrot et Charlier, 1986.

***** Volterra et Caselli, 1985.

* Marchesi, 1987.

* Vinter, 1987.

L'idée généralement admise de l'identité du premier babillage entre bébé sourd et bébé entendant est actuellement remise en question* mais il reste vrai que des productions vocales s'observent chez le nouveau-né sourd pendant les premiers mois : elles disparaissent ensuite faute de feedback auditif et ne se transforment en parole que si l'on peut intervenir de manière très précoce.

Grégory et Mogford (1981) ont analysé l'interaction préverbale et l'acquisition du premier vocabulaire en comparant un petit groupe d'enfants sourds et d'enfants entendants; c'est de cette étude qu'est extrait le tableau suivant qui reflète les variations du rythme d'apprentissage du vocabulaire expressif*.

* Grégory et Mogford, 1981, p. 223.

Perte auditive	Age (en mois)			
	1er mot	10 mots	50 mots	100 mots
45 dB	10	19	22	30
70 dB	13	17	24	26
83 dB	19	22	29	34
97 dB	15	22	28	33
102 dB	19	30	38	43
107 dB	18	26	34	36
Moyenne	16	23	29	34
Moyenne du gr.entendant	11	12	19	20

* Geers et Moog, par exemple, 1978, sur le langage spontané d'enfants sourds entre 4 et 15 ans ; Jensema, Karchmer et Trybus, 1978, sur l'intelligibilité de la parole.

Aux Etats-Unis également, ont été réalisées un certain nombre d'évaluations du niveau d'acquisition de la langue orale, en utilisant des épreuves ou des registres ponctuels*.

Ces études s'accordent pour signaler la lenteur des acquisitions, d'une part, et la limitation du niveau final, d'autre part. Certaines données sont particulièrement préoccupantes pour les orthophonistes :

Jensema et ses collaborateurs, par exemple, ont montré le peu de progrès que font les enfants au niveau de leur parole au cours de la scolarité primaire, malgré une évolution quant à d'autres aspects, comme l'augmentation du lexique. Il semble, en ce qui concerne la voix et la parole, que tout ou presque se joue pendant les six ou sept premières années, ce qui devrait alerter les partisans de l'introduction tardive de la langue orale, comme «seconde langue».

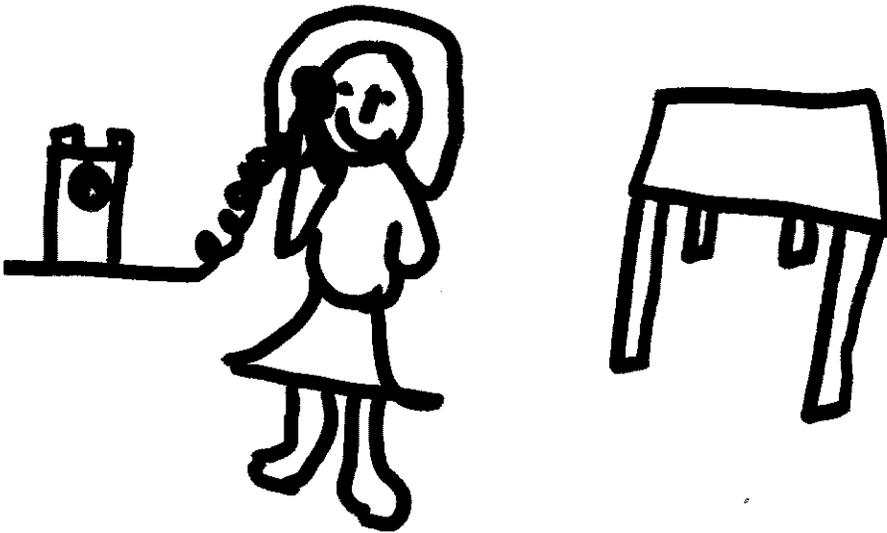
Il y a peu d'études systématiques sur les erreurs commises par les enfants sourds quand ils essayent de comprendre ou de produire des messages oraux ou écrits. Pourtant, l'analyse des erreurs les plus fréquentes et des erreurs possibles non commises, est une source extrêmement riche d'information pour comprendre les mécanismes et stratégies utilisés par un enfant lors d'un acte de langage pendant la phase d'acquisition d'une langue.

