



HAL
open science

Écrire sans entendre

Mélanie Hamm

► **To cite this version:**

| Mélanie Hamm. Écrire sans entendre. Education & Formation, 2012, 297, pp.137. hal-00739239

HAL Id: hal-00739239

<https://hal.science/hal-00739239v1>

Submitted on 23 Nov 2012

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.

Ecrire sans entendre

Une exploration de la pratique de l'écriture chez quelques sujets sourds, devenus sourds et malentendants

Mélanie Hamm*

* Aix-Marseille Université (AMU)
Laboratoire Parole et Langage (LPL)
3 place Victor Hugo
13 331 Marseille - France

et

Université de Strasbourg (UDS)
Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation
et de la Communication (LISEC)
7 rue de l'Université
67 100 Strasbourg - France
melanie.hamm@unistra.fr

RÉSUMÉ. Qu'est-ce que l'écriture pour quelqu'un qui n'entend pas ? En abordant la question de l'écriture en tant que voie possible d'expression et d'appropriation du langage, nous avons interrogé une cinquantaine de personnes sourdes et malentendantes. Evitant une attitude « pro-oraliste » ou au contraire « pro-gestualiste », nous avons pu approcher l'écriture et la lecture du point de vue de l'ensemble de nos interrogés. Les résultats de nos entretiens montrent que l'activité d'écrire est une pratique courante chez la plupart de nos sujets, même chez les moins lettrés. Si certains d'entre eux ont des difficultés à lire ou à écrire, leurs rapports avec l'écriture sont considérablement liés à la communication et à l'apprentissage du langage. L'écriture aurait-elle un impact flagrant mais inexplicablement négligé dans la vie des sourds ?

MOTS-CLÉS : écriture, apprentissage, scripteur, sourd, malentendant, surdité.

1. Introduction

Quand un enfant naît sourd ou le devient, l'acquisition de la langue est une difficulté : n'entendant pas, il est coupé de la chair sonore du langage. Mais, il y a l'écriture. Comment l'écriture peut-elle être un moyen de « sensorialisation » et d'appropriation du langage ? L'un des objectifs de ce travail est de fournir des données généralement passées sous silence concernant la pratique de l'écriture chez les sourds. Trop souvent associée à une légende, selon laquelle ceux qui écrivent sont des écrivains ou des poètes, des « doués » ou des « plumes faciles », l'écriture se départit mal d'un certain prestige et d'un certain élitisme. La particularité de notre travail est d'interroger une population étonnamment négligée : les sourds lettrés. Aucune étude complète n'a été entreprise dans ce domaine.

Malgré les progrès des sciences et des technologies éducatives, l'apprentissage de l'écrit reste un apprentissage difficile pour beaucoup d'enfants, ce qui est particulièrement le cas pour les enfants sourds et malentendants (Furth, 1966 ; Marshall, 1970 ; Trybus & Karchmer, 1977 ; Paul & Quigley, 1990 ; Marschark & Harris, 1995 ; Traxler, 2000 ; Marschark, 2001 ; Ecalte & Magnan, 2002 ; Gallaudet Research Institute, 2004 ; Kelly & Barrac-Cikoja, 2007 ; voir une recension des travaux à ce sujet dans Dubuisson & Daigle, 1998 ou Niederberger & Berthoud-Papandropoulou, 2004). La plupart des adultes sourds restent de mauvais lecteurs : 80% d'entre eux sont illettrés (Gillot, 1998). La lecture est connotée d'impressions diverses. Elle suppose une sensation fantasmagorique et fantomatique de la langue orale chez les sourds (Hamm, à paraître). Qu'en est-il de l'activité de l'écriture ? Si la lecture suggère une voix venant du texte, l'écriture renverrait-elle à une voix plus intérieure ?

2. Ecrire sans entendre : question et objectif de notre recherche

Des opportunités nous ont permis de rencontrer dans une association de formation pour personnes sourdes à Lille une jeune personne sourde qui nous exprima son plaisir d'écrire, malgré une nette animosité vis-à-vis de la lecture. Elle-même en était étonnée. Puis, nous nous rendîmes à l'Université Gallaudet de Washington, où tout le monde avait l'habitude naturelle de prendre un bout de papier et d'écrire, pour communiquer. A plusieurs reprises, nous eûmes l'occasion d'observer que les personnes sourdes ou malentendantes lisent mais surtout écrivent, en dépit de leurs éventuelles difficultés d'expression ou de compréhension langagières. Confrontant ces données avec certains travaux de recherche, notre étonnement fut grand de remarquer un décalage entre le dire des scientifiques et le vécu réel des personnes sourdes. Les recherches actuelles concernant la lecture, l'écriture et la surdité se concentrent essentiellement sur les difficultés de lecture des personnes sourdes et malentendantes. Elles évaluent, par exemple, les différents niveaux de compréhension de la lecture ou effectuent des expérimentations en imagerie cérébrale mettant généralement en avant les lacunes langagières des sourds par rapport aux entendants (Metz-Lutz, Demont, Seegmuller, De Agostini & Bruneau, 2004). Les pratiques de l'écriture des personnes sourdes sont fort peu explorées dans ces recherches. Le constat des difficultés rencontrées par les sourds dans l'apprentissage de la lecture dispenserait-il d'accorder notre attention au rôle possible de l'écriture dans la vie de celles ou de ceux qui n'entendent pas ? C'est précisément cet aspect particulier que nous souhaitons étudier.

Dans une perspective épistémologique, la question fondamentale de notre recherche est la suivante : l'écriture – ou le « travail d'écriture » (voir **section 8.1**) – joue-t-elle un rôle particulier dans l'apprentissage du langage chez les sourds ? L'objectif est d'étudier les rapports, trop souvent oubliés, que peuvent entretenir les sourds avec l'écriture.

En nous appuyant sur la conception selon laquelle le besoin langagier chez l'être humain est fondamental, et en admettant que ce besoin s'exprime en général le plus naturellement par la voie orale et que son empêchement mène au développement d'autres canaux de communication, nous pouvons supposer que les sourds ont un engagement particulier dans le travail d'écriture. Malgré les difficultés qu'ils rencontrent incontestablement dans l'apprentissage du langage du fait de leur surdité, le besoin d'expression écrite sera d'autant plus fort que les autres moyens d'expression leur seront inaccessibles. Dans de nombreux cas, on observe que le handicap accentue l'attention donnée au langage ; l'empêchement augmente la valeur de ce qui est empêché et accroît l'attrait d'une voie de communication permettant de lever cet empêchement. Par conséquent, y aurait-il une proportion importante de scribes/écrivains/écrivains chez les sourds lettrés ? Peut-être que les sourds qui savent lire, écrivent, et inversement ? Il s'agit d'étudier les sensations, les perceptions, les cognitions que suscite l'écriture chez quelques personnes sourdes. Quelles sont leurs représentations de l'écriture et de son apprentissage ?

3. Le rapport à l'écriture : approche des sciences de l'éducation

L'histoire, surtout celle d'avant le fameux Congrès de Milan de 1880 interdisant l'utilisation de la langue des signes dans les instituts pour sourds, nous révèle une notable activité d'écriture de personnes sourdes ou malentendantes. Citons Ferdinand Berthier (1803-1886), doyen des professeurs sourds à l'institut de Paris qui fit connaître l'œuvre de l'abbé de l'Épée et publia notamment le livre « Les sourds-muets avant et depuis l'Abbé de l'Épée » (Ledoyen, Paris, 1840). Autres figures sourdes de l'histoire ayant laissé des écrits : Pierre Desloges (1747-1799), Laurent Clerc (1785-1869), Pierre Pélissier (1814-1863). Leurs textes – souvent littéraires et remarquablement bien écrits – restent une source d'informations très riches. Ainsi donnent-ils notamment des indications sur les avatars du vocabulaire désignant les sourds. Jusque dans les années 1880, on parlait de « sourd-muet » ou de « sourd et muet », puis de « sourd-parlant » après le Congrès de Milan et de « déficient auditif » avec le progrès des appareillages auditifs dans les années 1960, enfin de « sourd » dans le mouvement de reconnaissance de la langue des signes à partir de 1979 (Mottez, 1996 ; Delaporte, 2002). Les premiers vocables « sourd-muet » et « sourd et muet » renvoyaient à une mutité sans doute discutable, mais abstenant le sourd de donner de la voix et suggérant peut-être davantage un moyen de communication gestuelle ou écrite. L'« ardoise », notamment, servait de support d'échanges écrits entre le sourd-muet et l'entendant-parlant (Bamberg, 98). La portant sur lui, parfois accrochée autour du cou, l'ardoise permettait au sourd, poétiquement parlant, une « parole écrite à son cou ». C'était l'écriture comme substitut de la parole.

