



**HAL**  
open science

## La lecture chez quelques sourds lettrés

Mélanie Hamm

► **To cite this version:**

Mélanie Hamm. La lecture chez quelques sourds lettrés. Les Dossiers des sciences de l'éducation, 2013, 45 (28), pp.105-127. hal-01486712

**HAL Id: hal-01486712**

**<https://hal.science/hal-01486712v1>**

Submitted on 2 Apr 2018

**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.

## La lecture chez quelques sourds lettrés

Mélanie Hamm

### Résumé :

Comment lisent ceux qui n'entendent pas ou mal ? Après avoir interrogé une cinquantaine de personnes sourdes et malentendantes, nous avons pu approcher la lecture et l'écriture du point de vue de l'ensemble de notre population. Les résultats de nos entretiens montrent l'extraordinaire variété de l'adaptabilité de chacun de nos sujets. Pour certains, la lecture est une sensation visuelle. Pour d'autres, c'est une sensation auditive fantasmagorique ou fantomatique. Les sourds n'ont pas de « chair sonore », mais fabriqueraient-ils l'idée de cette « chair » ? Bien qu'elle soit une zone d'incertitude, l'imagination est un appui considérable dans la lecture et l'apprentissage de celle-ci.

Mots clés : lecture, écriture, apprentissage, sourd, malentendant.

### Abstract :

The reading process in some well read deaf persons

How do deaf or hard of hearing persons read? After interviewing around 50 deaf and hearing challenged persons, we have been able to get an image of the reading and writing process in our population. The result of our interviews shows an extraordinary variety in adaptation to the reading process in our subjects. For some, reading is a visual feeling, for others an invented (phantasmagorical) auditory sensation. Deaf persons don't have an auditory concept but can they fabricate one? Even though it is a zone of uncertainty, imagination has a considerable role in reading and the learning of that skill.

Key words : reading, writing, learning, deaf, hard of hearing person.

---

Malgré l'allongement de la scolarité, sa démocratisation, l'effort de formation des maîtres et les progrès des sciences et des technologies éducatives, l'enseignement de la lecture reste un acte pédagogique fondamental mais fragile. Que l'écrit soit une représentation du langage parlé est ce que les enfants ont généralement le plus de mal à comprendre (Fijalkow, 1994). L'écrit est fondé sur le principe d'une représentation visuelle la plus fidèle possible aux structures de la parole. L'apprenti lecteur est ainsi confronté à un code écrit qui tente de « capturer la parole » (Jurdant, 1984, page 7). Il existe, cependant, un petit monde sans parole, au sens du langage articulé : le monde des sourds. Pour quelqu'un qui naît sourd, il n'y a pas de parole proférée antérieure à sa capture par l'écriture. Dès lors, comment le sourd apprend-il à lire ?

Dans quel environnement évolue le sourd et surtout quelle est sa langue première ? Plus de 90 à 95 % des enfants sourds sont nés de parents entendants, donc non utilisateurs de la langue des signes (Erickson, 1987 ; American Speech-Language-Hearing Association, 2004). La plupart des enfants sourds, particulièrement ceux qui ont des parents entendants ne s'exprimant pas en signes, lesquels pourraient leur permettre d'acquérir naturellement une langue première, parviennent à l'âge scolaire avec un bagage pauvre quant au vocabulaire et à la structure des textes narratifs (Marschark, 1993). Beaucoup d'enfants sourds présentent des difficultés

d'apprentissage de la lecture (Furth, 1966 ; Marshall, 1970 ; Trybus & Karchmer, 1977 ; Paul & Quigley, 1990 ; Marschark & Harris, 1995 ; Traxler, 2000 ; Marschark, 2001 ; Ecalle & 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). L'apprentissage d'une langue première facilite l'apprentissage d'une langue seconde. La pratique de la langue des signes, par exemple, favorise l'apprentissage de la lecture (Millet et Mugnier, 2004 ; Niederberger, 2004 ; Niederberger et Prinz, 2005 ; Burgat, 2007). Mais la langue des signes étant essentiellement iconique, elle ne permet pas d'accéder au principe alphabétique de l'écrit, à l'exception remarquable et efficiente de la dactylogogie.

Qu'entend-on, quand on lit et qu'on est sourd ? Autrement dit : comment lit le sourd ? Nous savons aujourd'hui que 80 % des sourds sont illettrés (Gillot, 1998). Malgré de nombreuses années scolaires, beaucoup d'entre eux restent mauvais lecteurs pour des raisons diverses, notamment d'ordre pédagogique, linguistique et psychologique. Il existe pourtant des sourds qui lisent et écrivent en dépit de leur surdité. Pourquoi ne pas aller les interroger ? On parle souvent des fameux 80 % de sourds illettrés. Certains chercheurs ont mené des entretiens semi-dirigés avec eux (Delaporte, 2002 ; Pelletier & Delaporte, 2002 ; Blais, 2003 ; Dubuisson & Grimard, 2006). Mais qu'en est-il des 20 % des sourds lettrés ? C'est justement cette population que nous avons souhaité rencontrer. Il s'agit d'étudier les sensations, les perceptions, les cognitions que suscite la lecture chez quelques personnes sourdes lettrées. Quelles sont leurs représentations de la lecture et de son apprentissage ? Malgré les travaux récents et fertiles de chercheurs comme Jesus Alegria et Jacqueline Leybaert explorant le domaine de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les sourds ou Christian Cuxac dans la linguistique de la langue des signes ou Carol Padden et Claire Ramsey dans celle de la dactylogogie (Padden & Ramsey, 2000) ou encore Yves Delaporte dans la recherche anthropologique des milieux sourds, où en sommes-nous aujourd'hui dans l'étude de cette question ?

## 1. Comment apprennent les sourds à lire ?

Y a-t-il un apprentissage de la lecture chez le sourd qui se fait essentiellement par la voie visuelle ? On parle souvent des sourds comme de personnes très « visuelles ». « Nous les sourds, nous sommes des visuels », telle est la fréquente autodéfinition des sourds (Delaporte, 2002, page 34). Disposant d'une extrême sensibilité à des informations fondées sur la vue, ils ont une logique visuelle (Sacks, 1989/1996, page 180) qui s'acquiert sans doute aussi grâce à l'iconicité de la langue des signes (Virole, 1996, page 199). Celle-ci donne la possibilité de voir, de montrer et d'illustrer (Cuxac, 1985, 1993, 2000). Ce qui nous amène inmanquablement à une comparaison des sourds avec les Chinois (Yau, 2004). Le développement langagier des Chinois n'est pas tout à fait le même que celui des occidentaux puisque leur écriture est à forte composante iconographique. Les grands savants chinois sont souvent des « lettrés » dans le sens où ils ont appris par cœur des milliers de « lettres » ou d'idéogrammes. Si l'on peut apprendre de façon visuelle le chinois, pourquoi ne pourrait-on pas apprendre de cette même manière le français ? Sans doute négligeons-nous la part visuelle de l'écriture alphabétique qui n'est pas seulement une transcription de l'oral. Toutefois, comme pour l'écriture, la lecture s'initie. Cette initiation passe la plupart du temps par l'oralité, même chez les Chinois où l'on apprend par cœur et à haute voix des textes pour devenir lettrés. Cette tradition orale existe depuis longtemps et dans de nombreuses cultures. Il n'est peut-être pas inutile de rappeler que les grands textes fondateurs des religions du livre se présentent comme la transcription d'une voix. Rappelons aussi le rôle du prêche, du chant de la prière, de la lecture à haute voix des Saintes Ecritures. Chargé de sacralité (Chartier, 1985 ; Martin, 1996),

le livre est devenu l'objet focalisé de l'importance de l'activité de la lecture et le fondement d'une culture qui fige une parole et la sanctifie. Qu'en disent les linguistes ?

La linguistique générale en Europe s'est développée sur la base de la théorie de Ferdinand de Saussure qui distingue le signe du symbole de par son caractère « arbitraire » (1916). A la suite de Saussure et parlant de l'arbitraire du signe, André Martinet énoncera en termes linguistiques : la « double articulation » du langage (1960). Il est clair que les deux composants du signe, signifié et signifiant, indissociables comme les deux faces d'une feuille de papier, ont chacun, en tant que concept et en tant qu'acoustique, sa propre substance, et il n'y a entre les deux substances, aucun rapport naturel. Même dans l'écriture chinoise, dite idéographique, il y a des éléments phonologiques. Selon l'un des modèles de la psycholinguistique, l'apprentissage de la lecture comprend une première étape cognitive « logographique » où l'apprenant reconnaît des formes calligraphiques, une deuxième étape « phonologique » pendant laquelle ces formes visuelles sont associées à des sons et une troisième étape « orthographique » durant laquelle il y a un accès direct au sens du mot lu (Frith, 1985 ; Ehri, 1995). Ces étapes supposent une vue et une audition, un texte contient donc des lettres visibles associées à une acoustique, ce qui n'est logiquement pas perceptible pour celui qui est sourd. Comment alors lui faire comprendre que les signes graphiques de l'écriture désignent une réalité absente ou quasi-absente pour lui ? Quel est l'accès au sens s'il n'y a pas d'équivalent oral ?