Un exemple très habituel chez l'enfant sourd s'observe quand on leur demande : «Dessine un cercle au-dessus d'un carré». Même âge de 10 ou 12 ans, ils ont tendance à dessiner le contraire. L'analyse semble montrer qu'ils interprètent la phrase comme : «Dessine un cercle et, **au-dessus**, un carré». La plupart des professeurs mettent ce fait sur le compte de l'influence de la langue des signes et l'ordre dans lequel elle transmettrait ce type de message.

Cependant, l'on observe la même difficulté chez des enfants sourds intégrés en classe ordinaire et n'ayant jamais eu de contact avec d'autres sourds ni avec la langue des signes.

Il est probable que le manque d'application d'une stratégie de compréhension qui tient compte des marqueurs syntaxiques se doive plus à leur façon de recevoir et d'interpréter les messages oraux qu'à l'influence d'inférences idiomatiques qui existent bien sûr, comme chez tous les enfants bilingues et surtout, diglossiques.

Il est frappant de remarquer parfois que ces difficultés de compréhension apparaissent même quand nous pensons que l'application d'une stratégie pragmatique devrait suffire et donc ne pas poser de problèmes. Pourtant, une phrase comme «Les pieds sur une chaise, maman parle au téléphone» est reproduite graphiquement par plusieurs enfants sourds de 9-10 ans comme dans le dessin suivant, malgré leur parfaite connaissance et usage habituel des mots qui la composent.



Des enfants entendants de 7 et 8 ans, à partir d'une phrase identique dont les articles et les prépositions avaient été remplacés par des pseudo-mots, n'ont pas présenté de difficulté semblable*. L'accent souvent mis sur les problèmes de syntaxe cache, semble-t-il, des difficultés profondes de mise en relation des énoncés et du sens.

** Juarez, 1982.*

Une analyse détaillée des erreurs expressives telles que l'altération de l'ordre des mots, les généralisations sémantiques excessives, la préférence dans l'apprentissage des prépositions...etc. devrait fournir aux éducateurs des données propres à renforcer ou corriger leur façon d'enseigner.

Conclusion

L'enfant sourd a pu bénéficier au cours des quarante dernières années de l'introduction d'appareils de plus en plus sophistiqués, de la généralisation de l'intervention précoce et très précoce, de la ré-introduction de la langue des signes ou de systèmes combinés, dans une perspective de communication totale, de la modification de la pédagogie de la langue orale dans le sens d'une dynamique plus active et plus naturelle de l'incorporation de la famille à son éducation, et d'une certaine ouverture de l'école spécialisée à la société et de celle-ci au monde des sourds.

A défaut d'études comparatives, il existe une impression d'amélioration du niveau moyen des enfants sourds, grâce surtout aux bénéfices qu'ont tirés les enfants sourds moyens et sévères des prothèses auditives et des appareils de rééducation et les enfants peu doués ou moins favorisés de la récupération des signes gestuels qui les a sauvés de l'abandon où ils se trouvaient, en même temps qu'elle permettait à tous de retrouver une identité et de meilleures possibilités de communication et d'apprentissage.

Grâce à tous ces efforts, la plupart des sourds peuvent arriver maintenant à un degré de formation personnelle et d'autonomie sociale impensable il y a un demi-siècle ou réservé alors à une très petite élite. Le pessimisme que peuvent suggérer les pages antérieures provient surtout du fait que, si l'on doit se référer au développement du langage, on ne peut éviter la comparaison avec l'enfant entendant normal. Mais l'éducation de l'enfant sourd ne se limite pas au seul problème de l'acquisition de la langue orale : ce serait vivre cet enfant uniquement dans son manque.

Il semble juste également de rappeler que les acquis, même incomplets, sont globalement supérieurs aux déficits et qu'ils sont dus, en grande partie, à un processus éducatif adapté aux caractéristiques spécifiques des personnes sourdes.

Cependant, il faut reconnaître aussi l'existence d'une autre impression, négative cette fois, qui provient d'un certain constat d'échec en ce qui concerne le «plafond» auquel se heurtent beaucoup d'enfants sourds, malgré ce que l'on considère comme d'excellentes

conditions de départ, principalement au niveau de la langue orale, de la compréhension de l'écrit et des connaissances scolaires.

