



HAL
open science

Apprendre à lire et à écrire à des enfants sourds

Hervé Benoit, Didier Flory, Véronique Geffroy

► **To cite this version:**

Hervé Benoit, Didier Flory, Véronique Geffroy. Apprendre à lire et à écrire à des enfants sourds : Réflexions autour d'un projet de didacticiel bilingue pour l'accompagnement de l'apprentissage de la lecture. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 2006, 35 (35), pp.91-100. 10.3917/nras.035.0091 . hal-01684697

HAL Id: hal-01684697

<https://inshea.hal.science/hal-01684697>

Submitted on 22 Jun 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Apprendre à lire et à écrire à des enfants sourds

Réflexions autour d'un projet de didacticiel bilingue pour l'accompagnement de l'apprentissage de la lecture

Hervé Benoit, Didier Flory, Véronique Geffroy

DANS **LA NOUVELLE REVUE DE L'ADAPTATION ET DE LA SCOLARISATION** 2006/3 (N° 35), PAGES 91 À 100

ÉDITIONS **INSHEA**

ISSN 1957-0341

DOI 10.3917/nras.035.0091

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2006-3-page-91.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour INSHEA.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Apprendre à lire et à écrire à des enfants sourds

Réflexions autour d'un projet
de didacticiel bilingue pour l'accompagnement
de l'apprentissage de la lecture

Hervé BENOIT, Agrégé de l'Université, directeur adjoint de l'INS HEA

Didier FLORY, Formateur en langues à l'INS HEA

Véronique GEFFROY, Linguiste, formatrice à l'INS HEA

Résumé : Cet article présente à la fois les enjeux théoriques et les choix pragmatiques de réalisation d'un projet innovant de didacticiel bilingue pour l'accompagnement de l'apprentissage de la lecture. Bien que pensé pour faciliter l'entrée dans l'écrit aux jeunes sourds, il n'a pas pour but de produire une énième méthode spécialisée, applicable à la seule catégorie des élèves déficients auditifs, dans un cadre rééducatif extérieur à l'école ordinaire. Bien au contraire, il s'agit de bâtir, grâce à la multimodalité de la communication, un dispositif didactique souple dont l'intérêt réside précisément dans le fait qu'il a vocation à être utilisé et partagé par les enfants sourds et entendants. Dans cet article, les auteurs esquissent les grandes lignes du cahier des charges d'un outil d'apprentissage accessible aux jeunes sourds, et notamment à ceux qui ne peuvent, du fait de leur niveau de surdité, utiliser la langue orale du pays où ils vivent (en l'occurrence le français) dans la vie de tous les jours, et *a fortiori* en classe. Dans cette perspective, c'est la situation des élèves pour qui la langue des signes est la langue de communication la plus efficiente qui est prise en compte dans le cadre d'une nouvelle alternative pédagogique.

Mots-clés : Accessibilité - Apprentissage - Bilinguisme français/LSF - Conscience phonologique - Écriture - Langue des signes - Lecture - LPC - Métalangage - Oral - Relations graphophonologiques - Surdité.

200 ANS DE CONTROVERSES

La surdité est probablement le domaine de l'éducation où l'on trouve le plus de controverses, et cela dure depuis plus de 200 ans. Il ne s'agit pas dans cet article de trancher, car les techniques, méthodes ou autres outils que l'on a créés pour permettre à l'enfant sourd de parler, lire, écrire, compter, raisonner, connaissent un succès souvent proportionnel à la conviction de l'enseignant, aux efforts de l'apprenant et surtout à l'adéquation de la technique ou de la méthode avec le profil de l'élève concerné. Il n'y a donc pas de recettes miracles, il n'y a que des propositions plus ou moins éprouvées. Ainsi, l'utilisation de prothèses ou de codes pour faciliter la lecture labiale et améliorer l'audition d'élèves ayant des restes auditifs nous paraît suffisamment justifiée dès lors que l'objectif que se fixe le pédagogue ou le rééducateur est clair et n'est pas exclusif d'autres approches.