L'interdiction de la langue des signes dans l'éducation des sourds de 1880 fera beaucoup de torts (Lane, 1991). Elle ne sera levée en France qu'à la fin des années 1970, soit un siècle après le Congrès de Milan. Une association « 2LPE » – « Deux langues pour une éducation » dont le seul nom indique bien sa revendication politique – est créée en 1979 par des sourds et favorise l'implantation des cours de signes sur le territoire français. A partir de 1984, des initiatives bilingues sont lancées et expérimentées. La langue des signes est désormais étudiée et enseignée à l'université. A partir de 2008, elle est admise comme langue vivante au baccalauréat et commence à être enseignée au lycée. Tous ces changements en faveur de la langue des signes ont permis une « écoute » nouvelle vers ceux qui la pratiquent, tant au niveau des diverses institutions qu'au niveau du grand public séduit par sa richesse spatio-visuelle et sa beauté chorégraphique. L'attrait de la langue des signes semble finalement augmenter la valeur de l'écriture chez les sourds. Il suffit d'observer la profusion de textes et de livres rédigés par des personnes sourdes, devenues sourdes ou malentendantes au cours de ces trente dernières années : *Proposition pour une exposition d'histoire, d'art et de culture pour le bicentenaire de l'INJS de Paris (1790-1990)* de Bernard Truffaut (1987), *La langue des signes. Dictionnaire bilingue élémentaire* de Michel Girod (1990), *Sourd, cent blagues* de Marc Renard (1991), *Sourde, comment j'ai appris à lire* de Marie-Thérèse Abbou (1992), *Le cri de la mouette* d'Emmanuelle Laborit (1994), *Fleurs du silence* de Catherine Maury (1999), *Brouhaha* de Georges Knaebel (2001), *Un siècle de vélo au pays des Sourds* de Patrice Gicquel (2002), *Je suis né deux fois* de Joël Chalude (2002), *Moi, Armand, né sourd et muet...* d'Armand Pelletier (2002), *Mal d'ouïr* de Brigitte Fabre (2005), *Belle du silence* de Brenda Costa (2005), *La tête au carreau* d'Antoine Tarabbo (2006), *Une nouvelle vie avec l'implant* de Maxime Louineau (2007), *Ça ne va pas être possible : tu es sourd !* de Roberto Biedma (2007), *La vie en sourdine* de David Lodge (2008), *Miss et sourde* de Sophie Vouzelaud (2008), *Le réveil Sourd* d'André Minguy (2009), *Les sourds, une minorité invisible* de Fabrice Bertin (2010) ou encore *L'amour au-delà du désert* de Gérard Sanroma (2010). La plupart de ces ouvrages sont des récits autobiographiques, des fragments d'histoire ou des présentations de la langue des signes et de la culture sourde. Il y en a d'autres, venant d'horizons étrangers et écrits en d'autres langues. Par ailleurs, il existe une presse sourde (comme *Echo Magazine* qui vient de fêter ses 100 ans d'existence) et des éditions spécialisées qui promulguent notamment la langue des signes (dont celles de *Fox* et de *Monica Companys*) dirigées par des sourds. Nous pourrions également mentionner des mémoires, des thèses ou d'autres travaux universitaires réalisés par des jeunes personnes sourdes, ainsi que des livres sans rapport direct avec la question de la surdité comme ceux qui traitent de la pédagogie d'Antoine de la Garanderie atteint d'une otospongiose précoce occasionnant une forme de surdité et ceux de Luc Boltanski, poète et sociologue malentendant de naissance. Ce cercle des écrivains se constitue de sourds, devenus sourds et malentendants (chez quelques-uns, on n'a plus aucune trace de leur « degré » de surdité).

Depuis une vingtaine d'années, un ensemble de travaux en sciences de l'éducation, particulièrement dans le champ de la recherche en didactique du français menée notamment par Christine Barré-de-Miniac, porte sur le « rapport à l'écriture » de celui qui écrit (Barré-de-Miniac, 2000). Cette approche s'appuie sur les travaux de l'équipe ESCOL – « Education Scolarisation » – fondée en 1987 par Bernard Charlot, actuellement sous la responsabilité d'Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, qui dans une perspective sociologique a théorisé « le rapport au savoir » (Beillerot, 1989 ; Charlot, 1989, 1992, 1997 ; Rochex, 1995) et « le rapport au langage » (Bautier, 2002). Quant au rapport à l'écriture, celui-ci « sert à désigner l'ensemble des relations nouées avec l'écriture, c'est-à-dire les images, représentations, conceptions, attentes et jugements » qu'un sujet se forge au contact de l'écriture elle-même et d'autres utilisateurs de celle-ci (Barré-de-Miniac, 1997). Proche de la notion

de représentation sociale (Jodelet, 1989), celle de « rapport à » permet de souligner l'implication et l'activité du sujet (Penloup, 2000). Plutôt que de « rapport à », nous parlerons de « rapport avec » l'écriture. Cette dernière expression suppose de façon concrète une relation intime et créative avec l'écriture.

Comme tout être humain, celui qui n'entend pas ou mal a un langage inscrit en lui. Au fond, le langage n'est peut-être rien d'autre qu'une trace. L'écriture est la trace de l'intime et le moyen d'un contact avec l'intime, mobilisant autant qu'elle révèle l'individu qui écrit. C'est un mélange de sensations, d'émotions et de sentiments qui se mettent à « parler », surgissant du silence et réabsorbés par le silence. Vivant dans le silence, le sourd aurait-il un rapport privilégié avec l'écriture ? Avec l'écriture comme sujet de travail, on ne traite pas seulement de l'engagement personnel de la part de celui qui écrit, mais aussi de l'aspect créatif de cette activité. Quand on écrit, on produit quelque chose, un langage qui a un impact sur soi, puis sur les autres. Les mots ne sont pas le seul fruit d'une histoire ou d'un sens contextuel, mais sont encore à inventer, à créer, à faire. C'est la dimension proprement créatrice du langage, la part d'invention qui oublie le sens conventionnel des mots, les rend vivants et les enrichit. Le sourd a peut-être un rapport particulièrement intime et créatif avec l'écriture ?

4. L'apprentissage de l'écriture : approche des théories de la connaissance

Rien ne peut exister dans la conscience qui n'ait d'abord été perçu par nos sens, telle est la pensée d'Aristote, redécouverte par Thomas d'Aquin qui écrira ces mots : « Nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu », « rien n'est dans l'intellect qui ne soit d'abord passé dans les sens ». Avant d'avoir un sens pour la conscience, l'écriture n'est-elle pas une sensation visuelle mais surtout gestuelle ? L'écriture commence avec un geste, celui d'une main qui trace des lettres, des points, des ronds, des ponts, des boucles, des bâtonnets sans faire de bruit. C'est un acte physique, très intime et créateur, permettant d'approcher le langage de façon sensible. Si l'apprentissage de l'écriture suggère des connaissances linguistiques, il suppose aussi des connaissances visuo-spatiales et un contrôle moteur (Zesiger, Deonna & Mayor, 2000).

Chez l'entendant comme chez le sourd, l'apprentissage de l'écriture mobilise les yeux pour voir et la main pour écrire. Une interaction mutuelle se fait entre la perception visuelle de l'écriture et sa conception gestuelle, parce que dans le visuel il y a le graphique et que ce graphique est produit, non par un geste vocal, mais par un geste manuel. Le geste de la main qui écrit peut être l'équivalent du geste vocal de l'entendant, qui fait défaut chez le sourd. Y a-t-il un apprentissage visuo-gestuel de l'écriture chez le sourd ? Cet apprentissage par le geste des yeux et de la main s'applique également au sujet entendant, mais est sans doute plus crucial chez celui qui n'entend pas.

Par apprentissage visuo-gestuel, lors de l'initiation à l'écriture, on entend surtout celui provenant du recopiage. L'activité de recopiage est un moyen d'intégrer des caractères écrits et d'assimiler l'écriture. Engagé dans l'action de lire et d'écrire, l'apprenant observe des traits déjà tracés par quelqu'un d'autre pouvant signifier quelque chose, puis les reproduit par imitation. Il y a un mouvement dialectique avec la lecture, outre l'acte d'écrire, lui-même, qui suppose un engagement du corps. Cet acte permet l'enregistrement sensoriel et la mémorisation des signes graphiques. L'apprenant peut « réguler à sa convenance le nombre de retours qu'il juge utile au modèle de référence » (Prêteur, 1996). Le recopiage se base sur un acte sensori-moteur, qui imite et se répète, celui du geste de la main qui écrit.

Le geste physique de l'écriture est proche du geste du dessin, toutefois la relation au sens n'est plus immédiate, mais différée et arbitraire, c'est une convention. Dès qu'on aborde la convention, on entre dans le langage. Comment l'écriture parvient-elle à atteindre le sourd, alors qu'il n'a pas ou presque pas accès au langage oral ? Que comprend l'enfant sourd qui n'a pas d'équivalent oral ? Comment comprend-t-il que ce qu'il écrit a du sens ? Comment accède-t-il à ce sens ? Comment intègre-t-il son concept ? Le mot n'est pas la chose, mais le mot dit la chose : il est capable d'évoquer la chose qui est absente, c'est le symbole. La relation est un pont symbolique entre deux éléments : l'un présent, l'autre absent, entre le visible et l'invisible. La relation chez le sourd ne transite a priori pas par l'oral, il y a une activation plus forte de certains sens, puisque l'appropriation langagière se fait essentiellement par la sensorialité non auditive. Le côté sensuel du langage chez le sourd, selon nous, c'est le geste. Le concept se cristallise à partir d'un geste qui reste dans son champ perceptif. De même que l'enfant entendant reproduit très fréquemment un son de la langue parlée sans forcément savoir ce qu'il signifie, le sourd peut reproduire une trace en sachant que cette trace est porteuse de sens sans connaître son sens. Avant de devenir un outil langagier, l'écriture s'apprend mais peut être aussi une voie d'apprentissage. Le geste de la main qui écrit permet-il d'explorer la fonction intime et créative du langage ?

Le recopiage et le geste de l'écriture favorisent, selon nous, l'établissement d'une relation avec le langage, facilitant ainsi son appropriation. Sous cet angle, la lettre de l'alphabet n'est pas associée à un son chez celui qui n'entend pas ou mal, mais à quelque chose de visuel et à un geste. Rien n'est « interdit » au sourd d'écrire, il n'y a pas d'obstacle, il n'y a pas de handicap à ce niveau. On peut même supposer que pour l'enfant sourd familiarisé

aux gestes de la langue des signes, celle-ci le sensibilise aux gestes de l'écriture, dans la continuité d'un processus d'imitation visuo-gestuelle. Plus haut (au **chapitre 3**), nous évoquions l'aspect chorégraphique de la langue des signes, mais celui-ci ne se retrouve-t-il pas dans l'écriture ? La chorégraphie, étymologiquement parlant, c'est l'écriture du mouvement. L'apprentissage visuo-gestuel de l'écriture, serait-il un apprentissage possible chez le sourd ? Si cet apprentissage est possible, on peut également supposer que cet apprentissage favorise celui de la lecture. L'apprentissage du geste de l'écriture n'est-il pas un acte qui pousse à la lecture ? Celui qui écrit n'est-il pas aussi un lecteur ? Y a-t-il un lien étroit entre l'apprentissage de l'écriture et celui de la lecture ? Dans la perspective d'enseigner la lecture et l'écriture à un sourd, peut-être serait-il fructueux d'insister sur des exercices de préparation à l'écriture ?

