



HAL
open science

L'accès à l'écrit de l'enfant sourd : quelles complémentarités entre la Langue des Signes Française (LSF) et le Langage Parlé Complété (LPC) ?

Florence Ferran

► To cite this version:

Florence Ferran. L'accès à l'écrit de l'enfant sourd : quelles complémentarités entre la Langue des Signes Française (LSF) et le Langage Parlé Complété (LPC) ?. Education. Université de Nantes - CREN, 2018. Français. NNT : 2018NANT2012 . tel-01921796

HAL Id: tel-01921796

<https://hal.science/tel-01921796v1>

Submitted on 14 Nov 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.

Thèse de Doctorat

Florence FERRAN

*Mémoire présenté en vue de l'obtention du
grade de Docteur de l'Université de Nantes
sous le sceau de l'Université Bretagne Loire*

École doctorale : *L'école doctorale Education, Langues, Interaction, Cognition, Clinique (ELICC)*

Discipline : *Sciences de l'Education*

Unité de recherche : *CREN*

Soutenu le *20 Juin 2018*

L'accès à l'écrit de l'enfant sourd : quelles complémentarités entre la Langue des Signes Française (LSF) et le Langage Parlé Complété (LPC) ?

JURY

Rapporteurs : **Professeure Rakia LAROUI**, Professeure à l'Université du Québec

Professeur Constantin XYPAS, Professeur à l'Université Rio Grande do Norte, Brésil : **président de jury**

Examineurs : **Professeure Martine LANI BAYLE**, Professeure à l'Université de Nantes

MCF Hervé BENOIT, Maître de conférences à l'INSHEA Suresnes

Directeur de Thèse : **Professeur Bertrand BERGIER**, Professeur à l'Université Catholique de l'Ouest d'Angers

Co-encadrant de Thèse : **MCF Thierry MAROT**, Maître de conférences à l'Université Catholique de l'Ouest d'Angers

Charte de non-plagiat

Je, soussignée FERRAN Florence, certifie que le texte présenté comme dossier (validé officiellement dans le cadre du diplôme d'Etat) est strictement le fruit de mon travail personnel. Toute citation (sources internet incluses) doit être formellement notée comme telle, tout crédit (photo, illustration diverse) doit également figurer sur le document remis. Tout manquement à cette charte entrainera la non prise en compte du dossier

Fait à Angers le 20 Juin 2018

Signature

A handwritten signature in blue ink, consisting of a stylized 'F' and 'A' intertwined, with a long horizontal stroke extending to the right.

Avant-Propos

Ce travail de recherche explore la manière avec laquelle le jeune sourd accède à la langue française écrite, langue écrite au sens de production d'écrits.

Salariée d'un établissement spécialisé pour déficients auditifs, je suis codeuse en Langage Parlé Complété et interface en Langue des Signes Française.

Mon activité professionnelle consiste à accompagner de jeunes sourds, en inclusion, c'est à dire dans une classe ordinaire, de telle sorte qu'ils puissent apprendre dans des conditions presque identiques aux autres élèves.

Le projet d'établissement où je travaille est de suivre le jeune en respectant le choix de communication qui a été initié, soit par les parents, soit par lui-même.

La genèse de cette recherche a plusieurs origines.

Elle se base, dans un premier temps, sur une observation de terrain réalisée lors de ma pratique professionnelle. Les jeunes sourds oralistes, utilisant le Langage Parlé Complété, réussissaient à déchiffrer et à produire un écrit sans y mettre automatiquement du sens. Les sourds signants, quant à eux, utilisant la Langue des Signes Française, mettaient du sens dans leurs échanges gestuels mais ils rencontraient des difficultés pour retranscrire leurs propos à l'écrit puisque cette langue gestuelle n'a pas de correspondance graphique. Cette première observation de terrain a fait émerger l'idée d'une combinaison de la Langue des Signes Française avec le Langage Parlé Complété pour aider le sourd signant et oraliste à appréhender l'écrit.

Dans un second temps, cette recherche s'est construite également autour de lectures spécialisées dont le linguiste, Christian Cuxac, et l'iconicité de la Langue des Signes Française dans un travail de conscience idéographique ou avec Jacqueline Leybaert, chercheur à l'université de Bruxelles, explorant le domaine de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ce temps de lecture a permis d'observer qu'il existait un travail sur l'apprentissage de l'écrit mais de façon scindée. Les auteurs proposaient alors une méthode d'apprentissage de l'écrit selon le mode de communication choisi par le jeune sourd. Ainsi, pour appréhender l'écrit, la conscience phonologique était surinvesti par le

sourd oraliste alors que le sourd signant devait développer de façon plus poussée le champ sémantique.

Dans un troisième temps, cette recherche a pris aussi ses origines auprès de colloques auxquels j'ai assistés. Les chercheurs présentaient des méthodes pédagogiques destinées spécifiquement aux sourds oralistes ou aux sourds signants. Ces interventions préconisaient de développer soit la conscience phonologique du sourd oraliste, soit le champ sémantique du sourd signant. Dans ces colloques étaient également abordées la formation professionnels de la surdité sans évoquer une double compétence Langue des Signes Française/ Langage Parlé Complété pouvant répondre aux besoins des enfants sourds signants et oralistes.

En m'appuyant sur ces différentes observations, que sont le terrain, les lectures et les colloques, cette recherche prend un caractère innovant. Elle ne réside pas dans l'adaptation d'un type d'apprentissage selon un mode de communication mais dans l'exploration conjointe par le jeune sourd, de la Langue des Signes Française et du Langage Parlé Complété, comme favorisant l'accès à l'écrit.

Remerciements

J'aimerais tout d'abord remercier mon directeur de thèse qui a su éclairer ma pensée pendant 5 ans.

J'adresse également un grand merci au co-encadrant de cette recherche dont les relectures bienveillantes et son extrême patience m'ont permis de me mobiliser face à ce travail.

Mes remerciements vont aussi aux participants des séminaires de thèse qui ont facilité ma réflexion grâce à leurs remarques et leurs conseils bibliographiques.

Merci aux personnes ressources, présentes dans la thèse, qui m'ont permis de mieux comprendre le fonctionnement de cette langue gestuelle si caractéristique.

Enfin j'ai une pensée toute particulière pour l'homme qui a partagé ma vie durant toutes ces années. Il a été d'un soutien indéfectible. Nos échanges et notre complicité ont facilité la réalisation de ces travaux. Il a été tempétueux parfois les jours où je baissais les bras en me laissant toujours le choix de m'arrêter ou de continuer. Il a été apaisant et rassurant lorsque ma fatigue était telle que je ne la supportais plus. Il a été le socle de ma vie, il a été la pierre fondatrice de ce travail et de notre couple.