Les méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture s'appuient sur une connaissance préalable de la langue dont on veut enseigner la lecture et l'écriture. Comme on le verra, dans la grande majorité des cas, un enfant entendant connaît la langue qu'il va lire et écrire. Selon Alain Bentolila «... lire, c'est reconnaître une langue que l'on connaît déjà. Lire n'est pas découvrir une langue étrangère. Lire,

c'est nécessairement reconnaître sous une autre forme une langue que l'on connaît déjà »¹. La rééducation orthophonique vise à combler cette lacune et à rétablir pour les enfants sourds ce pré-requis à l'apprentissage de la lecture en leur donnant accès à la langue orale par la rééducation de la parole. Ainsi se propose-t-elle de restituer pour l'apprenti lecteur sourd la boucle audio-phonatoire qui permet à l'entendant d'associer le vocable, oralisé grâce à la mise en œuvre des correspondances grapho-phonétiques, à un mot déjà entendu et stocké en mémoire sous la forme d'image acoustique.

Nous voulons frayer ici une voie originale pour accompagner l'apprentissage de la lecture des enfants sourds, en tenant compte des recherches les plus récentes en linguistique, en didactique et en psychologie cognitive. Il ne s'agit nullement d'une énième méthode spécialisée, applicable à la seule catégorie des élèves déficients auditifs dans un cadre rééducatif extérieur à l'école ordinaire, mais bien au contraire d'un outil dont l'intérêt réside précisément dans le fait qu'il a vocation à être utilisé et partagé par les enfants sourds et entendants. Dans cet article, nous ne traitons pas d'un outil spécialisé, mais d'un outil **accessible** aux jeunes sourds, et notamment à ceux qui ne peuvent, du fait de leur niveau de surdité, utiliser la langue orale du pays où ils vivent (en l'occurrence le français) dans la vie de tous les jours, et *a fortiori* en classe. C'est donc bien d'une nouvelle alternative pédagogique qu'il sera question. Dans cette perspective, c'est évidemment la situation d'apprentissage des élèves pour qui la langue des signes est la langue de communication la plus efficiente qui nous intéressera principalement.

LIRE SANS ENTENDRE OU EN MAL ENTENDANT



« Lire » en LSF

Les théories de la lecture globale développées par l'AFL² depuis les années 1970 tendaient à montrer que l'on peut apprendre à lire en totale abstraction de la chaîne parlée. Le mouvement en faveur du bilinguisme français/LSF³ s'est emparé de ces théories avec enthousiasme, faisant ainsi table rase des approches basées sur la rééducation orthophonique, passage obligé, selon les tenants de l'oralisme, pour parler,

1. Cité par Acfos II, novembre 1998.

2. Association française pour la lecture.

3. Langue des signes française.

lire sur les lèvres, puis par conséquent lire et écrire. On peut comprendre la volonté farouche des défenseurs de l'éducation bilingue de se démarquer d'une éducation qui est, depuis toujours, majoritairement fondée sur une démarche réparatrice, qui a pratiqué systématiquement le dénigrement de la langue des signes et de la culture sourde pendant plusieurs décennies, et dont les résultats se sont révélés extrêmement limités, si l'on en juge par le rapport réalisé en 1998 par Dominique Gillot ⁴.

Toutefois, pour ce qui concerne les langues qui nous sont contemporaines, le linguiste ne saurait admettre une quelconque indépendance de l'écrit vis-à-vis de la chaîne parlée, même si le niveau de langue peut différer sensiblement entre l'écrit et l'oral, même si l'orthographe du français est particulièrement complexe et pourrait faire croire à un fonctionnement complètement autonome de l'écrit. L'histoire de la lecture nous apprend que les copistes du Moyen Âge utilisaient l'écrit comme un pur codage grapho-visuel de la chaîne parlée et que ce n'est qu'à partir du IX^e siècle, époque où apparaissent les premières règles imposant le silence aux copistes dans les salles d'écriture des monastères, que l'on peut évoquer la *lecture silencieuse*. Auparavant ces moines avaient travaillé soit sous la dictée, soit en se lisant eux-mêmes à voix haute le texte qu'ils copiaient ⁵. Il est vrai que l'on oppose à juste titre aujourd'hui le français écrit au français oral : l'écrit contemporain est devenu bien autre chose qu'une simple transcription de sons, il a conquis son autonomie, il a développé des règles propres, il est aujourd'hui constitué d'un assemblage de procédures historiquement construites : orthographe assurant la désambiguïsation, ponctuation, paragraphes, chapitres, métatextes (titres, sous-titres, résumé, index, sommaire, etc.), syntaxe et lexique spécifiques. Oui, mais tout cela ne confère nullement à l'un et à l'autre un statut de langues distinctes : les différences relèvent essentiellement de la situation d'énonciation et rien ne nous empêche d'écrire comme l'on parle ou de parler comme on écrit. Certains y parviennent, produisant souvent un effet étrange sur leur interlocuteur.

