

(LAFON, 1985)

La lecture représente un enjeu vital pour l'enfant sourd, la clé de son développement intellectuel et culturel, «c'est réellement le point le plus important de son éducation». De sa capacité et son appétence à la lecture dépendra son insertion non seulement scolaire mais sociale : notons brièvement par exemple la préoccupation dans les sous-titrages de documentaires et films d'atténuer l'isolement de groupes d'enfants ou adolescents à propos des intérêts généraux partagés par des populations de même âge. L'approche et le maniement de la lecture sont certes liés aux capacités perceptives et motrices de l'enfant mais également au plaisir qu'il peut éprouver à découvrir des significations. Inéluctablement l'attitude de l'enfant contient des modalités favorisant ou inhibant cet apprentissage. S'il paraît illusoire d'isoler la motivation et le plaisir éprouvés des possibilités perceptives et motrices, nous n'échapperons pourtant pas à cet artifice dans le cadre de ce travail. Toute analyse implique des artifices et nous négligerons donc sciemment les nombreux éléments inhérents au climat familial qui, nous le savons, sont fondamentaux. Comment peut-on aimer lire dans un milieu où la lecture ne fait pas du tout partie de l'univers quotidien de l'enfant ? Cet aspect ne sera pas abordé et nous nous attacherons à cerner les problèmes engendrés par les difficultés d'oralisation des enfants sourds profonds qui jouent un rôle négatif à deux niveaux différents, au niveau de la prise de conscience phonologique et de l'intelligence de la langue. Le discours de cet exposé intéresse une population d'enfants sourds profonds nés de parents entendants élevés selon une optique oraliste avec ou sans l'aide du Langage Parlé Complété. Nous n'avons aucune compétence pour y inclure des enfants sourds profonds nés de parents sourds dont la langue maternelle est la langue des signes.*

L'ENFANT SOURD ET L'EXPRESSION ECRITE DU LANGAGE

par Shirley VINTER

S. VINTER

Orthophoniste
CHR de Besançon
Service d'Otorhinolaryngologie,
d'Audiophonologie
et de Chirurgie Cervico-Faciale.
Hôpital Jean Minjoz
F. 25030 BESANCON CEDEX

La lecture nécessite l'utilisation d'un code phonologique. Soulignons d'emblée la distinction entre la prise de conscience phonologique indispensable dans l'acte de lecture et les activités de déchiffrement et d'oralisation cheminant son apprentissage. L'écrit représente en outre une parole, le mode d'expression d'un langage. Lire c'est d'abord et avant tout accéder à une signification. En empruntant les expressions de BOREL MAISONNY, la lecture nécessite donc «la conscience phonologique» et «l'intelligence de la langue». Notre objectif propose une interaction de ces deux aspects indispensables pour accéder à la signification du texte écrit. Cette association se caractérise avec plus d'évidence chez un enfant handicapé, particulièrement chez un enfant sourd même si l'apprentissage proprement dit n'exige pas obligatoirement l'intrication des deux aspects précités. Notre intérêt

porte principalement sur la conscience phonologique qui, avec l'essor des théories nouvelles sur la lecture semble être relativement délaissée dans cet apprentissage. Selon ALEGRIA (1979), l'enfant pour apprendre à lire, doit avoir procédé à une analyse consciente de la structure de la parole, même si en fait l'activité de la lecture la provoque. Les données rapportées tendent à montrer que :

- l'enfant ne découvre pas spontanément les structures phonétiques de la parole, seul le contact avec la lecture déclenche cette prise de conscience.
- la simple maturation n'entraîne pas chez l'être humain la reconnaissance consciente d'unités phonétiques de la parole. Les recherches concernant les analphabètes soulignent l'absence de cette prise de conscience*.