Je conclurai en citant les propos de Julie Dachez, thésarde et diagnostiquée autiste d'Asperger :

« La thèse est un travail solitaire, car peu de personnes comprennent de quoi il retourne. Dans l'imaginaire collectif, le thésard est un être étrange qui s'adonne à des exercices intellectuels particulièrement obscurs ».

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| AVANT-PROPOS | 3 |
| REMERCIEMENTS | 5 |
| TABLE DES MATIÈRES | 6 |
| LISTE DES FIGURES | 12 |
| LISTE DES ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES | 15 |
| GLOSSAIRE | 16 |
| INTRODUCTION | 17 |
| PARTIE 1 SURDITE ET EVOLUTION HISTORIQUE : EMERGENCE D'UNE CONTROVERSE | 22 |
| CHAPITRE 1 : LA SURDITE AU CŒUR DES PENSEES MEDICALE, PHILOSOPHIQUE, ECCLESIALE ET EDUCATIVE . | 24 |
| 1. LA PENSEE MEDICALE : DU NEANT A LA PRISE EN COMPTE DE LA SURDITE | 24 |
| 1.1 <i>De l'anatomie aux formes de surdité</i> | 25 |
| 1.2 <i>Le silence des sourds interroge</i> | 27 |
| 1.3 <i>Les progrès médicaux et la technologie</i> | 29 |
| 1.4 <i>Conclusion</i> | 30 |
| 2. LA PENSEE HUMANISTE..... | 31 |
| 2.1 <i>La pensée : une question de verbalisation</i> | 31 |
| 2.2 <i>Une pensée sans langage : un accès à l'éternité</i> | 32 |
| 2.3 <i>L'époque des lumières : la recherche du sens dans l'utilisation du geste</i> | 33 |
| 2.4 <i>Conclusion</i> | 36 |
| 3. LA PENSEE ECCLESIALE..... | 37 |
| 3.1 <i>L'oralisation : une nécessité pour évangéliser</i> | 37 |
| 3.2 <i>L'Espagne : Précurseur de l'éducation des sourds</i> | 38 |
| 3.3 <i>Les ecclésiastiques français et l'éducation gestuelle</i> | 41 |
| 3.4 <i>Conclusion</i> | 45 |
| 4. LA PENSEE EDUCATIVE | 45 |
| 4.1 <i>L' ducation : la combinaison de la phonétique et de la sémantique</i> | 45 |
| 4.2 <i>Le succès de l'oralisation controversé</i> | 46 |
| 4.3 <i>Accéder à l'écrit : la priorité</i> | 50 |
| 4.4 <i>Conclusion</i> | 53 |
| 5. CE QU'IL FAUT RETENIR DU CHAPITRE | 54 |
| CHAPITRE 2 : L'INSTITUTION JURIDIQUE ET LA SCOLARISATION DES ENFANTS SOURDS DANS LA SOCIETE | 56 |
| 1. LA MONTEE PROGRESSIVE DE L'ORALISME | 56 |

| | | |
|---|--|-----------|
| 1.1 | <i>L'influence de la pensée oraliste</i> | 57 |
| 1.1.1 | L'ancrage du mouvement oraliste : 1878..... | 57 |
| 1.1.2 | Milan 1880 : la Langue des Signes interdite ? | 58 |
| 1.2 | <i>La remise en cause de l'oralisme</i> | 59 |
| 1.3 | <i>Les conséquences de l'oralisme : Alfred Binet et Théodore Simon</i> | 61 |
| 1.4 | <i>Conclusion</i> | 62 |
| 2. | LA PRISE EN COMPTE DU HANDICAP : UN ENJEU DU XXEME SIECLE | 63 |
| 2.1 | <i>La loi du 15 avril 1909 : une loi pour l'instruction publique</i> | 63 |
| 2.2 | <i>Loi du 30 juin 1975 : mobilisation des institutions autour de la scolarisation des enfants handicapés</i> . | 65 |
| 2.3 | <i>Réhabilitation de la Langue des Signes par le bilinguisme</i> | 68 |
| 2.4 | <i>Conclusion</i> | 71 |
| 3. | LA DIFFICILE PROGRESSION VERS LE XXIIE SIECLE..... | 72 |
| 3.1 | <i>Une reconnaissance tant attendue</i> | 72 |
| 3.2 | <i>Le XXIème siècle : une école en difficulté</i> | 75 |
| 3.3 | <i>Conclusion</i> | 76 |
| 4. | CE QU'IL FAUT RETENIR DE CE CHAPITRE | 77 |
| CHAPITRE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE AUX SOURDS : LES DIFFICULTES DU TERRAIN | | 78 |
| 1. | CHOIX DE L'INCLUSION : DES DISPOSITIFS INSTITUTIONNELS CONTRADICTOIRES | 78 |
| 2. | LES DIFFICULTES LINGUISTIQUES DU SOURD A L'ECRIT..... | 80 |
| 2.1 | <i>Les difficultés spécifiques de l'écrit d'un enfant sourd signant</i> | 81 |
| 2.1.1 | Les difficultés syntaxiques..... | 83 |
| 2.1.1.1 | La syntaxe de la phrase..... | 83 |
| 2.1.1.2 | L'utilisation des articles | 84 |
| 2.1.1.3 | L'absence des prépositions | 86 |
| 2.1.2 | Les difficultés sémantiques | 87 |
| 2.1.2.1 | Le sens au travers la fonction iconique du geste..... | 87 |
| 2.1.2.2 | L'accès au sens au travers l'utilisation de prépositions | 88 |
| 2.1.2.3 | le paralangage de l'écrit | 89 |
| 2.1.2.4 | La répétition : un accès au sens difficile | 90 |
| 2.1.3 | Les difficultés orthographiques | 92 |
| 2.1.3.1 | Les formes verbales : une représentation difficile en Langue des Signes Française ?..... | 92 |
| 2.1.3.2 | La graphie du mot peut-il empêcher l'accès au sens du message ? | 93 |
| 2.2 | <i>Difficultés spécifiques d'un sourd utilisant le Langage Parlé Complété (Langage Parlé Complété)</i> | 95 |
| 2.2.1 | Les difficultés syntaxiques..... | 98 |
| 2.2.1.1 | la structure de la phrase | 98 |
| 2.2.1.2 | L'utilisation des articles et adjectifs possessifs..... | 99 |
| 2.2.1.3 | L'utilisation des prépositions..... | 101 |
| 2.2.2 | La retranscription | 102 |
| 2.2.3 | Les difficultés orthographiques | 107 |