Pour un enfant entendant, l'apprentissage langagier commence avec l'oral, puis il y a une mise en relation de cet apprentissage premier avec l'écrit. Chez le sourd, il n'y a pas d'emblée cette mise en relation. Il n'a pas la possibilité de « reconnaître » dans les mots écrits, les mots parlés autour de lui. Y aurait-il une attention et une mémoire essentiellement « visuelles » au début de son initiation à la lecture ? Cet apprentissage « visuel » de la lecture (Ehri & Robbins, 1992 ; Ecalle & Magnan, 2002, page 101 et page 222), serait-il un apprentissage difficile pour le sourd ? Il n'y a pas d'interconnexion des fonctions cognitives comme chez l'entendant, ce qui demande plus d'« énergie mentale » (Lepot-Froment & Clerebaut, 1996, page 77 ; Kelly & Barac-Cikoja, 2007). Plus il y a de voies d'accès au langage et de voies de mémorisation, plus l'apprentissage est favorisé. De ce fait, la majorité des travaux montrent des difficultés d'apprentissage de la lecture chez les sourds (revoir la fin de l'introduction de cet article ou voir notamment la recension des études anglo-saxonnes de Quigley & Paul, 1987) liées à un déficit phonologique pour les uns (Alegria & Leybaert, 1986), à une absence de langue première pour les autres étant donné que les enfants sourds sont très largement issus de parents entendants non signeurs (King et Quigley, 1985 ; Marschark, 1993) ou selon d'autres facteurs.

Est-ce pour ces raisons que l'histoire des sourds raconte la volonté persévérante des éducateurs d'oraliser les sourds ? Voulait-on oraliser les sourds pour les rendre parlants ? On aurait pu imaginer le scénario suivant : celui de gestualiser les sourds pour les rendre scripteurs. Mais ce scénario n'a pas vu son jour. En tout cas, on ne peut pas renier une réalité : celle de la conscience phonologique intervenant dans l'apprentissage de la lecture, puisque l'écrit renvoie tant à un concept qu'à un son. A un moment ou un autre, le sourd est confronté à l'idée qu'un mot écrit est aussi un son.

## 2. Comment lisent les sourds ?

L'écrit étant essentiellement la transcription d'une parole, la lecture serait une sorte d'appel « acoustique » pour celui qui lit (voir notamment les travaux de Jurdant, 1984, et de Kerckhove & Lumsden, 1988). Ce qui tendrait à démontrer que le sourd ne pourra jamais lire comme un entendant. Nous ne pouvons rester sur un tel constat, puisqu'il existe des sourds lettrés. En dépit des très nombreuses études psycholinguistiques menées notamment par Jacqueline

Leybaert qui mettent l'accent sur le développement de la conscience phonologique comme condition de base dans l'apprentissage de la lecture, nous souhaitons comprendre comment cette conscience phonologique peut être vécue chez ceux qui n'entendent pas ou mal. Quand un sourd lit, a-t-il une sensation « auditive » ? S'agit-il vraiment d'une sensation « auditive » ?

## 2.1. Les neurones miroirs

Selon les dernières découvertes des neurosciences, il existerait un support neuronal permettant le développement de certaines connaissances à partir de la seule perception des actes d'autrui. Il s'agit des neurones miroirs. Ceux-ci ont été pour la première fois observés dans le cerveau d'un singe au début des années 1990 à l'Université de Parme par Giacomo Rizzolatti et son équipe (Rizzolatti, Folgassi & Gallese, 2007). Leur nom provient de la caractéristique que semblent avoir les neurones miroirs à refléter les actions réalisées par autrui. Ils ont été enregistrés chez le singe, puis chez l'homme dans diverses situations grâce à l'imagerie fonctionnelle par résonance magnétique (IRMf). Les neurones miroirs permettraient de comprendre ce que font les autres, mais également ce qu'ils ressentent. Le mécanisme miroir serait en outre impliqué dans le processus de l'imitation et serait donc une composante importante de la capacité des hommes à apprendre des tâches cognitives complexes, juste par observation. Quel peut être alors son rôle dans le langage ? Le système des neurones miroirs concerne l'aire de Broca, un centre cortical fondamental pour le traitement du langage. A moins de supposer qu'il s'agisse d'une coïncidence fortuite, le développement du système des neurones miroir semble avoir constitué une composante clé dans l'apparition de la capacité du langage.

On a observé que quelques heures après leur naissance, les enfants parviennent à reproduire certains mouvements de la bouche de leurs parents et cela bien qu'ils n'aient pas encore vu leur propre visage (Meltzoff & Moore, 1977). Une interprétation possible est que les nouveaux-nés possèdent déjà un système de neurones miroirs, quoique vraisemblablement très sommaire. On sait par ailleurs que les enfants sourds babillent et émettent des sons comme les enfants entendants jusqu'à un certain âge malgré leur surdité, et « quel que soit le degré de [la] perte auditive » (Vinter, 1994, page 33). Y aurait-il des neurones miroirs chez celui qui n'entend pas ou mal lui permettant de se constituer une représentation interne de la langue orale (Conrad, 1979), un auto-langage oral (Fijalkow, 1983), une impression « auditive » du langage ?



## 2.2. Le membre fantôme

Il existe depuis longtemps un terme médical particulier : le membre fantôme (Hécaen & De Ajuriaguerra, 1952). Ce vocabulaire désigne le membre absent chez l'amputé qui continuerait à envoyer des sensations nerveuses dans le cerveau. Telles sensations donnent une réalité fantomatique à quelque chose qui n'est plus là. Un exemple très marquant de ce genre d'impressions nous vient de la littérature. Ayant perdu le bras droit pendant la guerre de 14-18, l'écrivain Blaise Cendrars (1887-1961) évoque sa main fantôme surtout dans les trois textes suivants : *Le Lotissement du ciel* (1949), *J'ai saigné* (1938) et *Les Armoires chinoises*, un récit inachevé mais fascinant écrit en 1917, deux ans après son amputation. Aussi incongru que cela puisse paraître, pour Blaise Cendrars, la main mutilée persiste à vivre : « Les ongles continuent à pousser. On a par moments six doigts à chaque main et souvent trois, quatre pouces. La main coupée ne se situe pas au bout du moignon ; elle est dans la région de l'épaule dans l'axe du coude » (cité par Leroy, 1996, page 114). La survie paradoxale, chez certains amputés, du membre qu'ils ont perdu dépend bien sûr de la vie psychique du blessé et de sa formation

intellectuelle. Peut-être en va-t-il de même chez les devenus sourds : les enfants qui naissent entendants mais deviennent sourds, vivraient-ils ce phénomène du « bras amputé » ou des « oreilles amputées » ? Chez Maxime Louineau, par exemple, devenu sourd à l'âge de deux ans et demi, implanté à 29 ans, on relève une trace très vive d'« oreilles amputées ». Etant « depuis toujours à l'affût des sons », il écrit : « L'implant a fort probablement réveillé une mémoire auditive complètement ensommeillée depuis plus de vingt-cinq ans tout au fond de mon cerveau » (2007).