(ALEGRIA, 1979)

PYNTE (1983) propose sur ce point une revue détaillée de la littérature et montre l'importance de «l'effet phonologique». La capacité de segmenter en phones précisément utilisée dans la connaissance phonologique, représente dans notre système alphabétique un facteur essentiel et constant chez le bon lecteur. L'existence de subvocalisations, sorte de chuchotement très faible décelable dans l'observation des mouvements de lèvres a été démontrée pendant l'activité de lecture. Il ne s'agit pas d'une articulation réelle ou même esquissée pendant cette activité qui serait absolument incompatible avec la vitesse du bon lecteur. C'est l'utilisation d'un savoir articulatoire qui est mis en œuvre*. PYNTE émet certaines hypothèses concernant la valeur fonctionnelle de ces subvocalisations :

(BRESSION, 1983)

- elles seraient liées à l'encodage perceptif
- elles seraient responsables de la mémorisation de l'énoncé évidemment préalable à l'interprétation sémantique. Un certain nombre d'arguments tendent à montrer leur rôle au niveau de l'interprétation sémantique.

Nous avons pu observer des subvocalisations chez des enfants sourds profonds de 9, 10 ans pendant la phase de mémorisation de phrases complexes alors que des phrases simples n'ont donné lieu à aucun mouvement de lèvres observables. Il serait intéressant d'étudier de façon plus systématique le rôle des subvocalisations chez les enfants sourds profonds dans la lecture. Un travail réalisé par CONRAD (1974) montre l'importance de l'oral dans le traitement du texte écrit. La comparaison porte sur deux populations d'enfants utilisant deux codages différents dans une épreuve de mémoire à court terme, à savoir un codage phonétique pour les uns et un codage visuel pour les autres. Ce sont tous des enfants sourds profonds éduqués dans une tradition orale stricte. Sur le plan de la lecture, le premier groupe, c'est-à-dire celui qui utilise le codage phonétique présente un avantage de deux ans par rapport au deuxième, et cela quel que soit par ailleurs le niveau de la perte auditive. ALEGRIA (1979) qui cite ce travail suggère que l'utilisation d'un code mnémorique inadéquat constitue un obstacle supplémentaire pour un bon nombre d'enfants sourds.

Il est possible de proposer à ces enfants des activités qui, parallèlement à l'apprentissage de la lecture les aideraient à percevoir, à identifier et à reproduire les différentes unités de la parole. Concevoir correctement cette articulation est essentiel pour ces enfants. La méthode phonético-gestuelle de BOREL MAISONNY nous semble parfaitement adaptée dans le sens où elle favorise chez l'enfant sourd cette prise de conscience phonétique indispensable semble-t-il dans l'apprentissage de la lecture. Rien n'est plus fastidieux, inefficace et surtout néfaste que d'alterner et d'entremêler constamment correction phonétique et lecture, c'est-à-dire d'interrompre un enfant qui lit pour corriger son articulation. Pour BOREL MAISONNY, lorsque l'enfant n'a pas de problèmes, il constitue très tôt, sous l'influence de son entourage, son système phonétique et sa conscience phonétique. BREDART et RONDAL (1982) signalent que l'enfant est sensible dès le plus jeune âge à cet aspect, il suffit d'écouter les jeux de rimes que les enfants font spontanément dès l'âge de trois, quatre ans pour s'en convaincre. Certains enfants même très jeunes ont une conscience fine de leur articulation défectueuse puisqu'ils refusent cette production similaire erronée chez un adulte qui les imite. L'assertion selon laquelle on produit ce que l'on perçoit est absolument contestable. Selon SADEK KHALIL (1982) l'enfant qui acquiert le langage, procède par analyse même si en fait il n'en retient que le résultat. Cet auteur cite Marguerite, trois ans, qui trotte dans le Jardin des Tuileries avec ses parents qui l'entendent dire très nettement le mot de Cambronne. A la mère stupéfaite et choquée, l'enfant désinvolte répond : «je dis merle et ça j'ai le droit».

Le premier point sur lequel nous voulions particulièrement insister est cette prise de conscience des unités de la langue qui, dans l'éducation de l'enfant sourd, peut s'effectuer à travers différentes activités. L'éventail des jeux à pratiquer est étendu.