Il existe des sourds profonds qui lisent parfaitement, signent naturellement et ne disent pas un mot... Certes, mais leur mutité réelle ou affichée ne signifie pas qu'ils n'ont pas de conscience phonologique. Le refus de parler est un acte militant tout à fait compréhensible, mais la réalité démontre quotidiennement que les sourds qui ont *reçu une éducation*, soit la très grande majorité des sourds de France, ont un accès, aussi modeste et imparfait soit-il, sinon à l'expression orale au sens strict, du moins à la réalité phonologique et vocale de la langue. Cette possibilité d'une conscience phonologique, attestée par l'existence de labièmes parmi les signes de la LSF, ouvre, pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture aux enfants sourds, des perspectives nouvelles, qui se démarquent nettement des pratiques de rééducation de l'ouïe et de la parole, fondées sur l'apprentissage de la forme orale de la langue.

CONCILIER L'INCONCILIALE ?

Notre approche veut prendre en compte l'aspect graphophonologique. Ainsi développons-nous une méthodologie qui prend en compte la phonologie et le passage de

4. Selon le rapport rendu par D. Gillot en 1998 au Premier Ministre, le pourcentage d'illettrisme parmi les personnes sourdes serait de 80%.

5. Hervé Benoit, « L'apprentissage de la lecture et l'appropriation de l'écrit dans l'éducation bilingue », Hors série de *La nouvelle revue de l'ASIS*, juin 2005, Éd. du Cnefei.

l'oral à l'écrit, en utilisant la langue des signes comme langue d'enseignement. C'est bien sûr une approche délicate, qui ne manquera pas de susciter des réactions vives, car elle peut rappeler des souvenirs douloureux à certains adultes sourds. Comment rendre compte de phénomènes relevant de la phonétique et de la phonologie avec des élèves qui entendent mal ou pratiquement pas ? Nous répondrons que l'on arrive très bien à parler, dans notre langue naturelle qui est aussi notre langue de travail et de pensée, d'une autre langue, dont le fonctionnement peut être très éloigné de la nôtre, et qu'il n'y a pas de raison que la langue des signes ne le permette pas. Si l'on admet qu'un professeur d'anglais dans un collège français est fondé à expliquer dans la langue naturelle de ses élèves (le français donc) un point particulier de fonctionnement (que ceux-ci auraient sans doute bien du mal à saisir s'il leur était exposé en anglais), alors il est clair que l'apprentissage de la langue française écrite peut être entreprise en utilisant la LSF comme *métalangage* (pris dans le sens large que lui donnent Vygotsky et Gérard Vergnaud ⁶ et non pas seulement dans la seule acception restrictive de terminologie grammaticale).

Les recherches menées actuellement dans différentes universités qui accueillent des étudiants sourds dans leurs départements de linguistique ouvrent des possibilités nouvelles pour l'analyse des langues orales par des chercheurs sourds (le plus souvent dans le cadre de démarches contrastives en vue d'un travail de description des langues). On notera au passage que la démarche éducative oraliste de réparation n'a pas entraîné, à une telle échelle, d'intérêt particulier des sourds pour les sciences du langage, alors que le bilinguisme a provoqué une véritable explosion des vocations pour la linguistique chez les sourds, ce que l'on peut expliquer aussi par le souci d'accessibilité et de co-construction des savoirs qui a été celui des linguistes travaillant sur la LSF.