En plus du système neuronal envoyant des sensations au cerveau concernant un membre absent, les neurones miroir permettent d'éprouver quelque chose qu'on n'a pas ou qu'on n'a plus. Les sourds de naissance n'ont jamais eu d'« oreilles », mais peuvent en imaginer. Quelles sont alors les sensations suscitées par l'activité de la lecture ? Quelque chose manque chez celui qui n'entend pas : l'accès aux sons. Que le sourd soit sourd de naissance, devenu sourd ou malentendant, comment s'arrange-t-il de ce manque ? Est-il possible de se passer de ce qui est absent pour apprendre à lire ? Est-ce que ce lien entre l'écrit et le son est indispensable à l'apprentissage ? Peut-on apprendre à lire sans langue orale ? Il y a deux réponses possibles :

- soit le sourd appréhende l'écrit et le met en relation avec un sens (un signifié) sans passer par le son. Il est certain que quelque chose est arbitraire dans le langage humain, lié à la conscience phonologique, mais peut-être est-il possible d'avoir une conception davantage idéographique de celui-ci. La psychologie cognitive évoque deux voies d'accès à la lecture : les voies directe et indirecte (Coltheart, Curtis, Atkins & Haller, 1993), cela renforce l'hypothèse selon laquelle le sourd peut avoir essentiellement accès à cette voie directe (celle du sens) à partir de la vue, même si elle est difficilement concevable pour beaucoup d'entre nous ;

- l'autre réponse possible est la suivante : il y a une phonologie fantasmatique ou fantomatique. Ce postulat peut compléter et même faire suite au premier. Revenons à la question de la double articulation du langage qui met l'accent sur l'arbitraire du signe. Le symbole suivant par exemple :  a un lien immédiat avec le concept du sapin. Mais la suite des lettres « SAPIN » est un ensemble très arbitraire. C'est une suite de graphèmes mais aussi de phonèmes. Comment se fait cette association chez le sourd ? Comment les simples lettres « SAPIN » peuvent-elles arriver à signifier ce symbole :  ? Manquerait-il une étape chez le sourd, puisque quelque chose n'est pas là ? Notre idée sous-entend qu'il y a une part de constitution fantasmatique ou de reconstitution fantomatique de ce qui est absent. S'il existe des vestiges auditifs, le sourd fantasme à partir des bribes de sons qui lui sont perceptibles, sinon il constitue quelque chose à partir de la « lecture labiale » et de l'information « proprioceptive ». Chez le sourd profond, il y a un écho imaginaire ; c'est grâce à l'imaginaire qu'il appréhende le monde.

L'écriture retranscrit et, en quelque manière « contient » une voix, ce qui suppose une perception acoustique des mots. Même si l'on peut imaginer un apprentissage essentiellement visuel de la lecture chez le sourd, celle-ci est difficile, étant donné qu'il n'y a pas d'interconnexion des fonctions cognitives. La lecture, serait-elle un appel d'une conscience fantasmatique ou fantomatique permettant l'accès au langage ? Quand le sourd lit, « entend-t-il » la part fantasmatique ou fantomatique de la langue parlée ? Y a-t-il une parole intériorisée chez les sourds ? Comment l'étudier ? Nous n'arriverons pas à mesurer cette parole intérieure comme certains tests semblent pouvoir sonder la conscience phonologique, mais il y aurait une étude à faire, en demandant au sourd : « vous parlez-vous à vous-même ? »... et en l'écoutant.



### 3. Méthode de la recherche

#### 3.1. La population

On distingue habituellement quatre types de surdités : légère (à partir d'une perte de 20 à 40 db), moyenne (entre 40 et 70 db), sévère (entre 70 et 90 db) et profonde (à partir d'une perte de plus de 90 db). Mais, il y a des sourds profonds communiquant presque parfaitement à l'oral comme il existe des malentendants s'exprimant préférentiellement en langue des signes. La surdité varie selon de nombreux critères, dont l'exploitation possible ou non des restes auditifs, la période à laquelle elle est survenue et l'environnement socioculturel dans lequel baigne celui qui n'entend pas ou mal. Sans doute, y a-t-il autant de sourds que de surdités, autant de sourds désirant faire partie de la « communauté sourde » que de sourds souhaitant s'en éloigner. Tous ne sont pas sourds profonds, pratiquants de la langue des signes ou du code LPC, issus de parents sourds et provenant d'une institution pour sourds. Nous nous intéressons, donc, aux sourds profonds, sévères et moyens de naissance, comme aux devenus sourds et malentendants avant l'acquisition du langage.

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). La grande majorité 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). La plupart des sujets portent régulièrement des appareils auditifs depuis leur enfance (26 sur 53 personnes). En revanche, certains sourds n'en portent pas ou plus du tout (20 interrogés). De plus, 4 personnes ont (ou ont eu) un implant cochléaire à l'âge de 14, 16, 28 et 47 ans. Une de ces personnes a été obligée de le faire enlever, après de fortes douleurs dans la nuque dont les causes demeurent inconnues.

En ce qui concerne la pratique de la langue des signes, la moitié de nos sujets se considèrent comme des signeurs expérimentés (25 sur 52 répondants). D'autres se jugent comme des signeurs moyens (10 sujets) sinon débutants (3 personnes). Quelques-uns s'estiment « signeurs de naissance » (9 personnes), étant en contact avec la langue des signes depuis leur naissance, ce qui est surtout le cas lorsque les parents sont eux-mêmes sourds et signeurs. Parallèlement, une personne affirme être une « codeuse de naissance », ayant été en contact avec le LPC dès son plus jeune âge et plusieurs autres interrogés se déclarent « codeurs expérimentés » (8 interrogés) ou moyen (1 sujet). Certains sujets ont un parent sourd (2 personnes), les deux parents sourds (6 sujets), un(e) ou des frères et sœurs sourd(e)s dans la famille (13 interrogés), un ou d'autre(s) membre(s) sourd(s) de la famille (10 personnes). Tous nos répondants ont un ou des amis sourds (49 sujets sur 49 répondants), voire un(e) conjoint(e) sourd(e) (21 personnes). La majorité des sujets affirment fréquenter le « monde des sourds » régulièrement (44 personnes) ou occasionnellement (5 sujets). La moitié de notre population provient d'écoles ordinaires (26 sur 53), l'autre moitié est issue d'une école spécialisée (27 sujets).

Pour ce qui est de la catégorie socioprofessionnelle, nos interrogés occupent divers métiers. Nous disposons de 7 ingénieurs, 5 techniciens, 5 enseignants (dont 2 éducateurs), 5 formateurs en ou de langue des signes, 2 bibliothécaires et 1 artiste. Nous avons également 9 employés, 3 ouvriers, 1 assistante maternelle, 3 étudiants et 6 sans emploi. Les autres sont cadres administratifs (2 sujets), formateurs ou animateurs (3 personnes) et comptable (1 interrogé). Plusieurs sujets ont un niveau universitaire supérieur à bac + 2 (18 sujets) ou égal à bac + 2 (14 personnes). Concernant le baccalauréat, certains participants ont un baccalauréat scientifique (11 sujets), littéraire (6 personnes), économique et social (2 individus), technologique (14 sujets) ou professionnel (4 personnes). Plusieurs interrogés sont issus d'un milieu socioculturel

très favorisé (13 sujets), favorisé (8 personnes), moyennement favorisé (15 sujets) sinon peu favorisés (17 interrogés). Outre le français et éventuellement la langue des signes, la plupart de nos sujets ont des notions en anglais, espagnol, allemand, alsacien. Nous avons ainsi rencontré une grande variété de vécus (voir annexes 1 et 2).

### 3.2. Le matériel de la recherche

Un questionnaire servit de cadre d'entretien. Contenant cent trente-cinq questions, le formulaire se répartit sur dix pages selon quinze 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 interroge sur 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. Quelques interrogations ont été inspirées des travaux de Bernard Lahire (2006). Etant donné l'indigence théorique et méthodologique pour le sujet de notre travail, il nous a fallu forger non seulement des concepts mais également des outils d'analyses dans un domaine vierge de ce type d'investigations. L'ensemble du matériel a été l'objet d'un long travail d'élaboration. Il a été pré-testé sur plusieurs individus, puis testé sur une personne malentendante et une autre devenue sourde à son enfance.

Les participants ont d'eux-mêmes contribué à élargir le réseau de personnes que nous pouvions solliciter. Certains interrogés ont été rencontrés à partir de notre propre réseau de connaissances (4 personnes), lors de réunions associatives (17 sujets) ou de journées consacrées à la surdité (3 personnes), et d'autres grâce à des livres ou articles écrits par eux (8 sujets) ou à l'université (6 sujets) ou par hasard dans la rue (1 personne). Les autres sujets étaient des connaissances de ceux que nous avons pu interroger (14 personnes), dont une personne nous ayant spontanément contactée et proposé de participer à notre recherche. Notre population s'est donc principalement constituée à partir d'un nombre restreint de personnes sourdes et malentendantes auxquelles d'autres sujets se sont adjoints avec lesquels les premières se déclaraient en relation, et ainsi de suite. Cette forme de sondage en « boule de neige » est relativement « économique » mais risque d'introduire quelques biais (Javeau, 1992, page 61). Pour parer à certains de ces biais comme celui de l'influence des avis et réponses les uns sur les autres, nous demandions à chaque participant d'éviter de parler du contenu du questionnaire à ses connaissances tant que ces dernières n'avaient pu, à leur tour, remplir le formulaire.