| | | |
|--|--|------------|
| 3. | CONCLUSION DU CHAPITRE..... | 107 |
| 4. | CONCLUSION DE LA PARTIE 1 | 109 |
| PARTIE 2. QUELS PROCESSUS COGNITIFS DEVELOPPES PAR L'INDIVIDU SOURD EN COMMUNICATION ECRITE | | |
| | | 112 |
| CHAPITRE 1 : L'INDIVIDU SOURD SIGNANT ET LA PRODUCTION ECRITE : MISE A JOUR DES PROCESSUS | | |
| COGNITIFS | | 113 |
| 1. | UNE PREMIERE ETAPE : L'APPROPRIATION DU GESTE PAR LE CANAL VISUEL..... | 113 |
| 1.1 | <i>La phase sensorielle : une prise d'information visuelle.....</i> | <i>114</i> |
| 1.1.1 | Le rôle de l'œil | 115 |
| 1.1.2 | La notion de latéralité | 118 |
| 1.2 | <i>La phase perceptive : traitement de l'information visuelle.....</i> | <i>119</i> |
| 1.2.1 | Une aire auditive défaillante..... | 119 |
| 1.2.2 | Un accès au langage par des séquences imagées..... | 121 |
| 1.2.3 | L'impact de la perception visuelle sur la production écrite..... | 123 |
| 1.3 | <i>Conclusion.....</i> | <i>126</i> |
| 2. | UNE DEUXIEME ETAPE : LA MEMORISATION POUR ACCES A L'ECRIT « STABLE » | 126 |
| 2.1 | <i>Le geste iconique.....</i> | <i>126</i> |
| 2.2 | <i>Le geste signifiant</i> | <i>128</i> |
| 2.3 | <i>Conclusion.....</i> | <i>131</i> |
| 3. | LA TROISIEME ETAPE : LE MECANISME D'ECRITURE, L'IMPLICATION DE LA DACTYLOGIE | 131 |
| 3.1 | <i>La dactylogie, une stratégie de mémorisation</i> | <i>132</i> |
| 3.1.1 | L'ordre des lettres | 132 |
| 3.1.2 | La ponctuation..... | 133 |
| 3.2 | <i>La segmentation des mots</i> | <i>134</i> |
| 3.3 | <i>Les options éducatives</i> | <i>134</i> |
| 3.4 | <i>Conclusion.....</i> | <i>135</i> |
| 4. | CONCLUSION DU CHAPITRE..... | 135 |
| CHAPITRE 2 : L'INDIVIDU SOURD ORALISTE ET LA PRODUCTION ECRITE : MISE A JOUR DES PROCESSUS | | |
| COGNITIFS | | 136 |
| 1. | PREMIERE ETAPE : LA RECEPTION DE L'INFORMATION | 136 |
| 1.1 | <i>La réception de l'information par le canal visuel.....</i> | <i>137</i> |
| 1.1.1 | Le rôle de la main | 138 |
| 1.1.2 | L'association du mouvement gestuel et de l'image labiale..... | 142 |
| 1.2 | <i>La réception de l'information par le canal sonore.....</i> | <i>143</i> |
| 1.3 | <i>Conclusion.....</i> | <i>148</i> |
| 2. | DEUXIEME ETAPE : LA PERCEPTION DE L'INFORMATION ORALE | 148 |
| 2.1 | <i>La perception de l'information en deux phases.....</i> | <i>149</i> |

| | |
|---|------------|
| 2.1.1 Perception audio-labiale | 149 |
| 2.2 La perception labio-manuelle | 153 |
| 2.3 Deux façons de percevoir ce processus tridimensionnel | 154 |
| 2.3.1 la perception ascendante | 155 |
| 2.3.2 La perception descendante | 156 |
| 2.4 Conclusion..... | 158 |
| 3. TROISIEME ETAPE : LE TRAITEMENT DE L'INFORMATION | 158 |
| 3.1 Les signes permettant de passer de la perception à la représentation | 159 |
| 3.2 Le traitement de l'information par la mémoire..... | 160 |
| 3.2.1 La mémoire sensorielle | 161 |
| 3.2.2 La mémoire à court terme | 164 |
| 3.2.3 La mémoire à long terme | 167 |
| 3.3 Conclusion..... | 170 |
| 4. LES MECANISMES D'ECRITURE | 170 |
| 4.1 Le sens de l'écriture..... | 170 |
| 4.2 L'ordre des mots | 172 |
| 4.3 La représentation graphique des phonèmes..... | 172 |
| 4.4 La segmentation | 173 |
| 4.5 La ponctuation..... | 174 |
| 4.6 Conclusion..... | 175 |
| CHAPITRE 3 : EXPLOITATION CONJOINTE DE LA LSF ET DU LPC POUR UN MEILLEUR RAPPORT A L'ECRIT | 177 |
| 1. UN SYSTEME PEDAGOGIQUE CLASSIQUE, PEU ACCESSIBLE POUR L'INDIVIDU SOURD | 178 |
| 1.1 Une première méthode pédagogique axée sur l'oral | 178 |
| 1.1.1 La méthode orale appliquée au sourd signant..... | 179 |
| 1.1.2 La méthode orale appliquée au sourd oraliste | 182 |
| 1.2 Une deuxième méthode pédagogique centrée sur la phonographie | 183 |
| 1.2.1 La méthode phono-graphique appliquée au sourd signant | 185 |
| 1.2.2 La méthode phono-graphique appliquée au sourd oraliste..... | 186 |
| 1.3 Un troisième courant pédagogique basé sur la mémorisation visuelle..... | 187 |
| 1.3.1 La pédagogie de mémorisation à destination du sourd signant | 189 |
| 1.3.2 La pédagogie de mémorisation à destination du sourd oraliste | 189 |
| 1.4 Un quatrième courant : une pédagogie plurielle..... | 190 |
| 1.4.1 La méthode plurielle appliquée au sourd signant..... | 191 |
| 1.4.2 La méthode plurielle appliquée au sourd oraliste | 192 |
| 1.5 Conclusion..... | 192 |
| 2. DES METHODES EDUCATIVES SPECIALISEES A DESTINATION DES JEUNES SOURDS | 193 |
| 2.1 Une méthode bilingue pour accéder à la langue française écrite | 193 |
| 2.1.1 Historique du bilinguisme | 194 |