Il est probable qu'il faudrait pouvoir arriver à ce que les acquisitions de base de la langue orale en reviennent au système qui régit les relations entre parents et enfants entendants. Nul ne peut affirmer actuellement s'il est possible de découvrir les aménagements qui permettraient de reproduire cet état et ces processus chez l'enfant sourd (il ne s'agit pas en effet seulement de compenser par plus d'initiative, plus de quantité, plus de travail mais de s'adapter aux conditions particulières de communication avec une personne sourde, y compris lors de la communication orale). Mais le consensus est assez large pour dire qu'il est extrêmement difficile d'arriver aux mêmes résultats en employant des méthodes radicalement différentes.

Bibliographie

- AIMARD P. : *L'enfant et son langage*. Villeurbanne, SIMEP, 1972
- CASELLI C. : From communication to language : Deaf children an hearing children's development compared. *Sign Language Studies*, 39, 113-144. 1983.
- CONRAD R. : The reading ability of deaf school-leavers. *British Journal of Educational Psychology*, 47, 138-148, 1977.
- GEERS A. et MOOG J. : Syntactic maturity of spontaneous speech and elicited imitations of hearing-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 43, 380-391, 1978.
- GREGORY S. et MOGFORD K. : Early language development in deaf children in B. Woll, J. Kyle et M. Deuchar (eds) *Perspectives on BSL and deafness*. Londres, Croom Helm, 1981.
- HOFFMEISTER R.J. : The acquisition of pronominal anaphora in ASL by deaf children. In B. Smets (ed) *Studies in the acquisition of anaphora*, Boston, Reidel Publishing Co, 1983.
- JENSEMA C., KARCHNER M.A. et TRYBUS R.J. : *The rated speech intelligibility of hearing-impaired children : basic relationship an a detailed analysis*. Washington D.C. Gallaudet Coll. Office of Demogr. Studies, 1978.
- JUAREZ A. : El agramatismo en el desarrollo del lenguaje del niño deficiente auditivo. Proceedings of I Encuentro sobre el niño def. audit. *Proas*, mais 1982.
- JUST M. et CARPENTER P. : A theory of reading : From eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 4, 329-354, 1980.
- KANTOR R. : *The acquisition of classifiers in ASL*. Thèse de maîtrise Boston University, 1977 (cité par Rondal et al. 1986).
- KING C.M. et QUIGLEY S.P. : *Reading and deafness*. San Diego. College Hill Press. 1985.
- LEYBAERT J. et ALEGRIA J. : Difficultés de lecture des sourds : une approche psycholinguistique. in *Vivre sourd aujourd'hui et demain*, Bruxelles, Edirsa, 1987.
- MAESTAS Y MOORES J. : *A descriptive study of communication modes and pragmatic functions used by three prelinguistic profoundly deaf mothers with their infants one to six months of age in their homes*. Thèse doctorale. University of Minnesota.
- McINTIRE M.L. : The acquisition of ASL hand configurations. *Sign Language Studies*, 16, 247-266, 1977.
- MARCHESI A. : *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid, Alianza, 1987.
- MARTENOT D. : Epanouissement de la personnalité de l'enfant sourd à travers l'éducation perceptive. in A. Morgon et P. Aimard (eds) *Orthophonie : documents et témoignages*. Paris, Masson, 1988.
- PERIER O. : *L'enfant à audition déficiente*. Acta Oto-Rhino-Laryngologica Belgium, 41, 125-420 (Monographie), 1987.
- RONDAL J.A., HENROT F. et CHARLIER M. : *Le langage des signes* Bruxelles, Mardaga, 1986.
- SCHLESINGER H.S. et MEADOW K.P. : *Sound and sign : childhood deafness and mental health*. Berkeley, University of California Press, 1972.
- UDEN van A.M. : *A world of language for deaf children. Part I. Basic principles*. Amsterdam, Swets en Zeitliger, 1977.
- VINTER S. : Contrôle des premières productions vocales du bébé sourd. *Bulletin d'Audioph.*, III, 6, 659-670, 1987.
- VOLTERRA V. et CASSELLI C. : From gestures and vocalizations to signs and words . In *Sign Language Research* (Proceedings of the III International Symp. on Sign Language Research). Silver Spring USA, Linstok Press, 1985.