Le questionnaire fut l'occasion d'une vraie rencontre avec les interrogés. De nombreux échanges avec les interrogés se faisaient par écrit (uniquement par courriels avec la 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. 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 « peau » ou « peau à peau » (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 ont d'emblée manifesté leur confiance vis-à-vis de la fidélité de la retranscription. Enfin, 2 autres sujets ont accusé réception et 13 n'ont pas répondu. Leurs éventuelles corrections étaient généralement assez superficielles.



### 3.3. Les caractéristiques des groupes de participants et critères d'évaluation

Une partie de notre population est choisie pour son habileté à saisir et manipuler les lettres, donc à lire et à écrire. Ainsi formons-nous quatre groupes de participants, selon qu'ils soient très lettrés, lettrés, moyennement lettrés ou peu lettrés. 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.

- Le deuxième critère de mesure de la « pratique de la lecture » a été établi grâce aux réponses fournies par chaque participant à l'avant-dernière partie du questionnaire. Relevant du discours du sujet, ce critère comprend davantage d'indicateurs quantitatifs de cette pratique.

- 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 la dernière partie du formulaire.

D'après les premières analyses, le fait que l'un de nos sujets soit « très lettré » ou au contraire « peu lettré » n'est lié ni à son type de surdité, ni à son mode de communication privilégié, mais essentiellement à son milieu socioculturel. En effet, seulement

- 2 sur 12 sujets « moyennement lettrés » sont issus d'un milieu socioculturel favorisé, contre 19 sur 32 sujets « très lettrés » et « lettrés ». Aucun des 9 sujets « peu lettrés » n'a bénéficié d'un milieu socioculturel favorisé ;

- 1 personne « moyennement lettrée » et 1 personne « peu lettrée » sur 21 mêmes cas ont pu suivre une scolarité ordinaire, contre 24 sur 32 sujets « très lettrés » et « lettrés » (voir annexe 2).

### 3.4. La démarche de la recherche

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. Bien que réclamant un long travail préparatoire d'exploitation, le logiciel de statistiques Modalisa nous a permis quelques traitements simples et précis. Nous avons d'abord établi une analyse en amont pour presque chaque question, procédant ainsi à une première mise en ordre de notre matière, en sélectionnant les réponses les plus fréquentes et les plus pertinentes. En plus des 135 questions du questionnaire, 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. 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. Notre démarche procède ainsi plus d'une exploration que d'une expérimentation. Elle donne la parole aux « oublié(e)s » de la recherche, en évitant la démagogie compassionnelle autant que l'assèchement des nuances de ce qui est vu et dit.

## 4. Résultats de la recherche

### 4.1. L'apprentissage visuel de la lecture

Comment les sourds et malentendants que nous avons eu l'occasion de rencontrer, ont-ils appris à lire ? D'après les résultats de nos entretiens, 47 sur 53 sujets parlent d'une attention visuelle et 48 participants évoquent une mémoire visuelle vis-à-vis des premières lettres et des premiers mots rencontrés au début de l'apprentissage de la lecture. Cet apprentissage peut rencontrer des problèmes relatifs à la conscience phonologique, ainsi que des difficultés de compréhension des mots et expressions généralement dits oralement dans une société qui parle parfois plus qu'elle n'écrit.

L'attention visuelle donne la possibilité de voir la forme d'un mot ou l'image qui peut l'accompagner. L'image reste sans doute le moyen le plus utilisé pour expliquer le sens d'un mot à un jeune apprenant. Plusieurs sujets évoquent d'ailleurs une « attention à l'image ». Ainsi le précise Patrice, 41 ans, sourd profond de naissance, auteur de plusieurs articles et ouvrages :

« Au début, durant les trois premières années de ma vie, c'était avec ma mère qui est sourde [que j'ai appris à lire]. Elle me montrait des images, des mots et faisait des dessins. Par exemple "voiture", je savais déjà ce mot quand je suis entré à l'école. J'étais à l'école des sourds jusqu'en troisième. Ma mère prenait beaucoup d'images et faisait un peu d'articulation. Ce n'était pas la langue des signes, mais plutôt un code gestuel ».

Yann, menuisier de 30 ans, sourd profond de naissance, tient un discours très semblable :

« Pour apprendre à lire un mot, il fallait toujours d'abord l'image. Par exemple, l'image d'un téléphone, sinon le téléphone lui-même, puis on apprenait comment on écrit ce mot, et enfin, comment on le dit. Il y a deux choses à mémoriser : l'écrit et l'oral d'un mot ».

Céline, artiste malentendante de 33 ans, quant à elle, coche l'item « attention visuelle » du questionnaire et évoque une « attention à la lecture labiale », écrivant sur le formulaire :

« Forme des bouches (pour apprendre à lire sur les lèvres) ».

Ces trois exemples montrent que le souvenir d'une attention visuelle dans l'apprentissage de la lecture est reliée à une référence à l'« articulation » buccale chez Patrice, à « l'oral » chez Yann et à la lecture « sur les lèvres » chez Céline. La conscience « auditive » intervient à un moment donné dans l'apprentissage de la lecture. Quelques sujets insistent sur une attention visuelle qui serait spontanée mais qui rejoindrait une conscience phonologique, tel que l'explique notamment Sophie, jeune laborantine de 37 ans :

« Au départ, je ne connaissais pas le son [des premières lettres et des premiers mots]. Mon attention était visuelle. De plus, je n'avais d'abord qu'une seule prothèse, je ne sais pas pourquoi, ce n'est qu'au CP [ordinaire] que j'en ai eu une deuxième. Après, j'ai appris le son [des lettres et des mots]. C'était en plus ».

Ce sujet pense donc que son attention était « d'abord visuelle », même si elle devint éventuellement par la suite plus auditive. Shéhérazade évoque ce même processus d'une attention visuelle vers une attention plus auditive :

« A l'école [spécialisée], c'était une méthode "oraliste", donc d'abord c'était visuel, puis je fus obligée d'avoir une attention auditive. Mais, c'était d'abord visuel ».

Remarquons que cette même personne précise qu'elle n'était pas opposée à l'apprentissage de la parole :

« Pour apprendre à parler, je n'avais pas de problème, je suivais les vibrations. J'avais juste du mal à parler plus fort. J'étais très ouverte pour apprendre ! ».

Ce propos n'est donc pas particulièrement critique vis-à-vis de l'école. Shéhérazade a aujourd'hui 32 ans. Elle est ingénieure dans une grande entreprise où elle côtoie de nombreuses personnes entendant. Tous nos sujets ne sont cependant pas sans reproche à l'égard d'un apprentissage à l'école centré sur une quelconque sonorité des mots. En effet, plusieurs participants manifestent un vif refus vis-à-vis de l'attention « auditive » suggérée par le questionnaire. Un tel refus ne s'observe pas aux questions relatives à l'apprentissage de l'écriture. Voici un exemple de propos tenu par Luc, jeune animateur de 34 ans, sourd profond de naissance, issu de parents eux-mêmes sourds :

« A l'école [spécialisée], il fallait parler, c'était l'oral. [...] c'était du par coeur. Si je n'avais pas eu ma famille, je suis sûr que je serais illettré aujourd'hui ».

Ainsi, une très grande majorité de nos sujets estiment avoir eu une attention et une mémoire essentiellement « visuelles » au début de leur apprentissage de la lecture. L'attention visuelle est première dans la perception et la recherche d'un sens au cours de l'apprentissage de la lecture, déterminant ainsi le type de mémoire des mots des sujets. Cela semble d'autant plus certain dans le cas de personnes sourdes : l'apprentissage de la lecture chez les sourds mobilise un apprentissage visuel de la lecture. Cet apprentissage reste par la suite fondé sur une attention visuelle ou rejoint une conscience phonologique des mots, puisqu'un lien unit le signe visuel et le signe auditif des mots. Mais ce lien n'est pas évident pour celui qui n'entend pas ou mal :

« Au lieu de dire "moustique", je disais "mouchpique". Ma perception visuelle d'un mot était bonne, contrairement à ma perception auditive »,

dit Françoise, malentendante, 32 ans, sans emploi. Nous tenterons plus loin de comprendre comment ce lien peut se faire chez le sourd profond (voir section 4.3.). L'autre réalité qu'indiquent les données obtenues ici, c'est que cette question de l'attention visuelle ou auditive rencontre parfois un conflit chez la personne sourde, peut-être dû à un enseignement centré sur l'« auditif ». Un tel conflit ne se manifestait pas autour de la notion de l'apprentissage de l'écriture. Y aurait-il un obstacle à dépasser dans la lecture qu'il n'y a pas dans l'écriture ? Mais que disent nos sujets à propos du vécu de leur apprentissage de la lecture ?