Dans la perspective adoptée ici, toute une partie de l'apprentissage consiste à faire prendre conscience de la dimension grapho-phonologique de la relation oral écrit, sans jamais imposer l'apprentissage de la parole : il s'agit bien de concilier ce qui a longtemps semblé inconciliable. L'alphabet phonétique international constitue pour ce faire un outil précieux, dont on peut regretter qu'il soit si peu utilisé dans l'enseignement de la langue aux sourds, mais aussi le LPC ⁷, qui, bien que traditionnellement rattaché à la communication oraliste et contesté par certains linguistes, pourrait présenter une utilité pragmatique dans le cadre de la discrimination des phonèmes labialement identiques.

BILINGUISME OU COMMUNICATION PLURIMODALE ?

Le bilinguisme existe-t-il ?

Il existe plusieurs définitions du bilinguisme, et, dans le même numéro 23 de *La nouvelle revue de l'AS* ⁸, on en trouve deux : celle de Christian Cuxac et de Fabrice Bertin, qui

6. Gérard Vergnaud, « Qu'apportent les systèmes de signes à la conceptualisation ? », *La nouvelle revue de l'AS*, « Actes du colloque Conceptualisation et surdité des 10 et 11 mai 2001 », numéro 17, 1^{er} trimestre 2002, Éditions du Cnefei, Suresnes.

7. Langage parlé complété.

8. *La nouvelle revue de l'AS*, dossier « Langue des signes française, quels enjeux pédagogiques ? », 3^e trimestre 2003, Ed. du Cnefei.

parlent de langue des signes/langue française (p. 5), et celle d'Anne Vanbrugghe qui précise LSF/français oral et écrit (p. 125). La précision d'Anne Vanbrugghe n'est pas anodine car, bien évidemment, c'est la modalité du français, oral ou écrit, qui fait problème. Dans ces conditions, peut-on parler de bilinguisme quand une des deux langues n'est pas acquise naturellement, mais apprise ? *A fortiori*, peut-on parler de bilinguisme quand l'une des deux langues n'est pas maîtrisée ? Doit-on parler alors de bilinguisme déséquilibré ? Est-ce que les situations de bilinguisme n'exigent pas un équilibre, même relatif, sans doute illusoire, entre la pratique des deux langues ? Certes, on admet qu'une langue peut être utilisée au travail et pas en famille et inversement, surtout depuis les travaux sur les situations d'énonciation, sans remettre en cause l'idée d'un bilinguisme. Pour un certain nombre d'associations engagées dans la mise en œuvre de l'éducation bilingue (2LPE⁹ à Poitiers, Iris¹⁰ à Toulouse ou encore Laurent Clerc à Noisiel en Seine-et-Marne), le bilinguisme recouvre la LSF et le français écrit.

Dans un certain sens, on peut dire que le projet de didacticiel présenté ici est bilingue, puisqu'il fait intervenir deux langues, le français et la LSF, qu'on suppose en cours d'appropriation par le jeune enfant sourd. Mais dans la mesure où il comporte un aspect de français oral, avec LPC, avec transcriptions phonétiques, un aspect de réception et production d'écrit, il serait plus juste de parler de communication plurimodale. C'est pourquoi il n'est pas exclu qu'à terme, cette approche puisse être mise au service d'élèves entendants avec des Troubles spécifiques du langage (TSL).

On verra plus loin que la prise en compte la dimension graphophonologique n'a aucun caractère de choix idéologique, mais répond uniquement à des considérations pratiques. Nous partons du fonctionnement originel de la langue, c'est-à-dire de la communication orale.

Pour rendre la parole *visible*, il existe deux solutions :

- la transcription phonétique, à l'aide de l'Alphabet phonétique international (API), qui présente le double intérêt de s'écrire et d'être un système validé par la communauté scientifique des linguistes. L'API est intéressant pour donner une conscience phonologique aux enfants et pour illustrer les pratiques des entendants à l'oral avec des éléments tangibles (voir plus loin l'exemple de la conjugaison au présent de l'indicatif).
- Le LPC (Langage parlé complété), ou encore LFPC (Langue française parlée complétée). Ce n'est pas le français traduit mot à mot par des signes (on parle alors de français signé), mais un code (ensemble de signes qui accompagnent le français parlé). Nous en avons vu les limites dans l'introduction.