| | |
|---|------------|
| 2.1.2 La mise en place d'un dispositif bilingue | 195 |
| 2.1.3 Les avantages et les défaillances de cette méthode bilingue | 198 |
| 2.2 La langue française écrite initié par la méthode oraliste | 199 |
| 2.2.1 L'approche de l'écrit par le LPC dans un dispositif ULIS | 201 |
| 2.2.1.1 Premier aspect : la mémorisation | 202 |
| 2.2.1.2 Deuxième aspect : l'orthographe..... | 203 |
| 2.2.1.3 Troisième aspect : la structure | 204 |
| 2.2.1.4 Quatrième aspect : la rédaction d'écrits..... | 205 |
| 2.2.2 Les avantages et les défaillances de la méthode oraliste | 205 |
| 2.3 Une méthode signante pour l'apprentissage de la langue française écrite | 207 |
| 2.3.1 Mise en place d'un dispositif signant | 208 |
| 2.3.2 Les avantages et défaillances de ce dispositif signant | 213 |
| 3. LA LSF ET LE LPC : UN SYSTEME D'INTERDEPENDANCE..... | 214 |
| 4. CONCLUSION DE LA PARTIE 2 | 221 |
| PARTIE 3 : MISE EN EXPERIMENTATION D'UN MODELE DE COMPLEMENTARITE | 222 |
| CHAPITRE 1 : LE TERRAIN SE DEROBE | 224 |
| 1. DE 2005 A 2013 : LES PREMICES D'UNE RECHERCHE | 225 |
| 1.1 Les freins rencontrés dès 2013 | 225 |
| 1.2 Les enseignants spécialisés : les raisons du refus | 226 |
| 1.3 Les adultes sourds : les raisons du refus | 229 |
| 2. QUELLE SOLUTION POUR CONTOURNER CE TERRAIN QUI SE DEROBE ?..... | 234 |
| CHAPITRE 2 : LA CONSTRUCTION D'UN DISPOSITIF PEDAGOGIQUE ASSOCIANT LA LANGUE DES SIGNES FRANÇAISE (LSF) AU LANGAGE PARLE COMPLETE (LPC)..... | 236 |
| 1. LA DECOUVERTE DE L'ASPECT SEMANTIQUE DE LA LANGUE..... | 237 |
| 1.1 De l'évènement à l'image mentale : Quoi de neuf ?..... | 237 |
| 1.2 Se construire une représentation mentale..... | 243 |
| 1.2.1 La mise en image de l'histoire..... | 244 |
| 1.2.2 La reformulation gestuelle | 246 |
| 1.2.3 L'interprétation..... | 251 |
| 1.2.4 Conclusion de l'étape : construire une représentation mentale..... | 254 |
| 1.3 Apprendre à mémoriser des informations | 254 |
| 1.4 Prendre conscience de l'implicite..... | 257 |
| 1.5 Savoir raconter une histoire | 259 |
| 1.6 Inventer une histoire | 260 |
| 1.7 Conclusion du travail sur l'aspect sémantique de la langue | 262 |
| 2. UNE APPROCHE GESTUO-PHONOGRAPHIQUE DE LA LANGUE POUR ACCEDER A L'ECRIT | 263 |
| 2.1 Le rapport entre le son et le mouvement des lèvres | 263 |

| | |
|--|------------|
| 2.2 <i>Le système phono-labio-gestuel</i> | 267 |
| 2.2.1 Les voyelles phoniques..... | 268 |
| 2.2.2 Les consonnes phoniques | 283 |
| 3. LA DECOUVERTE DE L'ASPECT SCRIPTURAL..... | 294 |
| 3.1 <i>Le lien unissant les entrées sémantiques, phoniques et scripturales</i> | 294 |
| 3.2 <i>Le calendrier des sons</i> | 309 |
| 3.2.1 Un phonème possède plusieurs graphies | 310 |
| 3.2.2 Une graphie pour plusieurs phonèmes | 317 |
| 4. CONCLUSION DE LA PARTIE 3 | 322 |
| CONCLUSION | 324 |
| BIBLIOGRAPHIE | 327 |
| INDEX | 339 |
| SOMMAIRE | 341 |

Liste des figures

| | |
|---|-----|
| Figure 1 (Loreille externe/Source : Alliance audition) | 25 |
| Figure 2 (L'oreille moyenne/Source : Audition alliance)..... | 25 |
| Figure 3 (L'oreille interne/ Source : Audition alliance) | 26 |
| Figure 4 (Les gestes mimographiques de Bébien / Source : Bébien 1825, p.30)..... | 51 |
| Figure 5 (La mimographie de Bébien / Source : Bébien, 1825, p.24)..... | 51 |
| Figure 6 (Ecrit n°1 d'un enfant sourd signant de 4ème version manuscrite)..... | 81 |
| Figure 7 (Ecrit n°1 d'un enfant sourd signant de 4ème version informatisée) | 81 |
| Figure 8 (Ecrit n°2 d'un enfant sourd signant de 4ème version manuscrite)..... | 82 |
| Figure 9 (Ecrit n°2 d'un enfant sourd signant de 4ème version informatisée) | 82 |
| Figure 10 (Ecrit n°2 d'un enfant sourd signant de 4ème version manuscrite)..... | 84 |
| Figure 11 (Ecrit n°2 d'un enfant sourd signant de 4ème version informatisée) | 85 |
| Figure 12 (Ecrit n°2 d'un enfant sourd signant de 4ème version manuscrite)..... | 90 |
| Figure 13 (Ecrit n°2 d'un enfant sourd signant de 4ème version informatisée) | 90 |
| Figure 14 (Ecrit n°1 d'un enfant sourd signant en classe de 4ème version manuscrite) | 94 |
| Figure 15 (Ecrit d'un enfant sourd signant en classe de 4ème version manuscrite)..... | 94 |
| Figure 16 : (huit configurations de doigts/ source : Audition de vie) | 96 |
| Figure 17 (Ecrit n°1 d'un enfant sourd oraliste en classe de primaire version manuscrite) | 97 |
| Figure 18 (Ecrit n°1 d'un enfant sourd oraliste en classe de primaire version manuscrite) | 97 |
| Figure 19 (Ecrit n°2 d'un enfant sourd oraliste au lycée en version manuscrite)..... | 97 |
| Figure 20 (Ecrit n°2 d'un enfant sourd oraliste au lycée version informatisée) | 98 |
| Figure 21 (Ecrit n°1 d'un enfant sourd oraliste en classe de primaire version manuscrite) ... | 100 |
| Figure 22 (Ecrit n°1 d'un enfant sourd oraliste en classe de primaire version manuscrite) ... | 100 |
| Figure 23 (Ecrit n°1 d'un enfant sourd signant en classe de 4ème version manuscrite) | 100 |
| Figure 24 (Ecrit n°1 d'un enfant sourd signant en classe de 4ème version informatique) | 100 |
| Figure 25 (Ecrit n°1 d'un enfant sourd oraliste en classe de primaire version manuscrite) ... | 101 |
| Figure 26 (Ecrit n°1 d'un enfant sourd oraliste en classe de primaire version informatique) | 101 |
| Figure 27 (Ecrit n°2 d'un enfant sourd oraliste en lycée version manuscrite)..... | 102 |
| Figure 28 (Ecrit n°2 d'un enfant sourd oraliste en lycée version informatique) | 102 |
| Figure 29 (Ecrit d'un enfant sourd oraliste en primaire version manuscrite) | 103 |
| Figure 30 (Ecrit d'un enfant sourd oraliste en primaire version informatique) | 103 |
| Figure 31 (Ecrit d'un enfant sourd oraliste en primaire version manuscrite) | 104 |