#### 4.2. La difficulté de l'apprentissage visuel de la lecture

Selon l'ensemble des résultats de nos analyses, 24 sur 53 participants trouvent que l'apprentissage de la lecture fut difficile voire très difficile, contre 13 sur 52 pour l'écriture. 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 ?

La méthode syllabique a été dominante dans l'apprentissage de la lecture chez la quasi-moitié de nos participants (24 sur 49 répondants parlent de la méthode syllabique) et plusieurs

d'entre eux évoquent le travail effectué avec une orthophoniste, ce qui favorise sans doute le rapprochement de la lecture avec la parole orale. Le contexte familial intervient davantage dans l'apprentissage de la lecture que dans celui de l'écriture. Les parents, incarneraient-ils une parole qu'il s'agit d'ouïr ? De ce fait, 14 sur 52 sujets évoquent un manque de référence auditive du langage et 16 personnes parlent d'un manque de référence visuelle du langage au cours de leur apprentissage de la lecture. En outre, plusieurs lacunes pédagogiques sont mentionnées : 16 personnes sur 53 évoquent le manque d'« enseignant qui [les] encadre », 14 sujets signalent le manque de « manuel scolaire adapté » :

- « Oui, [il y avait des livres] bien sûr, mais peu. C'était toujours les mêmes livres qu'on étudiait au CM1 puis au CM2 », Robert

- « Les livres [scolaires] étaient trop compliqués, je ne les comprenais pas. Je les mettais de côté », Arthur

- « Il faut créer du matériel pédagogique pour les sourds. Je rêve d'en créer ! Il faudrait un livre et un DVD pour la langue des signes », Luc

- « J'étais en intégration totale, la maîtresse était très ignorante. Et il manquait l'outil », Danièle, qui elle-même, en tant qu'enseignante d'arts plastiques, ne se déplace pas sans sa voiture pour transporter tout son matériel pédagogique.

12 interrogés précisent un manque de « communication », comme l'illustre le propos suivant :

« On travaillait beaucoup la phonétique des mots, on était fixé sur ça, du coup, on n'avancé pas, on n'enrichissait pas nos connaissances », Shéhérazade

6 sujets font allusion à un « enseignement trop basique ». Certains interrogés estiment en effet que leur apprentissage était « au départ » plutôt facile, voire trop facile, du fait d'un enseignement à l'école spécialisée qui n'allait parfois pas assez vite ou qui était trop superficiel. Voici les propos mentionnant ce problème :

- « Mais on n'y enseignait pas assez de mots. [...] C'était une méthode de base, pas très performante », Fernande qui coche la case « très facile » du questionnaire concernant l'apprentissage de la lecture

- « Il faut des équipes de niveaux différents, regroupant les rapides avec les rapides, les faibles avec les faibles, et non pas des classes avec tout le monde ensemble. A l'école, je m'ennuyais beaucoup. Je comprenais vite, alors je faisais des bêtises pour m'amuser », Laurent. [Plus loin, nous interrogeons : « Si tu pouvais refaire ton parcours scolaire, choisirais-tu l'intégration ? ». Il répond :] « C'est une bonne question. Si le groupe est bon, ce n'est pas la peine d'aller en intégration. Sinon, c'est une perte de temps »

- « On nous donnait les bases. J'apprends vite les bases. [...] J'étais toujours attentif puis moins, car il y avait beaucoup de répétitions », Jean-Marc qui choisit la réponse « assez facile »

- « L'école pour sourds, c'est trop basique. Je veux le même niveau que les entendants », Jérémy

- « Oui, les profs m'ont beaucoup aidée, mais c'était très lent à cause des camarades. J'aimais les manuels de ma soeur. Chez ma soeur [entendante], tous les ans, ils changeaient. Chez nous, c'était lent, c'était toujours la même chose. La dictée, le jeudi avec Maman, ça m'a apporté beaucoup de mots. Pas à l'école », Dominique qui coche l'item « très facile ».

La plupart de nos sujets sont pénétrés du sentiment d'avoir été « en retard » :

- « j'avais du retard, je n'avais pas beaucoup de vocabulaire, j'avais des lacunes surtout au niveau de la prononciation », Céline

- « Autant, j'ai commencé à parler très tard, autant ma fille [entendante] s'est mise à parler très tôt, dès l'âge de 18 mois. J'ai toujours dit qu'elle était une "surdouée du langage" alors que sa maman était une "sous-douée du langage" ! », Pascale

- « Les techniques pour apprendre à lire et à parler, ça allait, mais j'avais surtout du retard pour comprendre les textes, ce qui n'est pas la même chose. Je me souviens des contrôles qu'on avait tous les trois mois. Pour les calculs mentaux, il n'y avait aucun souci, mais pour un problème mathématique avec un texte du genre "Paul achète trois œufs, etc.", je n'assimilais pas le sens du texte ! », Sophie

- « Je lisais bien, sauf que j'avais du retard avec le vocabulaire », Dominique

- « Je prononçais bien, je lisais sur les lèvres, mais j'avais du retard en français jusque vers 5 ans », François

et surtout « par rapport aux entendants » :

- « J'étais avancé par rapport aux sourds. Mais par rapport aux entendants, j'étais en retard », Stéphane

- « J'avais du retard par rapport aux entendants, mais parmi les sourds, nous n'étions que deux à réussir, moi comprise », Régine

- « Après le CAP, à 20 ans, je n'avais pas envie de continuer mes études. Je pensais que j'étais en retard par rapport aux autres entendants qui avaient leur bac à 17 ou 18 ans », Yann.

Ainsi, d'après l'ensemble de nos entretiens, l'apprentissage de la lecture est ressenti comme une « obligation », un problème de prononciation, une difficulté de compréhension liés à une méthode de l'école ordinaire ou spécialisée. Selon certains, il leur manquait des images. Pour d'autres, c'est surtout la surdité elle-même qui les a défavorisés. Derrière la difficulté de lire, y aurait-il celle d'entendre ? Apprendre à lire c'est souvent apprendre à déchiffrer, à décoder, à « entendre » la « voix » du livre. La difficulté d'entendre du sourd se glisserait-elle vers la difficulté de la lecture ? La lecture, ne consiste-t-elle pas à réceptionner la parole de l'autre ? Il y a un obstacle à dépasser dans la lecture qu'il n'y a pas dans l'écriture : c'est le lien qu'a la lecture avec la « parole ». Le lecteur décode une voix extérieure, alors que le scripteur encode sa propre parole. Etant donné la résonance externe de la lecture, le sourd se retrouve devant la même situation que dans un échange oral : c'est la parole de l'autre qu'il s'agit de prononcer et de comprendre. Derrière les yeux qui lisent et la difficulté d'entendre, comment quelqu'un qui est sourd peut-il « entendre » la « voix » que contient un livre ?

#### 4.3. La sensation fantasmagorique et fantomatique de la lecture

A la question « quand vous lisez, vous arrive-t-il d'avoir une sensation "auditive" ? », 23 sujets sur 52 répondent par la négative, 5 participants cochent la case « autre sensation ». Les 24 autres interrogés pensent avoir une sensation auditive soit fantasmagorique soit fantomatique de la lecture. Quand le sourd lit, il peut « entendre » la part fantasmagorique (de l'ordre d'un bruit imaginaire) ou fantomatique (de l'ordre d'un lointain souvenir d'un son) de la langue orale.

La conscience fantasmagorique ou phono-fantasmagorique peut être définie comme la capacité chez la personne sourde à se représenter les sons d'une séquence lexicale, à partir d'une



perception fantasmagique du bruit. Par conséquent, la conscience fantasmagique donne une sensation « auditive » imaginaire à celui qui lit et qui est sourd de naissance. Le son n'est pas entendu mais imaginé, soit de façon totalement fantasmagique, soit à partir d'une réminiscence. Dans ce cas, il s'agit d'une conscience fantomatique. La conscience fantomatique ou phonofantomatique peut être définie comme la capacité chez la personne devenue sourde à se représenter les sons d'une séquence lexicale, à partir d'un vestige auditif. Cette perception est de l'ordre d'un lointain souvenir d'un son. La conscience fantomatique provoque une sensation « auditive » à celui qui lit et qui est devenu sourd. Elle s'observe donc en particulier chez les personnes ayant perdu ce qu'il subsistait de leur audition.