Le didacticiel permettra de recourir aux deux solutions, sans imposer l'une ou l'autre, de façon à ouvrir le logiciel au plus grand nombre d'utilisateurs, mais aussi parce que l'alphabet phonétique international s'écrit et que la LFPC rend compte fidèlement de la chaîne parlée à l'oral. La langue des signes, dans ce contexte, est essentiellement langue véhiculaire de l'enseignement de la lecture/écriture, mais des effets d'imprégnation linguistique et d'appropriation ne manqueront pas de

9. Deux langues pour une éducation.

10. Institut de recherche sur les implications de la langue des signes, association créée en 1988.

se produire et renforceront progressivement l'efficacité de la transmission des savoir-faire.

Bilinguisme et bain de langue

Longtemps les professeurs ont conseillé aux élèves apprenant une langue étrangère d'oublier leur langue d'origine (et toutes celles qu'ils connaissent déjà) et de ne pas essayer d'y faire référence pendant l'apprentissage. C'est une recommandation systématique des professeurs de LSF, qui se justifie par la différence fondamentale de fonctionnement entre une langue orale et une langue des signes. Mais s'il est vrai qu'il est nécessaire aux élèves entendants de se détacher des schémas audio-centrés de communication pour entrer dans la modalité visuo-gestuelle, faire totalement abstraction de la langue maternelle est impossible, et sans doute à terme peu souhaitable. Les enseignants de langues étrangères parlent d'interférences entre les langues, qui nuiraient à leur bon apprentissage. Ce sont ces interférences, mises en avant par ceux qui voudraient exclure la langue des signes, qui empêcheraient le bon apprentissage par les élèves sourds du français oral. Bien évidemment, l'interférence majeure dans ce cas tient aux natures divergentes des deux langues, précédemment indiquées : langue orale/langue visuo-gestuelle. Néanmoins, il est aujourd'hui admis que plus on connaît de langues et plus il est facile d'en apprendre d'autres et qu'aucune seconde langue ne peut s'apprendre (une fois passé l'âge où tout être humain s'approprie sa langue maternelle) sans une première base linguistique solide. Or ce qui distingue souvent les élèves entendants des élèves sourds, c'est que les premiers se sont déjà appropriés une langue, leur langue. Si, à la fin de l'école primaire ou à l'entrée en 6^e, on peut leur demander de faire abstraction de cette langue pour apprendre une seconde langue vivante, c'est parce qu'ils ont déjà intégré un système linguistique sur lequel va reposer, plus ou moins consciemment, l'apprentissage de la nouvelle langue.

C'est pourquoi, dans le respect du droit de tout être humain à disposer d'une langue qui lui soit naturelle (et qui peut être la langue vocale orale pour certains sourds), le didacticiel a vocation à mettre en œuvre une démarche de communication et d'enseignement bilingue et plurimodale, où deux langues sont en présence et disponibles de telle sorte que chaque apprenant puisse choisir la prédominance qui lui convient.

LIRE, COMPRENDRE, ACCÉDER AU SENS

Des livres pour « donner lecture »

Pour concevoir le didacticiel, il s'agissait de retrouver le chemin de la lecture qu'empruntent les enfants entendants, afin d'examiner leur rapport à la lecture dès leur plus jeune âge et de proposer une alternative équivalente aux enfants sourds, en tenant compte du moyen de communication qui est le leur. Quel est le premier contact d'un enfant entendant avec la lecture (dont on admettra qu'elle précède toujours l'écriture) ? Quel est le premier livre ouvert à son intention ? Celui que sa mère ou son père ont sélectionné et/ou que l'enfant a choisi. Celui qu'elle ou il va ouvrir au moment du coucher pour en *donner lecture* à l'enfant. À ce moment, les illustrations

du livre, dont l'enfant a pu faire une première *lecture*, vont prendre un autre sens grâce au texte dont l'enfant comprend bien qu'il contient la clef du récit.



« Livre » en LSF

La *lecture* que *donne* le parent à l'enfant, donne plus que le texte, elle est une *reformulation*, presque une *traduction* de ce texte dans la langue de l'enfant pour qu'il lui devienne accessible. Cela est possible parce que la langue de l'enfant est en train de s'installer, mais surtout parce qu'il possède une langue en commun avec ses parents. Dans ce premier contact de l'enfant avec l'écrit, les mots ne font pas sens directement. La médiation d'un lecteur est nécessaire : il peut être un des parents, mais peut être aussi un enfant plus âgé déjà compétent en lecture. Dans tous les cas le livre a permis de construire le lien entre l'écrit et le sens.