5. Méthode

5.1. Le matériel de la recherche

Un questionnaire de dix pages servit de cadre d'entretien. Il fut l'occasion d'une vraie rencontre avec les interrogés. Contenant 135 questions, le formulaire se répartit selon 15 parties : les cinq premières parties du questionnaire demandent l'avis des sujets concernant la sensation suscitée par la lecture, le vécu de cet apprentissage et leur représentation vis-à-vis de la lecture. Les huit parties suivantes s'intéressent à la représentation des interrogés vis-à-vis de l'écriture, au rapport avec elle, son apprentissage et la pratique de celle-ci. La partie qui suit questionne la pratique de la lecture. La dernière partie permet d'avoir des indications socioculturelles sur nos participants. Nos questions sont majoritairement semi-ouvertes : les principales réponses possibles sont prévues mais les sujets peuvent ajouter des réponses libres en dehors de l'éventail proposé.

5.2. Le déroulement des entretiens

De nombreux échanges avec les interrogés se faisaient par écrit (uniquement par courriels avec une personne ayant rempli le questionnaire à distance), mais aussi en langue des signes (avec 30 sujets), en « français signé » (7 personnes), signé et parlé (7 interrogés) ou exclusivement parlé (8 sujets). L'entretien durait environ une heure, facilement deux sinon trois heures quand nous avions la possibilité d'approfondir les questions. La plupart du temps, il s'agissait d'un tête-à-tête avec une seule personne, mais quelquefois nous étions en face d'un couple, ce qui avait pour avantage de permettre des échanges encore plus riches et plus intenses, mais nous obligeait à veiller à rester au cœur du sujet nous intéressant. La présence du conjoint avait plutôt pour effet de stimuler l'autre.

Pendant l'entretien, nous notions les mots des sujets (dans certains cas, nous retranscrivions directement leur langue des signes en écriture), nos propres interventions, mais aussi l'heure, le comportement général des personnes. Ainsi pouvions-nous consigner leur attitude face au texte du questionnaire ou le mouvement des lèvres indiquant une lecture à voix basse.

À la fin de l'entretien, nous n'attendions pratiquement jamais plus de deux heures pour compléter nos notes de retranscription, ce qui allait relativement vite, puisque les mots ou les signes étaient bien présents dans notre tête. En revanche, les corrections des retranscriptions prenaient plus de temps. Dès qu'elles étaient faites, nous envoyions les notes des entretiens à nos sujets respectifs.

Sur 50 envois de nos retranscriptions, 26 sujets les ont corrigées et validées par écrit, 4 avaient l'intention de le faire mais finirent par l'oublier, 3 l'ont validé « peu » ou « peu à peu » (c'est une expression de la langue des signes qui signifie dans un raccourci extrêmement parlant la rencontre physique face à face). Par ailleurs, 2 personnes manifestent leur confiance et valident les retranscriptions sans proposer de correction. Enfin, 2 autres sujets ont accusé réception et 13 n'ont pas répondu. Leurs éventuelles corrections étaient généralement assez superficielles. Un seul sujet n'apprécia pas que nous ayons noté des informations qui lui semblaient trop personnelles ; aussi, nous nous empressâmes de les effacer.

5.3. La population, les caractéristiques des échantillons et critères d'évaluation

Nous menons nos entretiens auprès de 53 personnes sourdes, devenues sourdes et malentendantes des deux sexes (31 femmes et 22 hommes), qui ont entre 24 et 70 ans (moyenne = 39,25 ; écart-type = 11,72). Un grand nombre de nos participants sont sourds profonds (29 sur 53) ou sourds sévères (14 personnes), quelques-uns ont une surdité moyenne (3 sujets) et plusieurs sont devenus sourds avant l'acquisition du langage (7 individus).

Une partie de notre population est choisie pour ses caractéristiques de maîtrise des lettres. Par maîtrise des lettres, nous entendons l'habileté des personnes à saisir et manipuler les lettres, donc à lire et à écrire. Aussi formons-nous quatre groupes de sujets : 15 sujets sont très lettrés (donc grands lecteurs et ayant une aisance certaine de l'écriture), 17 s'avèrent lettrés (bons lecteurs et bons scripteurs), 12 sont moyennement lettrés

(lecteurs et scripteurs moyens) et 9 semblent peu lettrés (lecteurs et scripteurs ayant des difficultés à lire et à écrire).

Pour distinguer nos sujets selon ces principales caractéristiques, nous définissons trois types de critères d'évaluation de leur maîtrise des lettres :

- Le premier critère concerne l'« aisance de la pratique de l'écriture et de la lecture » des sujets. Il dépend de nos propres observations. Comme le support de nos entretiens était écrit, nous pouvions concrètement considérer cette aisance chez chaque sujet, d'autant plus que nous invitons vivement celui-ci à écrire lui-même sa parole sur le formulaire. Ainsi avons-nous pu définir d'une part l'aisance de la pratique de l'écriture de chaque sujet lors du remplissage du questionnaire (à partir des indicateurs suivants : auto-remplissage, rapidité, dextérité) et grâce à nos multiples échanges de correspondances électroniques ou postales (en fonction des indicateurs de style, de grammaire et d'orthographe). D'autre part, l'aisance de la lecture a été observée lors de la passation du questionnaire (à partir des indicateurs suivants : compréhension, rapidité, silence) et au cours des échanges menés par écrit (selon le niveau de compréhension).

- Le deuxième critère de mesure de la « pratique de la lecture » a été établi grâce aux réponses fournies par chaque participant au questionnaire. Relevant du discours du sujet, ce critère comprend davantage d'indicateurs quantitatifs de cette pratique. Nous pouvions analyser la fréquence et le type de pratique de la lecture de l'interrogé, le(s) genre(s) de livres lus et éventuellement le titre du livre ayant le plus particulièrement marqué l'interrogé dans sa vie.

- Le troisième critère du niveau d'« acquisition de lettres » (ou plus généralement, du niveau universitaire) de chaque sujet résulte des différentes données socioculturelles – que permet d'établir le questionnaire – suivantes : profession ; dernier diplôme obtenu ; type de baccalauréat effectué ; âge de l'obtention du baccalauréat ; notes au baccalauréat en français écrit et oral ; type de scolarité suivie.

5.4. Le traitement des données

Le logiciel de statistiques Modalisa nous a permis quelques traitements simples et précis. Nous avons d'abord établi une analyse en amont, procédant ainsi à une première mise en ordre de notre matière, en sélectionnant les réponses les plus fréquentes et les plus pertinentes pour presque chaque question. En plus des 135 questions du questionnaire (voir **section 5.1**), nous avons intégré une vingtaine de questions d'approfondissement. Toutes les autres données ont été saisies dans des tableaux qui rassemblent les principales réponses des sujets.

Les données issues des 53 questionnaires remplis représentent 530 pages de données et l'ensemble des notes de retranscription de nos entretiens fait plus de 420 pages. Nous nous sommes donc retrouvée avec une très grande quantité d'informations discursives, outre les données venant du questionnaire lui-même.

Notre travail est une recherche qualitative menée à partir d'entretiens semi-dirigés avec support écrit, donnant lieu à une analyse de discours. Le questionnaire, destiné à une population totalement négligée de sourds plus ou moins lettrés, était donc un moyen voire un « pré-texte » pour interroger la nature de leurs rapports avec l'écriture. Il était complété par un entretien visant à dégager, puis à restituer et à interpréter le sens que les sourds donnent à l'écriture. Notre démarche procède ainsi plus d'une exploration que d'une expérimentation. Elle donne la parole aux « oublié(e)s » de la recherche.

6. Résultats

Pour chaque analyse, nous présenterons d'abord les tendances générales des réponses de nos sujets, qui constituent en quelque sorte « l'ossature de nos entretiens ». Puis, l'analyse indiquera quelques données relevant du discours oral et signé des participants, mais aussi écrit. Ces données forment « la chair de nos entretiens ». Le lecteur trouvera deux tableaux de fréquences et un tableau de contingence avec les résultats du test du Khi2. Pour ce qui est du discours des sujets, présentés dans un paragraphe en retrait et en petit caractère par rapport au corps du texte, nous avons préféré laisser l'écriture telle qu'elle était retranscrite pendant les entretiens.

6.1. L'écriture comme possibilité de communication

La plupart des sourds que nous avons pu interroger écrivent : sur 49 répondants de notre population, 20 sujets ont une pratique de l'écriture personnelle « presque tous les jours » ou « au moins une fois par semaine » et 18 autres interrogés écrivent pour le seul plaisir d'écrire « en certaines occasions » (**tableau 1**). La majorité des interrogés parlent spontanément de l'écriture en tant que moyens d'échanges, bien plus que dans le cas de la

lecture. En outre, 44 sur 52 répondants trouvent que l'écriture est « une voie possible d'expression langagière ». Rapportons ce seul propos de Luc : « (l'écriture), c'est un accès avec les entendants ». L'activité d'écrire semble donc particulièrement investie de sa possibilité de communication. Nous pensions que les sourds lettrés sont des scripteurs. A notre grande surprise, les plus lettrés comme les moins lettrés de notre population ont une activité écrite.

Question : Ecrivez-vous pour des raisons personnelles (pour le plaisir d'écrire par exemple) ? (Interrogés : 53 / Répondants : 49 / Réponses : 51)	
	Effectif
Non réponse	4
Oui, presque tous les jours / oui, au moins une fois par semaine	20
Oui, au moins une fois par mois / oui, moins souvent / oui, en certaines occasions	18
Non	11
Total / répondants	49

Tableau 1. *Pratique de l'écriture*

6.2. *Le rapport intime et créatif avec l'écriture*

Quel rapport avec l'écriture peut avoir l'écrivain qui est sourd ? Selon les résultats de notre étude, lettrés ou non, 35 sur 50 répondants trouvent que l'écriture permet le contact avec le for intérieur (**tableau 2**). En outre, 41 sur 52 personnes interrogées jugent leur « rapport avec l'écriture en tant que création ». La solitude favoriserait-elle l'écoute d'une voix intérieure ? « En silence s'élève, ce qui s'élance et croît », écrit le poète et sociologue malentendant Luc Boltanski (Boltanski, 1993). Si la solitude donne la possibilité d'un rapport privilégié avec l'intimité, l'écriture peut être un formidable outil d'expression de ce monde silencieux. Il semble que c'est bien dans ce sens que de nombreux sourds de notre recherche écrivent. Ainsi s'expriment notamment Fabienne :

« Avant, j'étais comptable. Comme je souffrais de travailler en milieu entendant, j'écrivais beaucoup de poésie. Ici (dans l'association), je n'en ai pas besoin, il y a beaucoup de langue des signes. Il y a la communication »

et Valérie, dans un des poèmes qu'elle nous a spontanément envoyés, suite à notre entretien :

« Dans votre monde, je fais la ronde, sans bande sonore, quel est mon sort ? sous mon silence. Quelle est ma chance ? je suis exclue. Sans entendu ».