Comment se fait, alors, la jonction entre le signe graphique et la représentation sonore de celui-ci ? Les résultats de nos entretiens montrent l'extraordinaire variété de l'adaptabilité de chacun de nos sujets. Pour certains participants, la conscience fantasmagique est très proche de l'« auto-prononciation », comme chez Marion, sourde profonde de naissance, étudiante en art et en littérature, qui explique :

« C'est nous qui imaginons les sons. Il y a des mots qui sont comme une musique, d'autres non. [...] Ce qui est bizarre, c'est que quand je lis ou quand je me parle à moi-même, j'entends ma voix et elle est bien, mais après, quand je m'entends lire ou parler à haute voix, ce n'est pas toujours bien. Elle est comme étouffée ; peut-être parce que je prends du temps pour articuler ».

D'autres sujets évoquent davantage le morphème désignant un bruit que le phonème. C'est par le sens du mot qu'il y a compréhension du son :

« Quand je lis [certains mots et expressions], j'imagine le bruit. Quand j'étais petite, je portais des appareils. Donc [quand je lis] par exemple "la porte claque" ou "un avion passe", cela m'a aidée à imaginer le bruit », Isabelle, sourde profonde de naissance, qui travaille pour une revue consacrée à la surdité.

La conscience des sons d'une séquence lexicale frôle de très près le pouvoir de l'imagination sonore que suggèrent certains mots. D'après nos entretiens, il y a des mots qui sont fantomatiquement sonores selon 11 sujets ou fantasmagiquement sonores pour 13 autres participants sur 52 répondants. Cette question de la sonorité des mots n'est donc pas incongrue pour presque un sourd sur deux de notre population. Ainsi, malgré les difficultés que cela représente, la lecture a des connotations sonores, même pour ceux qui n'entendent pas ou mal. Selon notre conception de la conscience fantasmagique ou fantomatique, les sourds peuvent lire en ayant une conscience imaginaire des sons d'une séquence lexicale notamment grâce :

- à d'éventuels vestiges auditifs, donc à un souvenir auditif
- au dispositif des neurones miroirs, permettant d'appréhender par empathie et par le biais d'un « phantasma », d'une « vision », d'un fantôme.

Deux sortes de mythes ont peut-être tendance à persister parmi beaucoup d'entre nous. Le premier est celui du sourd et muet total, complètement ignorant de ce qu'est un son. Il est pourtant de première évidence que « l'air expiré produit des sons en rencontrant les obstacles que lui oppose l'organicité. Les uns ont [...] pour fonction l'absorption de nourriture : palais, langue, dents. Les autres servent à l'inspiration-expiration : voie du palais, fosses nasales, larynx, poumons. Une région organique, le pharynx, a la double fonction » (Lafont, 1994, page 13). Le sourd a aussi un souffle, ce qui lui permet de deviner, par ce seul moyen, ce qu'est un son. Et ce souffle lui donne la possibilité de ne pas être muet.

Le deuxième mythe est celui du sourd pouvant devenir entendant. A tort ou à raison, c'est peut-être, quand même, « grâce » à cette fausse impression que le téléphone est créé par Alexander Graham Bell (1847-1922), professeur à Boston, dans un institut de sourds-muets,

physicien et ingénieur. Né d'une mère sourde, celui-ci est prodigieusement motivé à « rendre les sourds sensibles à la voix humaine, car celle-ci est vécue comme le support de l'amour maternel » (Bernard, 1995). Graham Bell se consacre ainsi aux recherches acoustiques, dans l'objectif de faire entendre ceux qui l'entourent et qui sont sourds, dont sa femme malentendante. N'y a-t-il pas souvent quelque chose d'accidentel dans la trouvaille ? La première démonstration de la transmission de la voix a lieu le 10 mars 1876. Depuis 1925, en souvenir de Graham Bell, considéré comme l'inventeur du téléphone, même si d'autres avant lui avaient déjà expérimenté la transmission électrique des sons, on désigne sous le nom de « bel » l'unité de puissance sonore (Mérand, 2004). L'illusion de faire entendre ou d'entendre a « servi » quelques-uns, mais sans doute pas la grande majorité de ceux pour lesquels aucun appareillage n'a une quelconque utilité. Ainsi s'exprime notamment Adrien, sourd profond de naissance :

« Quand j'avais cinq ans, l'école [spécialisée] m'a obligé à porter un boîtier [auditif]. Cela faisait "iiiiiiii", c'était toujours pareil : "iiiiiiii". Il n'y avait aucune différence de son. Je sentais juste des vibrations, ça me gênait. Alors je m'amusais avec les fils en les balançant au-dessus de ma tête. Comme les embouts étaient en céramique, un jour, ils se cassèrent. Je mis du scotch autour... on les remplaça. Je les cassai une deuxième fois. Dès lors, l'école demanda à mes parents de rembourser les frais d'achat du nouvel appareil. Mes parents [sourds] refusèrent, car ils n'avaient jamais demandé à ce que je porte des appareils ».

Essayons de parler à quelqu'un situé à cent mètres de nous, sans élever la voix. Nous entendrait-il ? A une certaine distance, serions-nous tous sourds ? La surdité, ne serait-elle qu'une question de distance ?

#### 4.4. Le besoin d'écriture

L'ensemble de nos entretiens montre également que les éventuelles connotations sonores de la lecture ne se retrouvent pas dans l'activité de l'écriture, en tout cas pas de la même manière. Lire c'est écouter un autre, une « voix » extérieure qui se reçoit. Ecrire c'est s'écouter et aller vers l'autre. C'est pourquoi nous avons été amenée à nous intéresser davantage à l'écriture qu'à la lecture : l'écriture est le moyen de communication par lequel celui qui écrit est émetteur d'un message de façon « directe », contrôlant ainsi ce qu'il dit.

L'écriture permet l'expression d'un langage. Elle donne forme à ce qui est informe. Elle est également un moyen d'apprendre au sens épistémologique du terme : 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. On pense plus souvent que c'est la lecture qui favorise cette appropriation, mais on oublie que l'écriture, et pas seulement la lecture, donne une connaissance. C'est une action visible qui permet d'exprimer une intimité et de ressentir les sensations de cette action. C'est une production et une appropriation du langage. La parole qu'on écrit nous engage : elle laisse une trace. Il y a un engagement dans l'écriture qu'il n'y a pas dans la lecture, car on n'y assume pas la parole qu'on lit. C'est un autre engagement, qui favorise davantage l'accès au langage que l'appropriation de celui-ci. Dans le langage lu et écrit, la part réceptive est la lecture, la part émettrice est l'écriture. Celui qui écrit, agit, travaille. L'acte d'écrire est un acte allant de l'intérieur vers l'extérieur. Parallèlement, l'écriture est une activité qui s'intériorise. Elle n'est donc pas seulement un moyen d'information mais aussi un moyen de formation ou plus justement d'autoformation. L'écriture informe et forme. La majorité de nos sujets approuvent la question suivante : « Pour vous, l'écriture est-ce (ou était-ce) une voie possible d'appropriation du langage (un moyen de

formation ou d'autoformation au langage) ? ». Cette voie est essentiellement active et a une résonance interne.

## Conclusion

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 nos 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.

Les personnes sourdes sont des êtres de langage, demandeuses de langage, capables de langage et dispensatrices de langage, aussi bien que n'importe quel être humain. L'écriture est peut-être plus intime, plus intériorisée chez ceux qui vivent dans le silence, mais ces personnes ne sont pas non plus totalement ignorantes des bruits. Environné de bruits, de sons, de personnes entendant, un sourd a la capacité de s'imaginer le bruit :

« Un jour, à l'école, le prof nous demanda de faire une rédaction sur les bruits du matin ; bien sûr, il oublia qu'il avait un élève sourd dans sa classe. Comme je n'avais aucune idée des bruits du matin, je demandai à mes parents ce qu'ils entendaient. J'écrivis quatre pages et reçus la meilleure note de la classe. C'est là que je découvris la puissance de la littérature », Marc, auteur de plusieurs articles et ouvrages, éditeur, sourd profond depuis l'âge de deux ans.

Quand l'écriture répond à un besoin de langage, elle devient un pouvoir mais aussi un devoir de langage : l'écriture permet de sortir du « flou », de l'approximation, du tâtonnement ; elle oblige la « parole » à devenir nette et à la « faire entendre » clairement. 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. C'est peut-être cette communication-là, qui est la clé d'accès au monde de la connaissance.