Acquérir la langue des signes pour apprendre à lire

On a vu que c'est par la médiation d'un locuteur qui partage sa langue que l'enfant découvre le livre. Celui-ci doit faire sens pour qu'il en reconnaisse la fonction et la valeur, pour qu'il y prenne goût. La nécessité de permettre à l'enfant sourd d'acquérir rapidement et efficacement une langue structurée s'impose donc pour qu'il puisse lui aussi se faire *donner lecture* dans les mêmes conditions que tous les enfants entendants. Mais comme 95 % des enfants sourds naissent de parents entendants et ne sont donc pas automatiquement exposés à une langue fonctionnant sur le mode visuo-gestuel, il est impossible de faire l'économie d'une réflexion sur l'apprentissage de la langue des signes. L'expérience a montré que la simple exposition à une langue des signes de qualité, utilisée par des locuteurs attentifs à adapter leur niveau de langue à l'âge des enfants, constitue une très bonne situation d'apprentissage. On voit que l'enseignement de la lecture et de l'écriture à un enfant sourd relève d'un objectif double, puisque bien souvent il s'agit aussi de construire avec l'enfant sa propre langue, afin qu'elle devienne la langue dans laquelle il pourra être à son tour enseigné. Il y a là une différence essentielle avec l'enseignement de la lecture et de l'écriture aux enfants entendants, chez qui la langue est en général acquise et peut donc devenir le média de cet apprentissage.

D'abord comprendre le sens global

À terme, le didacticiel proposera à l'enfant un choix de livres. Avant d'entamer l'apprentissage en lui-même, il s'agit de reproduire, autant que faire se peut, le

don de lecture évoqué plus haut. L'objectif est pédagogique, donner le sens et les moyens de le construire grâce à une traduction du texte en langue des signes. La première partie du didacticiel tourne ainsi autour du sens, à travers les images, les signes et les mots. L'acquisition ou l'enrichissement de la langue des signes, le développement de la compétence en lecture et en écriture sont donc ici menées parallèlement, alors que l'acquisition de la langue orale et celle de la lecture chez les enfants entendants sont consécutives.

Les illustrations doivent être prégnantes, mais pas nécessairement redondantes, afin qu'elles ne se substituent ni aux signes, ni aux mots. Toutefois certains exercices consistent en un classement d'images dans l'ordre chronologique des événements qu'elles évoquent, afin d'engager un aller et retour entre les indices iconographiques et les indices textuels. Dans la continuité de la médiation iconographique, c'est la médiation de la langue des signes qui est proposée pour construire les compétences lexiques. Celle-ci permet d'assurer l'accès au sens global du texte et de créer un contexte sécurisant pour les analyses plus fines au niveau de la phrase, du mot, de la syllabe et du phonème. Mais comme la traduction en langue des signes des textes ne garantit pas leur compréhension, contrairement à la lecture en français pour les enfants entendants, dans la majorité des cas, des exercices de vérification de cette compréhension ont été prévus : vérification du lexique, mais aussi du sens global avec des questions ou des QCM.

LA DIMENSION GRAPHOPHONOLOGIQUE

Phonologie, orthographe et morphologie

En français, certains phonèmes sont transcrits par un assez grand nombre de formes graphiques, les voyelles étant plus particulièrement concernées, mais pas seulement. Il n'est pas aisé de savoir quelle sera la réalisation à l'écrit de telle ou telle voyelle, ce qui n'est pas le cas en espagnol, où l'orthographe rend plus fidèlement compte de la chaîne parlée. L'existence de ce que l'on appelle le « e » muet complique les choses pour l'apprenant et risque même de le plonger, s'il est sourd, dans le plus totale perplexité lorsque l'enseignant comptera trois syllabes à « compote » ou à « raconte ».