Question : Pensez-vous que le rapport que vous avez avec votre écriture permet le contact avec votre for intérieur ? Khi2=0,882 ddl=1 p=0,35 (Peu significatif)			
	Sujets très lettrés / lettrés	Sujets moy. lettrés / lettrés	Total
Tout à fait d'accord / Plutôt d'accord	23	12	35
Plutôt en désaccord / Tout à fait en désaccord	7	8	15
Total / répondants	30	20	50

Tableau 2. *Rapport avec l'écriture en tant que contact avec l'intimité*

6.3. *L'apprentissage visuo-gestuel et possible de l'écriture*

Comment se fait le processus d'apprentissage de l'écriture ? D'après nos entretiens, 50 sur 53 sujets sourds pensent avoir eu une attention visuelle et 48 d'entre eux songent à une mémoire visuelle au cours de leur apprentissage de l'écriture. Ils sont moins nombreux à évoquer une attention gestuelle ou une mémoire gestuelle. Toutefois, avant de pousser son premier cri pour ouvrir ses poumons et respirer dès sa naissance, le fœtus donne des coups dans le ventre maternel. « Le premier cri de l'enfant c'est pour respirer, pas pour parler ! Avant de naître, les premiers modes d'expression du fœtus, ce sont des gestes des mains et des pieds ! », affirme Luc, l'un de nos interrogés. Ce sont les premiers gestes sourds et invisibles du petit d'homme. Comme au début de la vie et de la communication, l'écriture commence par des gestes. Qui sait ? ce n'est peut-être pas une image qui importe, mais un geste, un mouvement ?

Beaucoup de nos interrogés se rappellent avoir joué à recopier des mots, des phrases et des textes quand ils étaient enfants : 40 sur 52 répondants se rappellent avoir pratiqué le « jeu du recopiage » pour le plaisir et pour le désir de progresser. Recopier pour apprendre est une pratique, que l'ordinateur n'a pas abolie et que plusieurs sujets continuent de pratiquer.

Par ailleurs, 38 sur 52 répondants se souviennent avoir joué à écrire à la main pour le plaisir d'explorer la fonction intime et créative du langage. L'écriture suppose les yeux et les mains pour se faire, ce qui est faisable pour une personne sourde : 39 sur 52 des sujets considèrent cet apprentissage comme étant plutôt facile et donc possible. En revanche, en ce qui concerne le début du vécu de l'apprentissage de la lecture, 29 sur 53 sujets trouvent qu'il a été plutôt facile contre 24 interrogés qui évoquent une difficulté (**tableau 3**). En somme, une personne sourde ou malentendante sur 2 juge que le début de l'apprentissage de la lecture était plutôt difficile, alors que 7 sujets sur 10 parlent d'un début plutôt facile au niveau de l'apprentissage de l'écriture. Comment expliquer une telle différence entre le vécu de l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture ?

En outre, 39 sur 52 répondants trouvent que le rôle de l'apprentissage de l'écriture a été important dans celui de la lecture. Sans doute en est-il de même pour les entendants, mais la singularité chez les sourds, c'est qu'il n'y a pas d'obstacle dans ce moyen de communication, lié à leur surdité.

Questions : Comment a été vécu <i>le début</i> de votre apprentissage de la lecture ? / Comment a été vécu votre apprentissage de l'écriture au moment où vous <i>commenciez</i> à tracer des lettres et des mots ? (Interrogés : 53 / Répondants : 52 et 53 / Réponses : 95 et 80)		
	Vécu de l'apprentissage de	
	l'écriture	la lecture
Ce fut très facile / ce fut assez facile	39	29
Ce fut très assez / ce fut très difficile	13	24
Total / répondants	52	53

Tableau 3. *Vécu de l'apprentissage de l'écriture et vécu de l'apprentissage de la lecture*

7. Discussion

Pour répondre à notre question de départ – l'écriture joue-t-elle un rôle particulier dans l'apprentissage du langage chez les sourds ? – nous avons rencontré des personnes sourdes, devenues sourdes et malentendantes qui nous ont parlé d'elles. Qu'est-ce que l'écriture pour celui qui n'entend pas ? Quel rapport avec l'écriture peut avoir celui qui écrit et qui est sourd ? Comment se fait le processus d'apprentissage de l'écriture et de la lecture chez celui qui n'entend pas les mots parlés autour de lui ? Telles sont quelques-unes des questions que nous leur avons posées.

7.1. La force de l'écriture

Les sourds ont souvent des difficultés d'expression langagière, puisqu'ils n'entendent pas les mots, les phrases, les informations diverses qui circulent autour d'eux. Pourtant, malgré ou peut-être « grâce » à leurs difficultés, l'écriture n'est pas du tout rejetée. Sur 9 sujets « peu lettrés » de notre population, 5 personnes déclarent avoir (ou avoir eu) envie d'écrire un livre. Leurs projets, souvent autobiographiques, cherchent à « re-tracer » leurs problèmes et combats pour accéder à une langue. Même parmi ceux, pour lesquels l'usage de la langue des signes, est primordial, il y a des sourds qui souhaitent écrire ce qu'ils signent, quitte à faire appel à un écrivain public. Ces « publiants » ne sont pas forcément des vedettes, mais parfois de modestes formateurs de langue des signes. N'est-ce pas la preuve que malgré toute la beauté d'une langue gestuelle ou orale, rien ne remplace la force de l'écrit ?

L'écriture répond à un besoin de langage de l'être humain, qui commence très jeune : « bien qu'ayant a priori nul besoin d'écrire, les enfants écrivent avant de savoir écrire » (Fialip Baratte, 2007). Ce besoin précède la forme qu'il prend. Il ne se réduit pas à la parole, il est au-delà et avant la phonation. Le besoin d'écrire comme celui de parler est sans doute « antérieur au vouloir dire ; la chose est manifeste chez l'enfant, qui est entendu de son entourage avant même qu'il ne se comprenne » (Decossas, 1997). Chez l'être humain, il y a comme une nécessité d'organiser le monde, de le comprendre et d'entrer en relation avec lui. Ce qui voudrait dire qu'il y a une nécessité de langage qui préexiste à l'apprentissage du langage. Tel que l'écrit Claude Hagège, « il importe peu aux choses d'avoir des noms ou de n'en pas avoir ; mais il importe beaucoup à l'espèce qui vit au milieu d'elles de leur en donner » (Hagège, 1985). A la question « intuitivement, avez-vous le sentiment que le langage

était "là" ou que la conscience du langage était "là" avant même que vous n'ayez appris celui-ci ? », la majorité des répondants approuvent. L'homme sourd ou non a des yeux, des mains, un appareil vocal, un corps. Tout peut avoir une signification : l'écriture, les signes, le code LPC, la parole, qu'il s'agit d'« arroser », ainsi que l'exprime Caroline, l'une de nos interrogées :

« Oui, (j'ai le sentiment que le langage était "là" avant même que je ne l'ai appris) mais il faut construire (son langage) ! La graine est là, mais il faut arroser, sinon ça fane ».

Plus de 90 % des enfants sourds naissent de parents entendants, non signeurs, non codeurs. Toutefois ces parents sont des parleurs et la plupart du temps scripteurs : ils sont capables d'écrire comme ils parlent. En Chine, la jeune sourde, qui a été nommée en 1997 l'un des dix plus brillants adolescents du pays, connaissait déjà plus de 2 000 caractères à l'âge de 6 ans, « son père ayant pris l'habitude de lui écrire en caractères tout ce qu'il lui disait verbalement » (Yau, 2004). Une telle habitude n'est que trop exceptionnelle, mais peut donner des résultats exemplaires. C'est le cas de Caroline, devenue sourde totale deux semaines après sa naissance, dont l'écriture et la pensée nous ont particulièrement impressionnée. Ses grands-parents l'incitaient très jeune à écrire, puisqu'ils ne la comprenaient pas quand elle essayait de leur parler :

« Je ne sais pas (ce qui m'a aidée dans mon apprentissage de l'écriture)... Peut-être mes grands-parents avec lesquels la communication était difficile ? Ils ne me comprenaient pas bien quand je parlais. Alors ils me demandaient d'écrire sur une ardoise ! Ils me conseillèrent d'avoir toujours un bout de papier sur moi pour pouvoir écrire aux gens qui ne me comprendraient pas. J'avais 6 ou 7 ans ».

Plus loin Caroline explique :

« Souvent, les sourds miment mais n'écrivent pas. Quand on ne les comprend pas, au lieu de demander un bout de papier, ils miment à nouveau. Pourquoi ? Parce qu'ils ont appris le mime. Peut-être aussi parce qu'ils sont gênés de devoir demander un bout de papier. Et certains n'écrivent pas un bon français. Personnellement, je n'avais pas de problème de français ».

Ce dernier propos rejoint celui de Sébastien qui raconte :

« Dans mon entreprise, quand je ne comprends pas ce que le technicien m'explique, je veux qu'il écrive. Parfois il rouspète. Il faudrait que je sois moins timide pour demander qu'il écrive ».