## Références bibliographiques

Alegria, J. & Leybaert, J. (1986). *Processus de lecture chez l'enfant sourd : une approche psycholinguistique*. In : *Vivre sourd aujourd'hui... et demain*. Bruxelles : Edirsa, « Surdité », 93-116.

American Speech-Language-Hearing Association (2004). *Evidence-based practice in communication disorders: An introduction*. Document accessible à l'adresse : <http://www.ASHA.org>, consulté en juillet 2011.

Blais, M. (2003). *Quand les Sourds nous font signe. Histoire de sourds*. Loretteville, Québec : Le Dauphin Blanc.

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*. Université de Paris 8 : Thèse de doctorat ès sciences du langage.

Cendrars, B. (1917/2001). *Les armoires chinoises*. Montpellier : Fata Morgana.

- Cendrars, B. (1949). *Le Lotissement du ciel*. Paris : Denoël.
- Cendrars, B. (1938). J'ai saigné. Dans : *La Vie dangereuse*. Paris : Grasset.
- Chartier, R. (1985). *Pratiques de la lecture*. Rivages : Paris, 61-82.
- Coltheart, M. ; Curtis, B. ; Atkins, P. & Haller, M. (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review*, vol. 100, n°4, 589-608.
- Conrad, R. (1979). *The Deaf School child. Language and Cognitive Function*. London : Harper and Row.
- Cuxac, C. (1985). Esquisse d'une typologie des langues des signes. In : C. Cuxac (éd.), *Autour de la langue des signes. Journées d'études 10*. Université René Descartes, Paris V : UFR de linguistique générale et appliquée, 35-60.
- Cuxac, C. (1993). Iconicité des langues des signes. *Faits de Langue*, n°1, 74-56.
- Cuxac, C. (2000). *La Langue des Signes Française (LSF) ; les voies de l'iconicité. Faits de Langues* 15-16. Paris : Ophrys.
- De Kerckhove, D. & Lumsden, C. J. (1988). *The Alphabet and the brain. The lateralization of writing*. Berlin, Heidelberg, New York : Springer-Verlag.
- Delaporte, Y. (2002). *Les sourds, c'est comme ça*. Paris : Maison des sciences de l'homme.
- Dubuisson, C. & Daigle, D. (1998). *Lecture, écriture et surdité. Visions actuelles et nouvelles perspectives*. Québec : Les Editions Logiques.
- Dubuisson, C. & Grimard, C. (2006). *La surdité vue de près*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ecalte, J. & Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Armand Colin.
- Ehri, L. C., & Robbins, C. (1992). Beginners need some decoding skill to read words by analogy. *Reading Research Quarterly*, n°27, 12-26.
- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, vol. 18, n°2, 116-125.
- Erickson, M. E. (1987). Deaf readers beyond the literal. *American Annals of the Deaf*, n°132, 291-294.
- Fijalkow, J. (1983). Difficultés d'apprentissage de la lecture : comment les expliquer ? Université de Montréal : PPMF.
- Fijalkow, J. (1994). Apprentissages et méthodes de lecture. In : P. Champy & C. Et v  (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan, 608-612.

Furth, H. G. (1966). A comparison of reading test norms of deaf and hearing children. *American Annals of the Deaf*, n°111, 461-462.

Gallaudet Research Institute (2004). Stanford Achievement Test: Norms booklet for deaf and hard of hearing students. Washington D.C.

Gillot, D. (1998). *Le Droit des sourds. Rapport au Premier Ministre*. Paris : Assemblée Nationale.

Hécaen H. & De Ajuriaguerra J. (1952). *Méconnaissances et hallucinations corporelles*. Paris : Masson.

Javeau, C. (1990, 1992). *L'enquête par questionnaire*. Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles.

Jurdant, B. (1984). *Ecriture, monnaie et connaissance*. Université Louis Pasteur de Strasbourg : Thèse de doctorat ès lettres, science, technologie et société.

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. In : K. Cain & J. Oakhill (éd.), *Children's comprehension problems in oral and written language : a cognitive perspective*. New York : Guilford Press.

King, C. M. & Quigley, S. P. (1985). *Reading and deafness*. San Diego, CA : College-Hill Press.

Lahire, B. (2006). *La condition littéraire. La double vie des écrivains*. Paris : Editions la Découverte.

Lepot-froment, C. & Clerebaut, N. (1996). *L'enfant sourd. Communication et langage*. Bruxelles : De Boeck Université, « Questions de personne ».

Leroy, C. (1996). *La main de Cendrars*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Louineau, M. (2007). *Une nouvelle vie avec l'implant*. Document accessible à l'adresse : <http://www.alpc.asso.fr/surdite01.htm>, consulté en septembre 2010.

Marschark, M. (1993). *Psychological development of Deaf children*. New York : Oxford University Press.

Marschark, M. (2001). Context, Cognition and Deafness : Planning the Research Agenda. In : Clark, M. D., Marschark, M. & Karchmer, M (éd.), *Context, cognition, and deafness*. Washington, D.C. : Gallaudet University Press.

Marschark, M. & Harris, M. (1995). Success and failure in learning to read: The special case of deaf children. In : J. Oakhill & C. Cornoldi (éd.), *Reading comprehension disabilities*. Hillsdale, New Jersey : Erlbaum, 279-300.

Marshall, W. (1970). Contextual constraints on deaf and hearing children. *American Annals of the Deaf*, n°115, 682-689.



- Martin, H.-J. (1996). Pratiques de lecture. Paris : *Encyclopaedia Universalis*, 563-569.
- Martinet, A. (1960/1970). *Eléments de linguistique générale*. Paris : Armand Colin.
- Meltzoff, A. N. & Moore, K. (1977). Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science*, n°198, 75-78.
- Millet, A. & Mugnier, S. (2004). Français et langue des signes française (LSF) : quelles interactions au service des compétences langagières ? Etudes de cas d'une classe d'enfants sourds de CE2. *Repères – Instituts national de recherche pédagogique*, n°29, 207-232.
- Niederberger, N. (2004). *Capacités langagières en langue des signes française et en français écrit chez l'enfant sourd bilingue : quelles relations ?* Université de Genève : Thèse de doctorat ès psychologie.
- Niederberger, N. & Prinz, P. (2005). La connaissance d'une langue des signes peut-elle faciliter l'apprentissage de l'écrit chez l'enfant sourd ? *Enfance*, n°4, 285-297.
- Niederberger, N. & Bertoud-Papandropoulou, I. (2004). Utilisation des pronoms personnels en français écrit par des enfants sourds bilingues : un parcours spécifique d'apprentissage ? *LIDIL*, n°30, 27-38.
- Padden, C. & Ramsey, C. (2000). American Sign Language and reading ability in deaf children. In : C. Chamerlain, J.P. Morford & R.I. Mayberry (éd.), *Language acquisition by eye*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Paul, P. V. & Quigley, S. P. (1990). *Education and deafness*. New York : Longman.
- Pelletier, A. & Delaporte, Y. (2007). *Moi, Armand, né sourd et muet...* Paris : Plon, « Terre Humaine ».
- Quigley, S. P. & Paul, P. V. (1987). Deafness and Language development. In : S. Rosenberg (éd.), *Advances in applied psycholinguistics. Disorders of first-language acquisition*. Volume 1. Cambridge : Cambridge University Press.
- Rizzolatti, G. ; Folgassi, L. & Gallese, V. (2007). Les neurones miroirs. *Pour la Science*, n°351, janvier 2007, 44-49.
- Sacks, O. (1989/1996). *Des yeux pour entendre : voyage au pays des sourds*. Traduction de l'anglais par Christian Cler. Paris : Editions du Seuil.
- (De) Saussure, F. (1916/1995). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- 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, 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, 62-69.

Vernon, M. (1972). Mind over mouth : A rationale for total communication. *Volta Review*, n°74, 529-574.

Vinter, S. (1994). *L'émergence du langage de l'enfant déficient auditif : des premiers sons aux premiers mots*. Paris : Masson.

Virole, B. (1996). *Psychologie de la surdité*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université, « Questions de personne ».

Yau, S. (2004). Les sourds chinois et l'écriture idéographique. Dans : *Le bilinguisme : bien lire, aimer lire. Les différentes pratiques. Actes de la journée d'étude du 21 novembre 2004*. Paris, GERS, 67-78.