L'essentiel est de permettre à l'enfant de se construire une représentation mentale de son système d'oppositions phonologiques en mettant à sa disposition le plus grand nombre d'indices possibles, acoustiques, articulatoires, visuels, vibratoires... La méthode phonético-gestuelle de BOREL MAISONNY apporte une aide tout à fait appréciable. Elle ne recouvre pas du tout le type de lecture «à voix haute». Cette dernière exige d'un enfant sourd très profond de tels efforts articulatoires qu'il concentre son énergie sur ce point au détriment de facteurs essentiels en lecture, rapidité, recherche de la signification, et surtout plaisir de lire.

Nous insisterons moins sur le deuxième point qui concerne l'intelligence de la langue dont l'importance semble plus évidente.

Quels sont, selon FERREIRO (1979), les processus cognitifs qui interviennent dans la lecture ?

- la connaissance que le lecteur dispose de la langue dans laquelle le texte est écrit

- la connaissance du thème ébauché

- la connaissance métalinguistique, c'est-à-dire la réflexion dont il est capable envers sa propre langue, les jugements qu'il évoque sur l'acceptabilité d'un énoncé, sur la synonymie de deux phrases ou encore la connaissance de ce qu'est un mot, une proposition, une phrase... L'enfant doit ici comprendre que l'on peut parler à propos du parler, que l'on peut parler pour ne rien dire, c'est-à-dire qu'il doit pouvoir jouer avec le langage, ce qui est un indice de maturité linguistique.

Il n'est pas possible dans le cadre de cet exposé de développer les nombreuses difficultés qui jalonnent l'apprentissage de la lecture chez des enfants sourds, nous ne retiendrons que quelques aspects appartenant aux deux procédures définies par BOURQUIN (1985) à savoir, les procédures intratextuelles et extratextuelles : l'écrit réalise une communication différée. Aux difficultés de la communication orale se greffent celles d'une communication différée et les conséquences sont très importantes :

- le décalage entre la situation d'énoncé et la situation d'énonciation est sillonné par les difficultés de reconnaissance du réel, du plausible, de l'imaginaire. La décentration est difficile pour l'enfant sourd. Quelle est notre part dans ces difficultés ? La lecture critique de quelques unes de nos stratégies éducatives devrait permettre sur ce plan d'ouvrir des perspectives cliniques intéressantes.

- le décalage des embrayeurs. Le «je, tu...» par exemple, fort bien maîtrisés dans la langue orale peuvent défaillir au niveau de l'écrit.

- le décalage des expressions temporelles...

Malgré un niveau de langage apparemment suffisant pour comprendre le texte écrit, l'enfant sourd peut rencontrer des difficultés dues en grande partie à la pauvreté de ses expériences. Nous partons du principe que le contexte est évident, qu'il ne pose aucun problème d'analyse. Le contexte représente tout ce qui est extérieur au message lui-même et contribue à son interprétation. BRUNER (1985) prend l'exemple d'un échange banal entre deux personnes :

- Marie : «Prends-tu une tasse de café ?»

- Paul : «Je dois me coucher de bonne heure ce soir.»

La réponse de Paul enveloppe toute sa pertinence et son sens uniquement pour la personne qui partage le contexte. La banalité de cet échange oral nous interroge surtout dans ce cas sur l'éventail des présuppositions.

Nous supposons que tous les enfants partagent uniformément et connaissent de la même façon, tous les lieux communs, les idées générales véhiculées par la langue et différents d'une culture à l'autre, d'un milieu social à l'autre. Chaque langue découpe le référent extralinguistique à sa manière, organise le monde à sa façon. Tout système linguistique impose à la communauté une certaine grille organisatrice du monde. Ce sont ces idées générales sur les personnes et sur les choses, cette grille organisatrice du monde qui provoquent des béances et constituent des obstacles en lecture pour cet enfant. SADEK KHALIL (1983) formule avec acuité ces difficultés «Pour vivre avec les siens, dans un monde ouvert sur les autres il (il s'agit de l'enfant sourd) lui faut avoir acquis toutes les idées courantes, tout ce qui circule comme savoir commun, modes de pensée, «modèles» de toutes sortes, véhiculés par la langue. Idées courantes, manière d'être et de sentir (qui font «modes») qui ont d'ailleurs leurs racines dans les idées du passé et leurs perspectives dans les projets de l'avenir et auxquelles tous les textes de littérature, des journaux, de la publicité, de la vie quotidienne font référence». Bien au-delà de la connaissance du vocabulaire utilisé dans le texte, qui, trop souvent, focalise orthophonistes et parents, ce sont ces innombrables aspects que l'enfant sourd doit