| | |
|--|-----|
| Figure 32 (Ecrit d'un enfant sourd oraliste en primaire version informatique)..... | 104 |
| Figure 33 (Ecrit d'un enfant entendant en CP version manuscrite)..... | 105 |
| Figure 34 (Ecrit d'un enfant entendant en CP version informatique)..... | 105 |
| Figure 35 (Ecrit d'un enfant sourd oraliste en CP version manuscrite)..... | 105 |
| Figure 36 (Ecrit d'un enfant sourd oraliste en CP version informatique)..... | 105 |
| Figure 37 (la vision centrale / Source : détective santé)..... | 115 |
| Figure 38 (La vision périphérique / Source : détective santé)..... | 116 |
| Figure 39 (la version périphérique et centrale / Source : guide-vue.fr) | 116 |
| Figure 40 (Différence d'activation dans les aires de détection du mouvement par des stimuli présentés en vision central d'un angle de 15 degré / Source : Bavelier, Neville, 2002)..... | 118 |
| Figure 41 (Trajet schématique du cheminement du son / source : réalisation personnelle) .. | 120 |
| Figure 42 (Imagerie des hémisphères droit et gauche d'un sourd, d'un malentendant et d'un entendant lors d'une stimulation audio-visuelle / source : cercle de vie : la clef des sons).... | 121 |
| Figure 43 (Texte d'un enfant sourd de 4ème / source : collecte d'écrits de Delhom)..... | 124 |
| Figure 44 (Tableau classificatoire des configurations de mains en LSF / source : D.Bouvet 1997)..... | 130 |
| Figure 45 (8 configurations des doigts pour coder les consonnes / source : Science direct-classification et traitement des surdités de l'enfant) | 139 |
| Figure 46 (Fréquences et intensités des phonèmes de la langue orale / source : Phonétique et méthodologie de la prononciation)..... | 145 |
| Figure 47 (Audiogramme d'un individu ayant une audition normale / source : livre de l'interne ORL p. 195)..... | 146 |
| Figure 48 (Audiogramme d'un individu ayant une déficience auditive / source : Livre de l'interne ORL p.195)..... | 146 |
| Figure 49 (perception de sons par un sourd de l'établissement / source : enfant de la classe)147 | |
| Figure 50 (Perception de sons par un sourd de l'établissement / source : enfant de la classe) | 148 |
| Figure 51 (Processus cognitif de la perception / source : cairn) | 160 |
| Figure 52 (Architecture du système cognitif humain selon Atkinson et Shiffrin (1968) / Source : Les thèses de l'université Lumière Lyon 2)..... | 161 |
| Figure 53 (Durée de la mémoire sensorielle / source : 100 idées pour développer la mémoire des enfants Risso)..... | 161 |

| | |
|---|-----|
| Figure 54 (Durée de la mémoire à court terme / source : 100 idées pour développer la mémoire des enfants Risso)..... | 165 |
| Figure 55 (Composition de la mémoire de travail / source : Alan Baddeley et Graham Hitch 1974)..... | 165 |
| Figure 56 (Schématisation de la mémoire déclarative / source : Béatrice Rossi en 2013) | 168 |
| Figure 57 (Schématisation de la mémoire à long terme / source : Béatrice Rossi en 2013).. | 169 |
| Figure 58 : (un homme mange un poisson/ source : google.fr/ image)..... | 208 |
| Figure 59 (Le trépied du modèle systématique et développemental / Source : Enseigner la langue française pour tous et pour chacun, Thierry Marot 2017, p.103) | 216 |
| Figure 60 (Réponses des sept enseignants spécialisés à la participation à un entretien individuel ou collectif / source : panel de sept enseignants spécialisés CAPEJS) | 226 |
| Figure 61 (Réponses des quatre adultes sourds à la participation à un entretien individuel ou collectif / source : panel de quatre adultes sourds)..... | 229 |
| Figure 62 (Retranscription de la présentation des groupes de la classe de sourds oralistes / source : élèves oralistes de la classe expérimentale)..... | 241 |
| Figure 63 (Extrait d'un écrit sur le conte du géant Girondin / source : écrit d'un élève sourd oraliste)..... | 318 |
| Figure 64 (Extrait d'un écrit autonome sur un sujet au choix / source : écrit d'un élève sourd signant)..... | 321 |

Liste des abréviations, sigles et acronymes

ASL : American Sign Language

ANPES : Association Nationale de Parents d'Enfants Sourds

CAEJS : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement des Jeunes Sourds

CAPASH : Certificat d'Aptitude Professionnel pour les Aides spécialisées, les enseignants adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap

CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré

CDES : Commission Départementale de l'Education Spéciale

CLIS : Classes pour l'Inclusion Scolaire

COTOREP : Commission Technique d'Orientation et de Reclassement Professionnel

INJS : Institut National de Jeunes Sourds

INSM : Institut National des Sourds et Muets

LPC : Langage Parlé Complété

LSF : Langue des Signes Française

ORL : Oto-Rhino-Laryngologie

PASS : Pôle pour l'Accompagnement à la Scolarisation des Jeunes Sourds

Glossaire

| Termes | définitions |
|-----------------------------|---|
| Antiope | Système de textes écrits pour illustrer l'image télévisée |
| Arriéré | S'entend ici au sens de l'époque. On dirait aujourd'hui « déficient intellectuel léger. |
| Cellules ciliées | Petits poils recouvrant toute la cochlée |
| Coder | Lire à haute voix en utilisant le Langage Parlé Complété |
| Configuration | Formes de doigts |
| Cryptologie | Action de rendre des messages inintelligibles par le biais de codes spécifiques |
| Cued speccch | Langage Parlé Complété Américain |
| Dactylogogie | Procédé employé par les sourds-muets pour communiquer entre eux consistant à faire, avec les doigts, des signes et des mouvements conventionnels |
| Décodage | Reconnaissance d'un mot énoncé en Langage Parlé Complété par l'interlocuteur |
| Directoire | Régime politique français chargée du pouvoir exécutif entre le 26 octobre 1795 et le 9 novembre 1799 |
| Echelle métrique | Evaluation du potentiel des enfants et de leurs déficiences |
| Langage Parlé Complété | Code gestuel près du visage permettant de retranscrire phonétiquement la langue orale |
| Langue des Signes Française | Langue gestuelle qui a une grammaire spécifique |
| Limaçon | Autre nom de la cochlée de l'oreille interne qui est parsemé de cils réceptionnant les différentes fréquences de sons. |
| Mots outils | Ensemble des catégories variables (déterminants et pronoms) et des catégories invariables constituées essentiellement par les mots de liaison, coordonnants et subordonnants. |
| Oraliste | Elève pratiquant le Langage Parlé Complété |
| Otorrhée | Ecoulement de liquide séreux, mucoïde ou purulent provenant du conduit auditif externe, témoin d'une infection de l'oreille. |
| Signant | Elève pratiquant la Langue des Signes Française |

Introduction

Cette recherche explore l'enseignement de la langue française auprès des jeunes sourds. La surdité est un terme qui désigne une diminution permanente ou provisoire de l'acuité auditive.

Depuis toujours, l'âge et le vieillissement sont des facteurs à l'origine de la surdité. Nous y sommes tous confrontés. C'est la presbyacousie. C'est un phénomène naturel où les cellules ciliées de l'oreille interne, responsable de la transmission des vibrations sonores, s'usent progressivement au cours du temps. Cette surdité s'accroît par les nuisances sonores liées à l'environnement, la nicotine, le diabète, le taux de cholestérol ou des infections dans les différentes parties de l'oreille. En 2015, le professeur A. Davis de l'Institut britannique de recherche sur l'audition estime que plus de 700 millions de personnes seraient touchées par la déficience auditive dans le monde. En France, sur 65 millions d'habitants, la surdité touche environ 6 millions de citoyens : 4 millions d'individus ont des surdités liées à l'âge et 2 millions de personnes ont moins de 50 ans.

Chez les jeunes, la surdité devient de plus en plus fréquente. Les causes sont variables. Elles peuvent être infectieuses, génétiques, héréditaires, accidentelles ou liées à l'utilisation de matériel favorisant la perte de l'acuité auditive comme les écouteurs. Il est important de noter que 35% de ces surdités ont encore une cause indéterminée. D'après l'étude démographique de l'INSEE (INSEE première, n°1630), en 2015, 767 000 enfants sont nés en France. Parmi eux, 12 800 enfants ont été diagnostiqués sourds dont 11 500 avaient des antécédents familiaux. Ce chiffre augmente tous les ans, puisqu'en 2017, nous atteignons les 15 000 enfants nés sourds en France sur un total de naissance avoisinant les 750 000 (INSEE première, n°1630).

Lorsque le diagnostic de la surdité est établi, un appareillage est proposé aux enfants ou aux adultes pour remédier aux difficultés auditives. Un contour d'oreille peut être posé derrière l'oreille et utilisé comme un amplificateur de sons. Un implant cochléaire demande, quant à lui, un acte chirurgical. Des électrodes remplacent les cellules ciliées de l'oreille interne facilitant la perception des sons environnant et notamment ceux de la parole en identifiant les fréquences et les intensités des sons perçus par l'individu.

Après le diagnostic médical et la pose d'un appareillage, l'enfant rentre dans un processus de scolarisation pendant lequel son projet linguistique doit être respecté. Ce projet

peut être oraliste. Il développe alors la lecture sur les lèvres pour faciliter la communication. Il peut être gestuel. Il s'accompagne de gestes mimés sans le support de la parole. Enfin il peut combiner le geste et la production écrite pour répondre à un projet bilingue.

Au Centre Charlotte Blouin, établissement médico-social d'Angers, 172 enfants sont accueillis, scolarisés et accompagnés de la maternelle à l'université. Le projet de l'établissement est de suivre le jeune dans sa scolarité en respectant son choix de communication qui lui a été initié soit par ses parents ou soit par lui-même. La scolarisation de ces jeunes passe aujourd'hui par l'inclusion (loi n°2005-102 du 11 février 2005). La réalité professionnelle implique la présence de professionnels qualifiés à leur côté pour les accompagner dans leurs différents apprentissages. Il y a encore quelques années, des établissements spécialisés recueillaient uniquement de jeunes sourds pour une éducation spécifique de la langue et du milieu professionnel. Désormais peu d'établissements spécialisés fonctionnent encore sur ce modèle d'éducation. La place est à la mixité culturelle et communicative.

L'objet de cette recherche a été de comprendre comment chacun de ces jeunes sourds, dont les projets linguistiques sont différents, réussissent à s'approprier la langue française orale et écrite. La recherche sur la surdité est marquée par une appartenance idéologique soit du côté de l'oralisme, soit du côté du geste. En s'aidant des travaux de Pablo Bonet et Jacob Pereire, la lecture sur les lèvres, encouragée par l'oralisme, a tendance à favoriser l'apprentissage de la phonologie alors que le geste, en transmettant de façon mimée le contenu d'un discours oral, encourage la prédominance de l'aspect sémantique. La recherche fait donc une distinction entre les populations sourdes et leurs choix linguistiques. Dans cette recherche, nous considérons qu'il est impossible de séparer un sourd d'un autre. L'objet de cette recherche est donc de faire en sorte que, tout en tenant compte de la spécificité des uns et des autres, une réponse puisse être pensée dans la globalité de la surdité.

Plusieurs opportunités se sont présentées à nous pour cette recherche. Même si quelques réticences ont existé, les encouragements du terrain ont été bénéfiques. Entre 2012 et 2018, la chef de service du Centre Charlotte Blouin a accepté de me laisser quelques heures pour mener à bien cette recherche. Elle a également autorisé sa mise en œuvre sur le terrain. Mais, l'entrée en thèse s'est faite également par l'encouragement de certains enseignants d'université qui m'ont donné la chance de m'exprimer sur ce sujet en m'accompagnant dans mes démarches et mes investigations. Une autre opportunité a été celle d'enseigner à l'université et d'obtenir un

contexte dans lequel je pouvais parler de la surdité auprès des étudiants en enseignant aussi bien la LSF que le LPC.