Est-ce que le sourd devrait proposer l'écriture comme moyen d'échanges ? Celui qui n'entend pas peut inciter d'autres à prendre le stylo, au lieu de la parole. Avec un stylo, quels miracles n'accomplit-on pas ? C'est peut-être ce que tente de raconter la poétesse sourde Lucia Daniele : d'origine italienne, il s'agit d'une artiste qui fait de la poésie gestuelle. On peut la voir évoquer en langue des signes la vie d'un crayon sur le site Internet de Websourd (émission intitulée « Clayton Valli, le père de la poésie en langue des signes », consultable depuis juillet 2010 ; dernière consultation : le 9 octobre 2010). Un crayon, un morceau de papier, voilà de bien pauvres outils accessibles à quiconque. Ils ont, pour eux, comme privilège une communication précise et silencieuse.

Pourquoi l'écriture, est-elle si importante pour les sourds et les malentendants, même pour ceux qui ont une langue des signes ou une langue orale ? L'écriture ouvre une porte sur un espace sans obstacle. Elle s'empare de quelque chose qui passe. Elle capture l'instant qui est par essence éphémère. Par sa trace, elle la fait durer. L'écrit traduit quelque chose qui se parle dans une langue inconnue. Ce qui n'est pas encore là se manifeste. Ecrire, c'est rendre visible sa parole et se rendre visible par la parole. Cette parole fait du bruit, paradoxalement, sans faire de bruit. Le sourd qui écrit, cesse d'être muet et cesse d'être invisible. Que peut-il rester d'un homme, et à plus forte raison d'un sourd, comme trace de sa parole et de sa vie, si ce n'est son écriture ?

7.2. *S'écouter écrire*

Comparée à la lecture, l'écriture a la particularité d'« enseigner » le mouvement vers soi, et donc aussi le mouvement vers l'autre. Plus on est dans l'intime, plus on est dans l'universel. Plus on est en contact avec soi, plus on peut entrer en contact avec les autres. Pour la majorité de nos sujets, le rapport avec leur écriture favorise une prise de conscience de la relation avec le monde. Quand le sourd écrit, il est donc dans un rapport intime (et créatif) avec lui mais aussi avec le monde l'environnant. Dans le travail d'écriture, il y a un mouvement qui demande un effort vers soi, avant d'aller vers l'autre. Le sourd comme l'entendant doivent le fournir. Mais ce n'est pas l'effort d'écouter une autre voix, c'est l'effort d'écouter la sienne et de lui donner des mots.

Dans l'écrit des sourds, il semble parfois subsister « un brin d'étrangeté, une touche particulière » (Hugounenq, 2009). Beaucoup de personnes sourdes ne bénéficient pas ou peu d'une immersion quotidienne dans la langue française ; cela entraîne des confusions de mots et d'expressions qui ne « sonne(nt) pas français » (Hugounenq, 2009). Mais peut-être que le « français sourd » (Garcia & Perini, 2010) est aussi une façon de montrer une différence ? Discrètement, René nous confie ces mots :

« Parfois, la correctrice me disait : "On comprend la phrase mais elle n'est pas bonne", je lui répondais : "Si on la comprend, alors laisse-la" » ?

L'oralité restant un moyen de communication grossier et incertain pour le sourd, l'écriture permet, quant à elle, l'expression et le « commerce » avec le monde environnant. Elle est aussi une activité qui mobilise autant qu'elle ne révèle l'individu. C'est un miroir de ce qu'on est et de ce qu'on exprime. C'est la trace de l'intime et le moyen d'un contact avec ce qu'il y a de plus intérieur, de plus profond dans l'être. Le silence et la solitude favorisent l'intimité et la créativité, dont aucun homme sourd ou entendant n'est dépourvu. S'écouter, c'est écouter le langage qui se fait en soi, se produit et va vers l'extérieur. Le sourd a un rapport particulièrement intime et créatif avec l'écriture, mais comment s'établit ce lien avec l'écriture ?

7.3. *Un geste oublié ?*

La trace de l'écriture semble avoir une puissance de présence qui efface la discrétion du geste qui la crée. Il y a bien un apprentissage très visuel et visible de l'écriture, mais tel apprentissage suppose aussi un geste, un mouvement, par lequel il peut se faire. Cet aspect de la gestualité de l'écriture, serait-il oublié ? Pourtant, les résultats des analyses relatives à l'activité du recopiage et celle du geste de l'écriture montrent que l'ensemble de nos interrogés se souviennent de l'importance de celles-ci.

Dans le recopiage, il n'y a pas seulement un copiage, c'est-à-dire l'imitation, la copie « servile » d'une écriture. Le recopiage suppose aussi la répétition, le mouvement en arrière. Il sous-entend donc les deux mécanismes cognitifs fondamentaux : l'imitation et la répétition qui favorisent les apprentissages en général (Doré & Mercier, 1992). Grâce à l'imitation et à la répétition mise en œuvre dans l'activité de recopiage, celle-ci permettrait-elle le processus d'assimilation ainsi que le définit Jean Piaget (Piaget, 1937/1977) ? Pour Piaget, toute action et toute opération en se répétant se généralise et s'incorpore des objets nouveaux. C'est sa théorie de l'assimilation, à laquelle nous empruntons l'idée, en l'appliquant à l'activité de recopiage. Dans ce cas, l'apprenant qui recopie, intègre l'écriture à un schème d'activités graphiques antérieures. La théorie piagétienne est avant tout une théorie de la connaissance. Piaget s'est posé en définitive la même question que se posèrent Aristote, René Descartes ou Emmanuel Kant (Gréco, 1966). Il a substitué à la question kantienne de savoir comment la connaissance est possible, la question de savoir comment et pourquoi elle est toujours possible et toujours en progrès. Dans « Psychologie et pédagogie », Piaget écrit : « Le drame de la pédagogie, comme d'ailleurs de la médecine et de bien d'autres branches tenant à la fois de l'art et de la science, est en effet, que les meilleures méthodes sont les plus difficiles : on ne saurait utiliser une méthode socratique sans avoir acquis au préalable certaines des qualités de Socrate à commencer par un certain respect de l'intelligence en formation ». Plus loin, il déclare : « l'intelligence commence par être pratique ou sensori-motrice pour ne s'intérioriser que peu à peu en pensée proprement dite, (...) son activité est une construction continue » (Piaget, 1969/1976). Contrairement à Lev Semionovitch Vygostki qui pense à la nécessaire transmission des connaissances élaborées dans le cadre d'une culture de l'écrit, Piaget s'adonne à une critique des formes verbales de transmission qui prédominent dans nos écoles et s'efforce d'attirer l'attention des éducateurs sur les activités cognitives nécessaires que l'enfant doit déployer pour « redécouvrir » les connaissances (Brossard, 2002). Cette dernière conception est très proche de celle de Maria Montessori.

Aussi la calligraphie est-elle susceptible d'avoir une place importante dans l'écriture et l'apprentissage de celle-ci, comme c'est encore le cas dans les pays arabes et asiatiques. La calligraphie y est un art « cultivé », elle favorise un apprentissage gestuel de l'écriture, même si l'ordinateur a pris une place importante dans ces sociétés. Elle permet de déployer « le geste de l'écriture », non pas le geste du dessin, mais un geste construit et orienté. Travailler l'écriture, c'est travailler l'ordre et la succession de mouvements précis, dont l'orientation est importante. L'une des plus grandes pédagogues d'Europe ayant été attentive au geste de l'écriture est Maria Montessori (1870-1952). Première femme médecin en Italie, Montessori exerce auprès d'enfants déficients intellectuels et s'interroge sur le développement de l'intelligence. En 1907, elle fonde la « Casa dei bambini » (Maison des enfants), où elle recueille les enfants des rues du quartier populaire de San Lorenzo (Rome), puis parcourt le monde pour former des éducateurs et installer des écoles aux Etats-Unis, mais aussi en Inde et au Sri Lanka. Elle consacre un chapitre traitant du « langage graphique » dans son ouvrage intitulé *Pédagogie scientifique* écrit en 1909. Partant de l'observation de l'enfant qui écrit, Montessori dénonce l'erreur pédagogique qui consiste à ne faire appel chez l'enfant qu'à deux ordres de perceptions – auditives et visuelles – au lieu de mettre à profit toutes les possibilités de la période sensori-motrice du développement. Considérant la main comme « l'instrument d'expression de l'intelligence humaine » ou « l'organe de l'esprit » (Montessori,

1909/1992), elle met en place une « éducation de la main » préparant naturellement les enfants à l'écriture, avant et pendant leur apprentissage du « langage graphique ». Ainsi qu'elle le prévoyait, les différents types d'exercices de préparation scripturale « provoquent » l'écriture chez les très jeunes enfants, ce qui lui fait écrire que : « les enfants se perfectionnent dans l'écriture sans écrire ». Montessori distingue l'écriture et la lecture, montrant que les deux acquisitions ne sont pas absolument simultanées : « l'écriture, quoique cela contredise le préjugé, précède la lecture ». Elle met donc non seulement l'accent sur le geste de l'écriture, mais aussi sur l'apprentissage de l'écriture avant celui de la lecture.

Dans une perspective psychopédagogique assez semblable mais dans un contexte éducatif plus récent, Antoine de la Garanderie reconsidère l'apprentissage de la lecture, notamment à partir de l'écriture et du « pouvoir articulatoire de (la) main », le graphisme devenant une chose non plus arbitraire mais riche d'un sens d'identification grâce à des mouvements de la main (De la Garanderie, 2006). Pour un apprenti de profil visuel, un sens de reproduction des mots eux-mêmes par procédure manuelle peut servir de tremplin à l'expression phonétique. Il s'agit donc de proposer à l'élève « non plus d'écrire mais d'imaginer qu'il le fait ». De la Garanderie cite le cas historique d'Helen Keller (1880-1968), petite fille aveugle, sourde et muette, sans langage jusqu'à sept ans, qui apprit à lire les mots épelés dans sa main. Cet exemple illustre l'exigence du recours à la pédagogie des sensations tactiles, c'est « un mode particulier d'éveil et d'accès au sens qui a sa raison d'être ». Remarquons que Jean Piaget constatait la persistance à l'école de méthodes d'apprentissage essentiellement verbales, méconnaissant les activités réelles par lesquelles l'enfant construit ses connaissances. Tout entier tourné vers une épistémologie en lien avec l'éducation, Piaget cherche à comprendre comment l'homme accède au sens, à partir d'une approche génétique de la construction-acquisition de la connaissance, de la naissance à l'âge adulte. La connaissance ne se transmet pas verbalement, selon lui, mais doit être construite et reconstruite. La démarche d'accès à la connaissance s'inscrit dans la continuité du développement biologique auquel elle est étroitement associée. Mais l'école fait très peu référence aux activités graphiques antérieures des enfants, elle établit une rupture avec le dessin, comme si c'était : « maintenant, on s'occupe de choses sérieuses ». Il n'y a pas de continuité. De même avec le recopiage, l'école n'y fait pratiquement pas appel, au contraire : « on n'a pas le droit de copier ! ». Il y a une différence entre écrire pour traduire une parole intérieure et recopier un texte. Le recopiage est une reproduction, donc une répétition. Est-ce que recopier permettrait d'approcher le mystère de l'écriture ? Pourquoi condamner le recopiage ? L'imitation amuse, la répétition rassure. Cette dernière est une preuve que le plaisir de l'écriture ne fatigue pas. Ce sont des retrouvailles qui permettent d'apprivoiser le langage, d'entrer en intimité avec lui. Ce qui constitue la force de la répétition, même si celui qui recopie ne comprend pas toujours pourquoi il le fait, ni ce qu'il fait.