appréhender. Interrompre un enfant lors de sa lecture pour vérifier sa compréhension de tel ou tel mot, pour corriger une mauvaise position articulatoire... ne présente, pour trois raisons essentielles aucun intérêt positif pour l'enfant :

- l'enfant perd le fil de ce qu'il lit
- la prise d'information est ralentie
- tout plaisir de la lecture s'évanouit.

Il n'est pas possible de développer tous les autres aspects du contexte qui sont également fondamentaux pour une meilleure compréhension du texte lu, comme par exemple la ou les intentions de l'auteur, la situation dans laquelle le message est produit... «La clef de l'explication d'un texte est l'intention de celui qui le crée... Cette intention est souvent complexe, parfois dissimulée sous une autre, souvent inconsciente... Mais lorsqu'on l'a saisie, le texte, le discours ou le message s'éclaire...»*. Une analyse fine des procédures extratextuelles pourrait aider les praticiens à élaborer des stratégies éducatives plus adaptées aux innombrables problèmes que pose la compréhension du texte écrit aux enfants en difficultés et tout particulièrement aux enfants sourds.

(SADEK-KHALIL, 1982)

Il semblerait, avec cependant un recul insuffisant pour étayer notre hypothèse, que l'utilisation du Langage Parlé Complété facilite l'acquisition et la compréhension de la lecture. Nous avons pu observer trois enfants qui ont bénéficié dès l'âge de deux ans du L.P.C. de façon intensive. Ceux-ci n'ont rencontré aucune difficulté majeure lors de l'apprentissage de la lecture. L'utilisation du L.P.C., en permettant une bonne maîtrise de la langue et en facilitant la prise de conscience de ses unités, semble incontestablement favoriser le processus de compréhension du texte écrit.

«Pour l'enfant qui lit et aime lire, c'est l'aventure du langage qui se prolonge et se renouvelle. Voilà à partir de nous un champ d'ouvertures illimitées ; posséder la lecture, c'est déterminer la clef d'un monde magique. Le savoir, le rêve, la découverte des autres, d'autres mondes !»*. N'est-ce pas l'objectif que nous souhaitons au jeune enfant sourd, qu'il puisse, à travers la lecture, découvrir «la clef d'un monde magique» ?

(AIMARD, 1984)