Sans prise directe avec de jeunes enfants, nous pouvions alors mener de front un travail pratique et professionnel sur le terrain avec un travail d'enseignement de plus en plus important.

La première partie de cette thèse a eu pour objectif de comprendre les origines de cette difficulté, qui était pour l'enfant sourd, de rentrer dans l'écrit. Nous avons alors recherché dans l'histoire de la surdité, des éclairages dans les champs médicaux, philosophiques, religieux et éducatifs en nous référant aux travaux de l'Abbé de l'Épée, de Diderot, de Rousseau ou de Jacob Pereire. Dans tous ces domaines, nous remarquons qu'il existe une forte opposition entre le geste et l'oral. Toutefois ces discordances n'expliquent pas les obstacles auxquels se confronte l'individu sourd pour produire un écrit. Le champ historique n'apporte donc pas d'éléments significatifs. Nous avons choisi alors d'explorer, dans un deuxième temps, le domaine législatif en cherchant à comprendre si les cadres éducatif et législatif pouvaient nous éclairer sur ces difficultés. Au fil des siècles, les lois successives de 1975 à 2005, encouragent l'inclusion des enfants en situation de handicap. Les contenus des différents décrets mentionnent la nécessité pour l'enfant sourd de pratiquer une langue gestuelle (signes) afin d'accéder aux différents apprentissages scolaires telles que la lecture et l'écriture. Mais, les moyens humains, techniques et pédagogiques nécessaires pour faciliter l'accès à l'écrit ne sont pas abordés.

N'ayant trouvé aucune information dans les champs historique et législatif, nous orientons alors nos recherches, vers l'étude des caractéristiques de chaque mode de communication que sont la Langue des Signes Française (LSF) et le Langage Parlé Complété (LPC). Nous nous efforçons de comprendre si leurs modalités d'utilisation et leurs spécificités techniques peuvent nous renseigner sur la manière avec laquelle le jeune sourd découvre l'écrit. La Langue des Signes Française est une langue gestuelle donnant une représentation imagée du mot, de la phrase ou du contexte. Elle traduit le sens des propos évoqués oralement. Elle ne fait aucune référence au côté phonologique de la langue écrite, c'est-à-dire à la transcription des sons en lettres. À l'inverse, le Langage Parlé Complété reproduit, par des gestes et l'articulation des lèvres, tous les phonèmes de la langue orale. Cette caractéristique facilite la retranscription écrite des phonèmes dans une problématique technique. Il semble donc que la pratique de la Langue des Signes Française faciliterait la compréhension d'un discours oral sans en permettre

la retranscription écrite alors que le Langage Parlé Complété facilite la production écrite, dans sa version phonologique, sans en garantir la compréhension. Le sens et la phonologie étant nécessaires à la réalisation d'un écrit, cette première partie nous amène à cerner la problématique. En quoi l'association de la Langue des Signes Française et du Langage Parlé Complété pourrait-elle favoriser l'accès à l'écrit du jeune sourd ? Trois hypothèses résultent de cette problématique.

Si la Langue des Signes Française est utilisée exclusivement dans l'apprentissage de la langue par l'enfant sourd, le sens des contenus sera privilégié dans la transcription sans prendre en considération la phonologie.

Si le Langage Parlé Complété est essentiellement pratiqué dans les apprentissages, la dimension phonologique de la langue sera développée au détriment de la construction du sens.

Si la Langue des Signes Française et le Langage Parlé Complété sont pratiquées de façon combinée, leur association apporterait au jeune sourd les aspects sémantique et phonologique de la langue qui font défaut à chacun d'eux.

Dans la deuxième partie de cette thèse, nous ciblons notre recherche sur la démarche cognitive du jeune sourd signant (utilisant la Langue des Signes Française) et du jeune sourd oraliste (utilisant le Langage Parlé Complété). Nous nous intéressons à leurs différentes stratégies pour accéder à l'écrit en étudiant leurs mécanismes visuels, gestuels, labiaux et auditifs ainsi que leurs différents types de mémorisation en nous aidant des recherches d'Orin Cornett et des travaux de Richard Atkinson et Shifrin. Après avoir défini ces stratégies, nous nous interrogeons sur leur adaptation aux systèmes éducatifs proposés aujourd'hui, dans les écoles. Depuis la loi de 2005, les enfants sourds connaissent de plus en plus l'inclusion. Ils suivent le programme éducatif et les méthodes pédagogiques proposées en classe pour l'apprentissage de la langue orale et écrite. Seulement, nous constatons, sur le terrain, que ces méthodes d'enseignement sont peu adaptées à l'éducation du jeune sourd signant et oraliste. En effet, lorsque l'apprentissage de la langue privilégie le sens (LSF), l'individu sourd oraliste est peu mobilisé. Tous les propos sont retranscrits à l'écrit (écriture phonétique) mais il ne certifie pas la bonne compréhension du message. A l'inverse, un apprentissage basé sur la phonologie (LPC) exclut le jeune sourd signant dont la langue n'a aucune concomitance avec les relations phonèmes-graphèmes. Ainsi, cette deuxième partie s'inspire des travaux de Thierry Marot. Elle se termine sur une réflexion autour d'une approche systémique dont la finalité serait l'accès à

l'écrit, à la fois, pour les jeunes sourds signants et, à la fois, pour les jeunes sourds oralistes. Cette approche systémique reposerait sur l'enseignement combiné de la Langue des Signes Française et le Langage Parlé Complété, dès le primaire, afin de répondre aux compétences exigées de fin de cycle.

La troisième partie de cette recherche est réservée à l'expérimentation. Depuis plusieurs années a été conduite, à titre personnel, une activité professionnelle qui combinait la pratique de la Langue des Signes Française et du Langage Parlé Complété auprès d'élèves en CP/CE1. Le projet a été de l'expérimenter à plus grande échelle. L'expérimentation repose sur un travail proposé à deux groupes d'enfants :

- un groupe signant pratiquant la Langue des Signes Française (LSF)
- un groupe oraliste utilisant le Langage Parlé Complété (LPC).

L'expérience consiste à enseigner le LPC aux signants et la LSF aux oralistes afin que ces deux groupes utilisent et maîtrisent les deux modes de communication dans le but de favoriser l'accès à la production écrite. Nous montrerons que la création d'un modèle pédagogique unissant les deux modes de communication aura deux fonctions : une fonction didactique, au service du français écrit et une fonction identitaire, au service de l'enfant sourd.