L'apprentissage de l'écriture étant possible chez les sourds, ainsi que cela ressort de nos données (revoir **tableau 3, section 6.3**), alors comment le favoriser dès le début du développement de l'enfant ? Développer l'habileté gestuelle, serait-ce un moyen accessible d'initier au langage écrit ? Le geste est comme une danse. Si le sourd ne peut ni entendre ni chanter, il peut danser avec sa main, écrire et lire. L'écriture est une chance, une ouverture pour lui. L'enfant sourd qui bénéficie d'un milieu où se pratique la langue des signes est déjà dans un processus d'imitation gestuelle. Dans la langue des signes, on imite un geste. En écriture, le geste est là pour refaire la même trace. Pour la langue des signes, comme pour l'écriture, c'est la reproduction d'un geste, et c'est accessible. Ecrire, c'est un geste de la main. Ecrire comme signer, c'est parler en silence.

L'apprentissage de l'écriture est non seulement possible chez les sourds, mais favorise également l'apprentissage de la lecture : le scripteur est forcément aussi un lecteur, car l'écriture est la promesse ou l'espoir d'une lecture. Le premier lecteur du scripteur, c'est le scripteur lui-même. Peut-être que pour le sourd, la méthode serait de commencer par l'écriture ? Le sourd percevrait l'image de la lettre non pas comme un son, mais comme un geste. La lettre resterait ainsi dans le champ de sa perception et le langage entrerait dans ce champ de la perception qui n'est pas le même que celui d'une personne qui entend bien. En effet, chez l'entendant, il y a la lettre « A » associée au son « A ». Tandis que chez le sourd, il y a la lettre « A » associée au geste de l'écriture. A ce sujet, rapportons le propos de Frédérique :

« Il ne faut pas répéter une seule fois, mais plusieurs fois et il faut chercher. En écrivant un petit peu, ça aide pour la mémoire. En tout cas, chez nous... car les entendants, eux, répètent oralement ».

L'appropriation est différente. D'où l'importance du geste de la main. Nous verrons plus loin, que la parole qui est proférée par la bouche et produit donc un son n'est pas une conception « inimaginable » pour quelqu'un qui naît sourd profond. Environné de personnes parlantes et entendants, celui-ci peut « comprendre », à sa manière, que le langage parlé comme le langage écrit ont un son et ce qu'est un son. Il peut également développer une forme de langage intérieur fait de son et de musique. Une étude menée auprès d'enfants sourds par Eliane Fijalkow (Fijalkow, 1987) montre que la pratique de l'écriture fait apparaître une corrélation avec « l'auto-langage » (Fijalkow, 1986). Cette observation conduit l'auteure à émettre l'hypothèse – que nous partageons – selon laquelle l'acquisition de la lecture se ferait de façon plus rapide si l'on menait conjointement

et dès le départ l'apprentissage de l'écriture et de la lecture chez les enfants sourds. L'écriture aide peut-être même à parler, comme l'exprime Jean-Marc :

« Ecrire mieux, après je sais mieux. Aussi, après, je parle mieux. Si on corrige ce que j'écris, après c'est mieux pour parler ».

La logique, « notre logique », entendue simplement comme un instrument d'analyse, serait-elle fonction de l'écriture ? « C'est en effet la transcription de la parole qui permet de clairement séparer les mots, d'en manipuler l'ordre et de développer ainsi les formes syllogistiques de raisonnement. Ces formes paraissent appartenir spécifiquement à l'écrit, non à l'oral ; on y utilise même un autre élément purement graphique, la lettre, pour désigner la relation entre les composantes ». L'écriture donne « la possibilité culturelle d'analyser, de fragmenter, de disséquer et de recomposer la parole ; les éléments et les ensembles, les genres et les catégories qu'on obtient ainsi existaient déjà ; mais, une fois qu'on en a pris conscience, cela a un effet en retour sur la parole elle-même » (Goody, 1977/1979).

8. Conclusion

Parvenant au seuil des mises en discussion des analyses de nos données, nous suggérerons deux théories :

- l'écriture est une voie d'expression et d'appropriation du langage
- la lecture est une voie d'accès au langage

8.1. *L'écriture comme voie d'expression et d'appropriation du langage*

Si l'écriture est une voie d'expression, donnant peut-être le sentiment au lecteur qui nous lit de dire une évidence, il n'en reste pas moins une indigence de données théoriques à ce propos et encore davantage au sujet de l'activité d'écrire comme appropriation du langage. L'écriture permet une connaissance : on naît, on connaît par elle. C'est une activité de « co-naissance », ainsi que le conçoit le poète Paul Claudel (Claudel, 2001) et le développe Antoine de la Garanderie (De la Garanderie, 2006). Mais l'idée de « co-naître » ou « naître avec » était déjà dans la pensée de Socrate, pour lequel la connaissance est une maïeutique. Comme la connaissance socratique, l'écriture fait naître. Elle apprend au scripteur ; de la même façon, la physique apprend au physicien pendant que celle-ci se fait. L'écriture s'apprend et apprend. Elle est une appropriation du langage, notamment grâce à l'activité du recopiage et du geste de la main qui écrit. C'est une production et une appropriation du langage. Celui qui écrit, agit, travaille. C'est dans ce sens du terme, qu'on évoqua à plusieurs reprises le « travail d'écriture », mettant ainsi l'accent sur la part active de l'écriture.

Hormis quelques mots ici et là (Burgat, 2007 ; Hugounenq, 2009 ; Garcia & Perini, 2010), le travail d'écriture chez les sourds est un sujet de recherche négligé par les chercheurs. Dans les quelques travaux qui s'intéressent aux cas des sourds, on parle de la langue des signes, du LPC, de la lecture, mais pas du tout ou presque pas de l'écriture : elle a été comme effacée du paysage conceptuel. Les seules données à ce sujet « racontent » surtout que l'écrit des sourds « s'apparente à celui d'apprenants entendants en langue seconde » (Daigle, 1998). La langue des signes a bien sûr des potentialités langagières extraordinaires, mais elle ne suffit pas pour permettre au sourd de communiquer sans ambages avec le plus grand nombre d'êtres humains. Il n'y a pas beaucoup de sourds signeurs, il y a encore moins d'entendants signeurs. Celui qui est sourd, et principalement voire exclusivement signeur, se voit contraint de passer par un interprète en langue des signes pour le moindre échange auprès d'une administration ou d'un commissariat de police. Peut-on dire que ce sourd est dans une communication riche, intense et intellectuelle avec le monde environnant ? En passant par un contact indirect, traduit par un interprète et pas forcément fidèle au message premier, il est privé d'une relation directe et authentique avec son principal interlocuteur. Il ne peut ni entendre ni « deviner » la voix de l'interlocuteur, ni même le regarder, puisque ses signes comme ceux de l'interprète nécessitent un échange de regard et d'attention avec le traducteur. De même avec le LPC : il y a des avantages dus à ce codage manuel des sons de la langue parlée qui lèvent les confusions de la lecture labiale, mais le sourd ne rencontrera que peu d'utilisateurs de ce moyen de communication parmi ceux qui l'entourent. Encore une fois, il sera dépendant d'un tiers ou d'un codeur. L'écriture, en revanche, n'a pour intermédiaire de communication que son média : le stylo et la feuille de papier. D'un point de vue économique, elle ne coûte presque rien, et chacun peut s'y mettre, le sourd en premier lieu, ce qui lui donne son prix inégalable.

Etant donné la quasi absence de recherches ou de considérations théoriques ainsi que pédagogiques dans le domaine étudié, nous proposons une théorie simple : celle de l'écriture permettant une voie d'expression et d'appropriation du langage chez les personnes sourdes et malentendantes. L'écriture leur donne la possibilité de « parler » et d'« être ». Telle est, en tout cas, la tendance la plus authentique qui ressort de nos 53 entretiens, outre nos différentes recherches bibliographiques et rencontres menées durant ces trois dernières années.

8.2. *La lecture comme voie d'accès au langage*

Dans la continuité de notre proposition théorique (voir **section 8.1**), nous suggérons une deuxième théorie : celle de la lecture permettant une voie d'accès au langage chez le sourd. En lisant, le sourd peut « entendre » une voix, l'écho d'un autrui. Mais il rencontre des difficultés singulières, étant donné le lien qui existe entre la parole écrite et la parole orale qu'il n'entend pas. La lecture, cependant, le nourrit de mots, de phrases, d'expressions et même de sons, ce qui lui ouvre l'accès aux richesses du langage.