Annexe 1 : Résumé des principales caractéristiques de notre population, du déroulement des entretiens et des circonstances de la recherche

**Type de surdité :**

- 29 individus ont une surdité profonde de naissance
- 14 sujets ont une surdité sévère de naissance
- 3 personnes ont une surdité moyenne de naissance
- 1 sujet est devenu sourd profond avant 2 ans (Marc)
- 6 personnes sont devenues sourdes profondes après 2 ans.

**Port actuel de deux appareils auditifs traditionnels ou d'un implant cochléaire :**

- 5 personnes portent des appareils auditifs régulièrement depuis leur plus jeune âge (depuis qu'ils ont moins de deux ans)
- 21 individus portent des appareils auditifs régulièrement depuis leur enfance
- 3 personnes portent des appareils auditifs régulièrement depuis leur adolescence ou depuis l'âge adulte
- 10 sujets n'ont jamais porté aucun appareil ; 10 autres personnes n'en portent plus
- 4 personnes ont (ou ont eu) un implant cochléaire à l'âge de 14, 16, 28 et 47 ans.

**Entretien essentiellement mené en :**

- langue des signes avec 30 sujets
- français signé avec 7 personnes
- français signé et parlé avec 7 interrogés
- français parlé avec 8 sujets
- français écrit avec 1 personne.

**Validation ou non des notes de retranscription de l'entretien :**

- 26 sujets ont corrigé et validé par écrit la retranscription les concernant
- 4 personnes avaient l'intention de le faire mais finirent par l'oublier
- 3 interrogés l'ont validé « peau » (lors d'une rencontre physique face à face)
- 2 sujets manifestent leur confiance en la retranscription, en la relisant ou non sans la corriger

- 2 autres personnes accusent réception
- 13 sujets n'ont pas répondu (« NR »)
- 3 envois n'ont pas pu être effectués, à cause notamment d'un problème d'adresse électronique.

**Prise de contact :**

- 4 personnes sont interrogées à partir de notre propre réseau de connaissances
- 17 sujets ont été contactés lors de réunions associatives ou dans le cadre d'une activité associative
- 3 individus sont rencontrés grâce à des journées consacrées à la surdité
- 8 sujets sont sollicités par le biais des livres
- 6 personnes sont contactées à l'université
- 1 sujet est rencontré par hasard dans la rue
- 14 personnes sont des connaissances de ceux que nous avons interrogés (« boule de neige »).

## Annexe 2 : Présentation succincte de quelques participants de notre étude

Sujet	Age du sujet	Type de surdité	Port actuel de deux appareils auditifs traditionnels ou d'un implant cochléaire	Métier du sujet	Classification du sujet	Métier du père	Métier de la mère	Entretien essentiellement mené en	Validation ou non des notes de retranscription de l'entretien	Prise de contact
Céline	33	sourde sévère de naissance	port régulier de 2 appareils auditifs	artiste	lettré	-	sinobiologue	français parlé	validées par écrit	connaissance
Fernande	51	sourde profonde de naissance	port d'appareils auditifs à l'école	sans emploi	moyennement lettré	contremaître	sans emploi	langue des signes	validées « peu »	association
Pascale	46	sourde sévère de naissance	port régulier de 2 appareils auditifs depuis l'âge de 8 ans	professeur	très lettré	commerçant	commerçant	français signé	validées par écrit	université
Yann	30	sourd profond de naissance	aucun appareil	artisan	moyennement lettré	employé administratif	préparatrice pharmacie	français signé	NR	connaissance
Françoise	32	sourde sévère de naissance	port régulier de 2 appareils auditifs depuis l'âge de 3/4 ans	sans emploi	moyennement lettré	cadre administratif	employé administratif	français parlé	NR	association
Laurent	45	sourd profond de naissance	port régulier de 2 appareils auditifs depuis l'âge de 9 ans	employé administratif	moyennement lettré	ouvrier	sans emploi	langue des signes	intention de le faire	association
Jean-Marc	41	sourd sévère (de naissance ?)	port régulier de 2 appareils auditifs depuis l'âge de 8 ans, jusque vers 39 ans	ouvrier	peu lettré	contremaître	femme de ménage	français signé et parlé	NR	association
Arthur	45	sourd sévère de naissance	port régulier de 2 appareils auditifs depuis l'âge de 7 ans	éducateur	lettré	technicien	employé administratif	français signé	NR	association
Marc	56	devenu sourd profond avant 2 ans	port régulier de 2 appareils auditifs depuis l'âge de 7 ans	ingénieur	très lettré	imprimeur	libraire	français signé et parlé	accusé réception	par les livres
Sophie	37	sourde profonde de naissance	port régulier de 2 appareils auditifs depuis l'âge de 3 ans	laborantin	lettré	banquier	laborantin	langue des signes	validées par écrit	association
Jérémy	25	sourd profond (de naissance ?)	port d'appareils auditifs à l'école	ouvrier	peu lettré	ouvrier	ouvrier	langue des signes	-	association
Stéphane	43	sourd sévère (de naissance ?)	port régulier de 2 appareils auditifs depuis l'âge de 10 ans	technicien	moyennement lettré	ouvrier	femme de ménage	langue des signes	NR	connaissance
Régine	41	sourde profonde de naissance	port régulier de 2 appareils auditifs depuis l'âge de 2/3 ans	sans emploi	peu lettré	policier	femme de ménage	langue des signes	NR	association

Sujet	Age du sujet	Type de surdité	Port actuel de deux appareils auditifs traditionnels ou d'un implant cochléaire	Métier du sujet	Classification du sujet	Métier du père	Métier de la mère	Entretien essentiellement mené en	Validation ou non des notes de retranscription de l'entretien	Prise de contact
Robert	39	sourd profond de naissance	port d'appareils auditifs à l'école	formateur en LSF	peu lettré	ouvrier	femme de ménage	langue des signes	NR	association
Pascal	27	sourd profond de naissance	port d'appareils auditifs à l'école	ingénieur	moyennement lettré	artisan	employé administratif	langue des signes	validées par écrit	université
Luc	34	sourd profond de naissance	aucun appareil	animateur	très lettré	technicien	assistante	langue des signes	intention de le faire	université
Isabelle	39	sourde profonde de naissance	port régulier de 2 appareils auditifs entre 3 et 18 ans	employé administratif	très lettré	employé administratif	sans emploi	langue des signes	confiance	par les livres
Patrice	41	sourd profond de naissance	port d'appareils auditifs à l'école entre 10 et 14 ans	employé administratif	très lettré	artisan	sans emploi	langue des signes	validées par écrit	par les livres
Dominique	58	sourde profonde de naissance	port régulier de 2 appareils auditifs depuis l'âge de 8/9 ans	bibliothécaire	très lettré	professeur	employé administratif	français signé	validées par écrit	par les livres
Adrien	45	sourd profond de naissance	aucun appareil	cadre administratif	lettré	artisan	sans emploi	langue des signes	NR	université
Marion	24	sourde profonde de naissance	port régulier de 2 appareils auditifs depuis l'âge de 6 mois	étudiant	très lettré	cadre administratif	prof. intermé. adm.	français parlé	validées par écrit	« boule de neige »
Danièle	57	sourde sévère de naissance, puis devenue sourde profonde vers 4 ou 5 ans	port régulier de 2 appareils auditifs depuis l'âge de 10 ans et d'un implant cochléaire depuis l'âge de 47 ans	formateur	lettré	agriculteur	prof. intermé. adm.	français parlé	NR	« boule de neige »
Shéhérazade	32	sourde profonde de naissance	port régulier de 2 appareils auditifs entre 4 et 31 ans	ingénieur	lettré	ouvrier	sans emploi	langue des signes	validées par écrit	université



---

## Sommaire

1. Comment apprennent les sourds à lire ?.....	2
2. Comment lisent les sourds ?.....	3
2.1. Les neurones miroirs .....	4
2.2. Le membre fantôme .....	4
3. Méthode de la recherche .....	6
3.1. La population.....	6
3.2. Le matériel de la recherche .....	7
3.3. Les caractéristiques des groupes de participants et critères d'évaluation .....	8
3.4. La démarche de la recherche .....	8
4. Résultats de la recherche .....	9
4.1. L'apprentissage visuel de la lecture .....	9
4.2. La difficulté de l'apprentissage visuel de la lecture .....	10
4.3. La sensation fantasmagorique et fantomatique de la lecture .....	12
4.4. Le besoin d'écriture.....	14
Conclusion.....	15
Références bibliographiques .....	15
Annexe 1 : Résumé des principales caractéristiques de notre population, du déroulement des entretiens et des circonstances de la recherche .....	19
Annexe 2 : Présentation succincte de quelques participants de notre étude .....	21