« Écrire » en LSF

D'autres difficultés surviennent au niveau de la morphologie des conjugaisons. On dit à l'élève que le verbe « chanter » se conjugue ainsi :

Je chante
Tu chantes
Il/on chante
Elle chante
Nous chantons
Vous chantez
Ils chantent
Elles chantent

À partir de la présentation écrite de ce paradigme, l'élève sourd peut acquérir la conviction que le verbe prend une forme différente selon la personne (sauf pour la 1^{re} et la 3^e personne du singulier). Or il suffit de transcrire le paradigme en alphabet phonétique pour se rendre compte que la personne en français oral est majoritairement indiquée par le pronom, et non pas par la forme du verbe (sauf à la première et deuxième personne du pluriel). Ajoutons que lorsque le « on » renvoie sémantiquement à un « nous », la forme reste la même.

À titre de comparaison, c'est, en espagnol, la forme du verbe qui indique la personne :

Canto
Cantas
Canta
Cantamos
Cantais
Cantan

Le didacticiel proposera donc toute une gamme d'activités et d'exercices autour de la transcription phonétique, accompagnée, à la demande, par le code LFPC, de façon à expliciter les écarts entre code oral et code écrit.

En voici quelques exemples :

- Différentes réalisations des phonèmes à l'écrit :
(transcription phonétique → écriture)
- À quel phonème correspond cette syllabe.
(écriture → transcription phonétique)
- Retrouver les mêmes phonèmes dans un texte écrit.
(écriture → transcription phonétique)
- Écrire une transcription phonétique en français.
(transcription phonétique → écriture)

LA LANGUE DES SIGNES EN FONCTION DE MÉTALANGAGE

Les apports de la psychologie cognitive ont permis de montrer que « *le langage naturel n'est pas un système symbolique parmi d'autres, (qu')il est le métalangage*

de tous les autres systèmes de symbolisation »¹¹. Lorsque la LSF peut jouer ce rôle (dévolu dans d'autres situations à la langue française orale appuyée par le LPC), il est important de ne pas manquer le rendez-vous. C'est pourquoi la possibilité d'obtenir en LSF toutes les consignes de travail, explications et évaluations, est offerte à l'élève par le didacticiel.

Il reste que l'analyse de la langue orale avec la langue des signes soulève au moins deux difficultés :

- L'écart est parfois important entre les pratiques scolaires traditionnelles et l'analyse que les linguistes font du fonctionnement des langues. Lorsqu'ils apprennent à lire et à écrire, les enfants entendants se sont déjà appropriés leur langue, le dommage causé par cet écart n'est donc pas grand. En ce qui concerne l'apprentissage de l'écrit par les enfants sourds, il convient assurément de repenser l'étude du lien entre l'oral et l'écrit, afin d'éviter des confusions que ces élèves ne pourront spontanément rétablir.
- La question de l'expression en langue des signes de la *métalangue grammaticale* (au sens cette fois de terminologie) pose également problème. Actuellement, plusieurs équipes mixtes sourds/entendants dans les écoles et dans les universités travaillent sur la description des langues et notamment sur le vocabulaire en langue des signes pour nommer les concepts linguistiques. Il serait souhaitable que ces équipes parviennent se réunir pour échanger sur les concepts et les néologismes (nécessairement des néologismes) s'y rattachant. Ce didacticiel pourrait offrir cette occasion, puisque la LSF y est impliquée comme langue de travail. À terme, il faudra en effet être en mesure de présenter en langue des signes les notions et concepts indispensables à l'analyse des langues vocales et en particulier du français.

UNE VOIE ORIGINALE POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE AUX ENFANTS SOURDS OU MALENTENDANTS

Trois grands principes guident le développement du didacticiel pour l'accompagnement de l'apprentissage de la lecture : le choix de la communication multimodale, le traitement de la relation graphophonologique de la relation oral/écrit et l'utilisation de la LSF comme langue de travail pour l'élève qui le souhaite, parce que c'est sa langue naturelle.

C'est assurément un projet ambitieux que de construire un outil d'apprentissage de la lecture accessible aux enfants sourds et malentendants, mais aussi à tous les autres. Il est aujourd'hui engagé par une équipe pluridisciplinaire, réunissant des experts sourds, des enseignants spécialisés, des linguistes et associant des établissements ou des services intervenant auprès d'enfants sourds ou malentendants au cycle 2.

Nous remercions Moëz Beddaï pour la présentation des signes de la LSF :
« Lire », « Livre », « Écrire ».



11. Gérard Vergnaud, *La nouvelle revue de l'ALS*, 2002, *op.cit.*