Si la lecture est une voie d'accès au langage, elle est manifestement moins active que le travail d'écriture. Avec l'écriture, on est dans l'émission, et non dans la réception, on est soi-même engagé dans cette action. Quand on écrit, on traduit quelque chose qui se parle dans une langue inconnue. C'est ce qui n'est pas encore là et qui doit se manifester : on va du non-manifesté vers le manifesté. Dans l'écriture, c'est le silence qui se met à parler. Dans la lecture, c'est la parole qui s'adresse au silence. Quand on lit, on parle de ce qui est dit : quelque chose se raconte et est dirigé vers soi. Ce qui est premier, c'est le texte. Avec la lecture, il y a un mouvement dialectique : tout un monde de paroles est accessible, source d'informations, d'émotions, de pensées. La lecture est donc plus un accès qu'une appropriation langagière, comme c'est le cas pour l'écriture. Ces distinctions théoriques permettront peut-être une meilleure compréhension générale des enjeux cognitifs dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les sourds.

Selon les propos de la majorité des sujets de notre recherche, l'écriture a un rôle essentiel dans leur vie. Apprendre à écrire nécessite la vue et le geste de la main, ce qui est possible pour des personnes qui n'entendent pas ou mal. Quant à l'apprentissage de la lecture, celui-ci mobilise la vue mais aussi une conscience fantasmatiquement ou fantomatiquement « auditive ». Tel apprentissage peut causer certaines difficultés aux sourds et aux malentendants. Peut-être qu'un enseignement davantage fondé sur le travail d'écriture les aiderait à surmonter plus facilement ces difficultés ?

8.3. *Quelques considérations pédagogiques*

En faisant un « tour de France » pour interroger 53 personnes sourdes et malentendantes sur leur pratique de la lecture (et de l'écriture), les résultats de nos entretiens montrent que l'écriture est une pratique courante chez la plupart de mes sujets, même chez les moins lettrés. Si certains d'entre eux ont des difficultés à lire ou à écrire, l'écriture demeure une voie d'appropriation du langage et un moyen essentiel de communication.

Aussi incongru que cela puisse paraître, peut-être faudrait-il commencer par apprendre à écrire avant d'apprendre à lire ? C'est ce que propose la pédagogie de Maria Montessori. Une multitude d'exercices de préparation de l'écriture sont appliqués dans les écoles montessoriennes, comme par exemple la composition de figures géométriques que les enfants remplissent ensuite au crayon de couleur d'une façon déterminée par les figures dessinées. Ce type d'exercice constitue un facteur d'analyse de l'écriture. « L'éducation de la main » est particulièrement importante, parce que la main est l'instrument d'expression de l'intelligence humaine : c'est « l'organe de l'esprit », écrit Montessori. Elle précise :

« La main est le moyen qui a permis à l'intelligence humaine de s'exprimer, et à la civilisation de progresser, par le travail. (...) La main est l'organe de l'expression, et c'est l'organe de la création. Et dans le monde de notre imagination, la main a virtuellement dominé. Dans la première enfance, elle a aidé le développement de l'intelligence et, chez l'homme, elle est l'instrument de son destin terrestre » (Montessori, 1909/1992).

Elle conclut que la préparation de la main et des sens est une aide naturelle à l'écriture. L'écriture n'est pas seulement provoquée, mais aussi perfectionnée avec ces mêmes exercices dits préparatoires. Même quand les enfants savent écrire, Montessori continue les exercices de préparation de l'écriture, et les enfants, en faisant toujours les mêmes exercices, voient s'accumuler une galerie de tableaux toujours plus parfaits.

« Avec une infatigable activité, les enfants s'abandonnent à la joie d'écrire ; pendant six mois, toute leur énergie s'appliquera à écrire, non à lire » (rapportée par Standing, 1962/1995).

Ainsi qu'elle le prévoyait, les différents types d'exercices de préparation scripturale « provoquent » l'écriture chez les très jeunes enfants, ce qui lui fait écrire que : « les enfants se perfectionnent dans l'écriture sans écrire » (Montessori, 1909/1992). Montessori distingue l'écriture et la lecture, montrant que les deux acquisitions ne sont pas absolument simultanées : « l'écriture, quoique cela contredise le préjugé, précède la lecture », déclare-t-elle. Elle met non seulement l'accent sur le geste de l'écriture, mais aussi sur l'apprentissage de l'écriture avant celui de la lecture.

L'apprentissage de la lecture vient donc après celui de l'écriture. Dans cet apprentissage, l'accent est mis sur la possibilité de communication du langage graphique :

« En effet, l'idée que, de la lecture d'une série de mots, pût naître la communication des pensées d'autrui, devait être pour mes petits une des plus lumineuses conquêtes de l'avenir, une source nouvelle de surprise et de joie » (Montessori, 1909/1992).

Le plus révolutionnaire dans les travaux de Montessori, c'est peut-être l'observation qu'elle fit du « vif intérêt pour l'écriture » se manifestant dès quatre ans chez tous les enfants. Le développement de l'écriture comme pour toutes les activités intellectuelles passe d'abord par l'éducation des sens. Les exercices calligraphiques sont par conséquent beaucoup pratiqués dans les écoles montessoriennes. La calligraphie y est en effet considérée comme un « super-enseignement » nécessaire pour corriger des défauts déjà acquis et fixés : c'est un « super-travail », parce que l'enfant en voyant le modèle, doit exécuter le mouvement pour le reproduire, alors qu'entre cette vision et ce mouvement n'existe aucune correspondance directe. L'analyse des mouvements de l'écriture représente l'acte précurseur pour l'établissement de ces « super-langages » que sont l'écriture et la lecture (Montessori, 1909/1992). Ainsi le développement des sens précède celui des activités intellectuelles supérieures, selon le principe de « l'éducation sensorielle » montessorienne. L'écriture est un acte complet : une partie vient du mécanisme moteur, une autre du travail de l'intelligence. Le meilleur âge pour apprendre à écrire se situe entre trois ans et demi et quatre ans et demi.

Quoi qu'il en soit, ce que l'on pourrait peut-être imaginer, c'est donner à la parole écrite le même poids qu'à la parole orale ou signée. On trouve dans le commerce des blocs-notes, des ardoises magiques qui ont enchanté notre enfance et promettent de rendre plus de services qu'un logiciel ! Pourquoi ne pas commencer par donner une ardoise ou un bloc à papiers à l'enfant pour « écouter » les premières traces de la naissance de son langage et lui répondre par écrit ?

Chez les tout petits, l'écriture n'est peut-être pas tout de suite possible, quoi que la question mériterait d'être approfondie. L'apprentissage de l'écriture suppose principalement le recopiage et le développement du geste de l'écriture par le biais de différents exercices de calligraphie notamment. Ces exercices favorisent les principaux mécanismes d'apprentissage : l'imitation et la répétition. Remarquons que le recopiage dans l'apprentissage de l'écriture est un élément important dans la pédagogie de Freinet. « L'élève de Freinet, après avoir écrit son texte, corrige ses fautes de français et d'orthographe jusqu'à ce qu'il soit imprimable » (Reboul, 1980/2001). L'enfant qui écrit un mot, est un élève actif : il est beaucoup plus impliqué que celui qui voit seulement le mot. La production de l'écrit consiste en copie de mots, ou plutôt en « recherches de copie ». L'enfant lit en diagonale, puis segmente les textes. Les textes sont utilisés comme bases de données. C'est un exercice d'écriture qui favorise l'autodidaxie et facilite l'entrée dans l'écrit.

Avec les plus grands, il y aurait la possibilité de créer des ateliers d'écriture. De tels dispositifs, pourtant humainement faisables et financièrement réalisables, semblent inexistant ! Le constat du taux d'illettrisme chez les sourds rend d'autant plus manifeste le manque de « programme de formation adapté » (Renard, 2001) pour ceux qui cherchent à « entrer dans la langue ». Pourtant, plusieurs sujets de notre étude peu lettrés, moyennement lettrés, lettrés, même très lettrés manifestent un intérêt réel pour progresser dans l'écriture. A la question d'approfondissement « est-ce qu'une formation de perfectionnement de l'écriture et de la lecture vous intéresserait ? », l'un de nos interrogés, Yann, répond :

« Pour la lecture, non, ça me suffit. Pour l'écriture, peut-être, oui, pour comprendre comment écrire avec les tripes, avec les sentiments. Mais j'ai des habitudes. C'est difficile de changer les habitudes ».

Si le désir d'apprendre habite chaque être humain, le travail d'écriture ne réserve-t-il pas une infinité de progrès et de surprises, pour peu qu'il nous engage vraiment ? Dans cette perspective, l'écriture peut être considérée comme un instrument de connaissance et d'appropriation de la langue. N'en est-il pas de même avec l'apprentissage d'une langue étrangère ? Celui-ci passe forcément par la lecture de ses écrits ; mais c'est quand on commence, soi-même, à l'écrire qu'on mobilise tous les processus cognitifs, permettant la vraie maîtrise de cette langue.

L'écriture respecte le silence du sourd. Mais c'est elle, qui aide le sourd à sortir de son silence. En écrivant, le sourd peut « parler » de son silence et rendre visible un handicap invisible. Peut-être est-ce cette invisibilité qui a joué et joue encore le plus de mauvais tours à ceux qui n'entendent pas ou mal ? Opprimés par une éducation oraliste qui débuta historiquement après le Congrès de Milan de 1880 et dura plus d'un siècle, les sourds se sont repliés sur eux et leur langue gestuelle, qu'ils ont heureusement continué à pratiquer. Vers la fin des années 1970, des artistes entendants se sont penchés sur leurs cas et ont intégré la langue des signes dans leurs spectacles, faisant ainsi redécouvrir une langue et un « monde » qu'on avait presque oubliés. La première compagnie professionnelle de comédiens sourds, International Visual Theatre (IVT), est née en 1977 suite à la rencontre entre Alfredo Corrado, artiste sourd américain et Jean Grémion, metteur en scène et journaliste entendant. Pionnier de l'enseignement de la langue des signes française, IVT continue aujourd'hui d'être un laboratoire de recherches artistiques, linguistiques et pédagogiques sur la langue gestuelle, les arts visuels et

corporels. Petit à petit, suite à la création d'IVT qui « correspond au réveil du mouvement sourd, auquel il a participé » (Laborit, Galant & Jude, 2010), des sociologues, anthropologues et linguistes ont commencé à écrire sur le monde des sourds. Plusieurs revues scientifiques traitent actuellement des sourds, comme la Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation (NRAS, ex-NRAIS) et le prestigieux Journal of Deaf Studies and Deaf Education (JDDE). A leur tour, les sourds semblent « reprendre » leur plume ! Assiste-t-on à un recommencement de l'écriture, lié justement à un besoin de commerce, d'échanges entre les hommes et le plus grand nombre d'entre eux ?