Références bibliographiques

- ALEGRIA J. & MORAIS J. : Le développement de l'habileté d'analyse phonétique consciente de la parole et l'apprentissage de la lecture. *Archives de psychol.*, 1979, 183, 251-270.
- ALEGRIA J. & LEYBART J. : Codage de l'information linguistique chez le déficient auditif. A paraître in *Otica*, vol. 7.
- BENVENISTE E. : L'appareil formel de l'énonciation, in *Problèmes de linguistique générale II*, 1974, Gallimard.
- BOURQUIN J. : Les implications de l'écrit scolaire dans l'apprentissage de la lecture. *Bull. Audio. Ann. Scient. Université Franche Comté*, 1985, 5 et 6, 551-562.
- BOUVET D. : Aimer les histoires, c'est apprendre à lire et à écrire. *Rééd. Orthophonique*, 1982, 127, 40-48.
- BREDART S. & RONDAL J.A. : La prise de conscience de la structure phonétique de la langue, in *L'analyse du langage chez l'enfant*. Chap. III, 1982, Mardaga, 57-66.
- BRESSON M.F. : De l'oral à l'écrit, in *L'enfant et l'écrit : les textes du Centre Alfred Binet*, 1983, 31-49.
- CONRAD R. : Short term in memory processes in the deaf. *British Journal of Psychology*, 1970, 81, 171-195.
- DUBOST F. : Bilan d'une expérience d'intégration. *Bull. Audiophonol.* 1979, VI, 93-101.
- DURAND : Les parents et l'apprentissage de la lecture. *Revue générale de l'enseignement des déficients auditifs*, 1981, 4, 166-170.
- FERREIRO E. & SINCLAIR M. : L'enfant et l'écrit. *Médecine et Hygiène*, 1979, 37, 3530-3536.
- FIJALKOW J. : Langage écrit : 1) L'habileté lexicale, in *Troubles du langage*, sous la direction de J.A. Rondal, Pierre Madaga, 1982, 62-81.
- GALIFRET-GRANJON N. : L'apprentissage de la langue écrite et ses troubles. *Bull. de psychologie*, 1966, 247, 466-474.
- GALIFRET-GRANJON N. : Méthodes de lecture et psycholinguistique. *Rééd. Orthophonique*. 1967, 31-32, 401-424.

- GIROLAMI-BOULINIER A. : Vers une pédagogie adaptée. *Rééd. Orthophonique*, 1967, 31-32, 393-400.
- GELBERT G. : Apport de l'étude de l'épellation chez les aphasiques à l'analyse de la structure du phonème. *L'aphasie* n° 1, Isoscel, 29-37.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. : La problématique de l'énonciation. *Les voies du langage*. Cosnier J. et al., 1982, 112-181.
- KHOMSI A. : Lecture à voix haute et compréhension de l'énoncé, in *Mélodie et Intonation. Bull. Audiophonol.*, 1985, 1-2, 197-208.
- NOIZET G. : Effet du contexte sur le déroulement temporel du processus de lecture. *L'année psychologique*, 1983, 33, 395-408.
- PYNTE J. : *Lire, identifier, comprendre*. (Préface de G. Noizet), P.U. Lille, 1983, 186 pages.
- ROSSI J.P. : *Les mécanismes de la lecture*. Publications de la Sorbonne, 1985, 183 pages.
- SADEK-KHALIL D. : Essai pour une phonétique. *Société Alfred Binet*, 1958, 441, 13-28.
- SADEK-KHALIL D. : La parole, la langue et l'enfant sourd. *Cours Supérieur d'Audiophonologie*, Lyon, 1967, 25-32.
- SADEK-KHALIL D. : *Un second test de langage*. Isoscel, 1982, 59 pages.
- SADEK-KHALIL D. : Problèmes posés par la surdité. *Rééd. Orthophonique*, 1983, 21, 131, 235-245.

LA MEMOIRE / TOULOUSE / 22 + 23 OCTOBRE

Durée : 12 h - Prix : 700 F

- Modèles actuels - Mémoire et apprentissage - Mémoire et vieillissement - Approches psycho-pathologique et neuropsychologique des amnésies - Etude des techniques de rééducation.
- **Pour replacer la "mémoire" dans son contexte neurologique, psychologique, social.**

* 7 intervenants : médecins de rééducation fonctionnelle, psychiatre, neurologues, pédagogue.

Public : pédagogues, rééducateurs... (90 places).

REFLEXIONS ET PRATIQUES ORTHOPHONIQUES / MARSEILLE

3 + 4 DECEMBRE

Durée : 12 h - Prix : 700 F

Modes d'approches et d'évaluation dans un bilan orthophonique. Analyse et utilisation des éléments recueillis. Comment les inscrire dans un plan thérapeutique ?

- **Pour confronter expériences personnelles et conceptions théoriques.**

* 4 intervenants : psychologue, psychanalyste, aphasiologue, psycholinguiste.

Public : orthophonistes (100 places).

Renseignements et inscriptions :

**IRETREL - 17, rue Belloc - 31500 TOULOUSE
(Tél. 61.80.55.02)**