Selon les résultats de nos analyses, les sourds écrivent, qu'ils aient « peu ou beaucoup de lettres ». Ecrivent-ils davantage que des personnes sans problème d'audition ? Nous l'ignorons et une étude dans ce domaine mériterait d'être envisagée. D'après la plupart des travaux, les personnes sourdes sont en grande majorité illettrées et les moins présentes dans les universités par rapport à d'autres personnes handicapées. Mais leurs quelques productions écrites, aussi bien biographiques, qu'historiques, scientifiques, poétiques ou littéraires, semblent attester d'une réelle activité d'écriture. Ne voit-on pas des éditeurs sourds pleins de courage et d'exigence ouvrir des maisons d'éditions vouées à « faire entendre » la parole des sourds et maintenir leur ouverture malgré des difficultés économiques de plus en plus inévitables ? Pourquoi ces initiatives tout comme les écrits des sourds – pourtant visibles – sont-ils ainsi passés sous silence ?

9. Bibliographie

- Bamberg, A. (1998). Passions autour des signes et confession du sourd. Enquête à partir de manuels de morale en tradition catholique. *Praxis juridique et religion (PJR)*, n°15, p. 97-155.
- Barré-de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion, Lille.
- Barré-de Miniac, C. (1997). *La famille, l'école et l'écriture*. Paris : INRP, « Textes et documents de recherche ».
- Bautier, E. (2002). Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique ? *Pratiques*, n°113/114, p. 41-54.
- Beillerot, J. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques*. Paris : Editions Universitaires.
- Boltanski, L. (1993). *Poème*. Paris : Arfuyen, Paris.
- Brossard, M. (2002). Approche socio-historique d'apprentissage de l'écrit. Dans : Michel Brossard et Jacques Fijalkow (dir.). *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotskiennes*. Talence : Presses Universitaires de Bordeaux, « Etudes sur l'éducation », p. 37-50.
- Burgat, S. (2007). *Approche directe de l'écrit chez l'apprenant sourd dans une perspective bilingue. Analyse longitudinale d'une expérimentation de dictée à l'expert en LSF conduite auprès de cinq enfants sourds*. Thèse de doctorat des sciences du langage. Université de Paris 8.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Antropos.
- Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J.-Y (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Charlot, B. (1989). Intégration scolaire des jeunes d'origine immigrée. Eléments de synthèse. Dans : Bernard Lorreyte (éd.), *Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration*. Paris : Actes du colloque de Vaucresson, CIEM/L'Harmattan, p. 149-160.
- Claudé, P. (1954/2001). *Mémoires improvisés. Entretiens avec Jean Amrouche*. Paris : Gallimard, « Les Cahiers de la NRF ».
- Daigle, D. (1998). Faire le point sur les philosophies d'enseignement. Dans : Colette Dubuisson et Daniel Daigle (dir.), *Lecture, écriture et surdité. Visions actuelles et nouvelles perspectives*. Québec : Les Editions Logiques, p. 27-43.
- Decossas, B. (1997). *Le sens*. Clamecy : Quintette.
- De la Garanderie, A. (2006). *Renforcer l'éveil au sens. Des chemins pour apprendre*. Lyon, Chronique Sociale.
- Delaporte, Y. (2002). *Les sourds, c'est comme ça*. Paris : Maison des sciences de l'homme.
- Doré, F. & Mercier, P. (1992). *Les fondements de l'apprentissage et de la cognition*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Dubuisson, C. & Daigle, D. (1998). *Lecture, écriture et surdité. Visions actuelles et nouvelles perspectives*. Québec : Les Editions Logiques.
- Ecalé, J. & Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Armand Colin.

- Fialip Baratte, M. (2007). *La construction du rapport à l'écrit. L'écriture avant l'écriture*. Paris : L'Harmattan.
- Fijalkow, E. (1987). *L'auto-langage et l'apprentissage de la langue écrite chez les enfants sourds*. Thèse de doctorat des sciences du comportement et de l'éducation. Université de Toulouse le Mirail.
- Fijalkow, J. (1986). *Mauvais lecteurs pourquoi ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Furth, H. G. (1966). A comparison of reading test norms of deaf and hearing children. *American Annals of the Deaf*, n°111, p. 461-462.
- Gallaudet Research Institute (2004). *Stanford Achievement Test: Norms booklet for deaf and hard ofhearing students*. Washington D.C. : Gallaudet University Press.
- Garcia, B. & Perini, M. (2010). Normes en jeu et jeu des normes dans les deux langues en présence chez les sourds locuteurs de la Langue des Signes Française (LSF). *Langage et société*, n°131, p. 75-93.
- Gillot, D. (1998). *Le Droit des sourds. Rapport au Premier Ministre*. Paris : Assemblée Nationale.
- Goody, J. (1977/1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Traduction et présentation de Jean Bazin et Alban Bensa. Paris : Les Editions de Minuit, « Le sens commun ».
- Gréco, P. (1966). Piaget ou l'épistémologie nécessaire. Dans : *Psychologie et épistémologie génétiques. Thèmes piagétiens*, (ouvrage collectif). Paris : Dunod, « Sciences du comportement ».
- Hagège, C. (1985). *L'homme de paroles. Contribution linguistique aux sciences humaines*. Paris : Fayard.
- Hamm, M. (à paraître). La lecture chez quelques sourds lettrés. *Dossiers des Sciences de l'Education*.
- Hugouenq, H. (2009). *Pratiques langagières des sourds et discours autour de la langue des signes. L'intégration en question*. Thèse de doctorat en anthropologie sociale et ethnologie. EHESS de Paris.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kelly, L. P. & Barac-Cikoja, D. (2007). The comprehension of skilled deaf readers, the role of word recognition and other potentially critical aspects of competence. Dans : Kate CAIN et Jane OAKHILL (éd.), *Children's comprehension problems in oral and written language : a cognitive perspective*. New York : Guilford Press.
- Laborit, E., Galant, P. & Jude, S. (2010). International Visual Theatre (IVT) : la LSF sur le devant de la scène. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation (NRAS)*, n°49, P. 59-69.
- Lane, H. (1991). *Quand l'esprit entend. Histoire des sourds-muets*. Traduction de l'américain par Jacqueline Henry. Paris : Odile Jacob.
- Marschark, M. & Harris, M. (1995). Success and failure in learning to read: The special case of deaf children. Dans : Jane Oakhill et Cesare Cornoldi (éd.). *Reading comprehension disabilities*. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum, p. 279-300.
- Marschark, M. (2001). Context, Cognition and Deafness : Planning the Research Agenda. Dans : Clark, M. D., Marschark, M. & Karchmer, M (éd.), *Context, cognition, and deafness*. Washington, D.C. : Gallaudet University Press.
- Marshall, W. (1970). Contextual constraints on deaf and hearing children. *American Annals of the Deaf*, n°115, p. 682-689.
- Metz-Lutz, M.-N., Demont, E., Seegmuller, C., De Agostini, M. & Bruneau, N. (2004). *Développement cognitif et troubles des apprentissages : évaluer, comprendre, rééduquer et prendre en charge*. Marseille : Solal.
- Montessori, M. (1909/1992). *Pédagogie scientifique. La maison des enfants. Tome I*. Traduction du français par Georgette Jean-Jacques Bernard. Paris : Desclée de Brouwer.
- Mottez, B. (1996). Une entreprise de dénomination : les avatars du vocabulaire pour désigner les sourds aux XIXe et XXe siècles ». Dans : Henri-Jacques Stiker, Monique Vial et Catherine Barral (éd.), *Handicap et inadaptation. Fragments pour une histoire : notions et acteurs*. Paris : Alter, p. 101-120.
- Niederberger, N. & Bertourd-Papandropoulou, I. (2004). Utilisation des pronoms personnels en français écrit par des enfants sourds bilingues : un parcours spécifique d'apprentissage ? *LIDIL*, n°30, p. 27-38.
- Paul, P. V. & Quigley, S. P. (1990). *Education and deafness*. New York : Longman.
- Penloup, M.-C. (2000). *La tentation littéraire. Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur « ordinaire »*. Paris, Didier.
- Piaget, J. (1969/1976). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël/Gonthier, « Bibliothèque Médiations ».
- Piaget, J. (1937/1977). *La construction du réel chez l'enfant*. Quatrième édition. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Prêteur, Y. (1996). Du griffonnage au prénom écrit comme « prototype » de l'écriture. Dans : Jacques Fijalkow, *L'entrée dans l'écrit*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, p. 69-84.

- Reboul, O. (1980/2001). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : Presses Universitaires de France, « Education et formation. L'éducateur ».
- Renard, M. (2001). Surdités, accessibilité et illettrisme. *Les Cahiers de l'Actif*, n°298-301, p. 69-80.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire. Entre activité et subjectivité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Standing, E. M. (1962/1995). *Maria Montessori, sa vie, son œuvre*. Traduction du français par Paule Escudier. Paris : Desclée de Brouwer.
- Traxler, C.B. (2000). The Stanford Achievement Test, 9th edition: National norming and performance standards for deaf and hard of hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, n°5, p. 337-348.
- Trybus, R. J. & Karchmer, M. A. (1977). School achievement scores of hearing impaired children : National data on achievement status and growth patterns. *American Annals of the Deaf*, n°122, p. 62-69.
- Yau, S. (2004). Les sourds chinois et l'écriture idéographique. Dans : *Le bilinguisme : bien lire, aimer lire. Les différentes pratiques*. Paris : GERS, Actes de la journée d'étude du 21 novembre 2004, p. 67-78.
- Zesiger, P., Deonna, T. & Mayor, C. (2000). L'acquisition de l'écriture. *Enfance*, n°3, p. 295-304.

Autre référence :

- « Clayton Valli, le père de la poésie en langue des signes », émission sur Internet, Websourd, consultable depuis juillet 2010.
Dernière consultation : le 9 octobre 2010.