PARTIE 1 Surdité et évolution historique :  mergence d'une controverse

La surdité, identifiée aujourd'hui comme un handicap , a été en réalité repérée au cours de l'Antiquité, aux alentours du Vème siècle avant J.C. Les premiers écrits du médecin Hippocrate associaient la cavité du conduit auditif de l'oreille à un orifice respiratoire, tout comme la bouche et les narines. A cette approche anatomique, va succéder une approche éducative. Pensant que la perte auditive entraine une absence de langage, Aristote analyse les retentissements de cette surdité sur l'apprentissage et sur l'intelligence : «l'ou ie contribue à la pensée pour la très grande part, car le langage est la cause de l'instruction. Il se compose en effet de mots et chacun des mots est un signe. C'est pourquoi, parmi les hommes privés congénitalement d'un sens, les aveugles nés sont plus intelligents que les sourds» (Aristote, 1870, p.1467). L'oreille devient un véritable sujet d'étude à la Renaissance, aux XVème et XVIème siècles. Différents types de surdité seront notamment définis. Ils sont utilisés encore aujourd'hui dans les diagnostics médicaux.

Le chapitre 1 de cette partie abordera les différentes courants de pensées autour de l'audition : la pensée médicale avec la prise en compte de la surdité comme état pathologique de l'oreille ; la pensée philosophique, centrée sur un humanisme sensible aux conséquences de la surdité dans le développement de l'enfant ; l'approche ecclésiale considérant le jeune sourd comme un « croyant potentiel » qu'il conviendrait d'évangéliser ; la pensée éducative focalisant la réflexion sur les meilleures façons d'enseigner la langue aux jeunes sourds.

Sur un autre plan, notre société étant guidée par les lois qu'elle promulgue, nous consacrerons un deuxième chapitre à étudier les lois qui régissent le handicap et en particulier les lois sur la surdité. Le congrès de Milan de 1880 va modifier en profondeur le rapport sociétal à la surdité. Plus récemment les lois de 1975 et de 2005 ont aussi eu un impact dans l'acceptation du handicap et de la scolarisation des jeunes sourds par notre société.

Le chapitre 3 se fixera sur la scolarisation et plus spécifiquement sur l'apprentissage de la langue par de jeunes sourds. Seront explorées la Langue des Signes Française (LSF) et le Langage Parlé Complété (LPC), deux pratiques aujourd'hui mises en œuvre pour communiquer entre sourds par la LSF et avec des entendants par le LPC. Des études de cas permettront de

cerner les obstacles à une pratique d'enseignement de la langue et de soulever une problématique de recherche.

CHAPITRE 1 : La surdité au cœur des pensées médicale, philosophique, ecclésiastique et éducative

Les recherches autour de l'anatomie de l'oreille et les tentatives d'oralisation des sourds-muets poussent l'environnement médical à lutter contre cette incapacité à parler. En se développant, les appareils auditifs progressent et permettent un diagnostic de plus en plus précoce et précis de la surdité. Ils changent progressivement le rapport que nous entretenons avec ce handicap le rendant de plus en plus acceptable.

1. La pensée médicale : du néant à la prise en compte de la surdité

Au Vème siècle avant J.C, après avoir pensé que l'oreille faisait partie du conduit respiratoire, « l'air semblait vibrer jusqu'aux tuyaux auriculaires » (Guerrier, 1980, p.47), Hippocrate s'intéresse à l'oreille interne, et notamment à la membrane tympanique : « Il est le premier à découvrir un tympan » (Veillon, 2013, p.3). D'après Hippocrate, le son semble faire vibrer la membrane du tympan qui propage ensuite les ondes acoustiques vers l'encéphale : « il décrit la membrane tympanique [...] comme des caisses de résonance d'où le son serait renvoyé au cerveau » (Carrat, 2009, p.21).

Un siècle plus tard, le philosophe Aristote, issu de famille de médecins et de physiciens, poursuit les travaux d'Hippocrate. Admettant la propagation du son par la vibration du tympan, il contredit l'idée d'un conduit auditif reliant l'oreille à l'encéphale : « l'oreille ne communique pas avec le cerveau » (Berthelemy-Saint-Hilaire, 1856, p.30). Considérant l'oreille comme un lieu fermé, il explore la possibilité d'un conduit reliant l'oreille droite à l'oreille gauche. La présence de ce conduit auditif faciliterait la propagation du son entre les deux oreilles : « le conduit auditif est dirigé d'une manière absolument apposée dans l'oreille droite et dans l'oreille gauche, de manière qu'ils doivent entendre les sons aussi parfaitement, soit qu'ils viennent d'en haut ou d'en bas » (Camus, 1783, p.572). Pour Aristote, ce conduit reliant l'oreille droite à l'oreille gauche permet de percevoir tous les sons environnants.

1.1 De l'anatomie aux formes de surdité

Après les premières découvertes anatomiques de l'oreille, au XIV^{ème}, le chirurgien, Guy de Chauliac découvre deux formes de surdité : la surdité de transmission et la surdité de perception (Chauliac, 1598, p.356). Afin de comprendre ce qui caractérise ces deux formes de surdité, il est indispensable de connaître la structure interne de l'oreille et ses composantes.

L'oreille est composée de trois parties : l'oreille externe, moyenne et interne.

L'oreille externe est composée du pavillon (la partie visible de l'oreille), du conduit auditif et du tympan. Elle perçoit les sons environnants, les comprime et les dirige vers l'oreille moyenne.

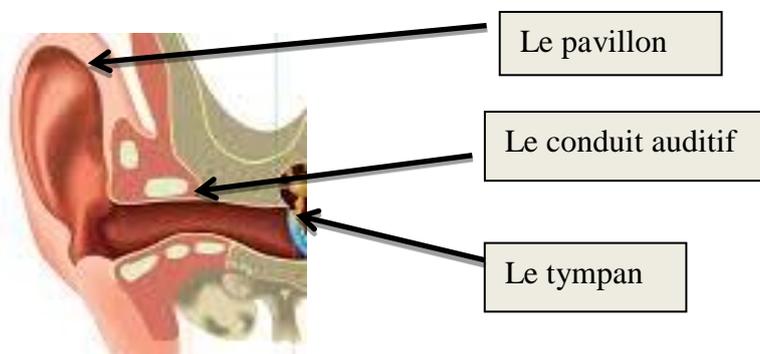


Figure 1 (L'oreille externe/Source : Alliance audition)

L'oreille moyenne s'étend du tympan à la membrane de l'oreille interne. Cette partie de l'oreille se compose d'un assemblage de trois osselets. Cette partie de l'oreille assure le transfert des ondes sonores vers le tympan. En vibrant le tympan transmet le son vers l'oreille interne.

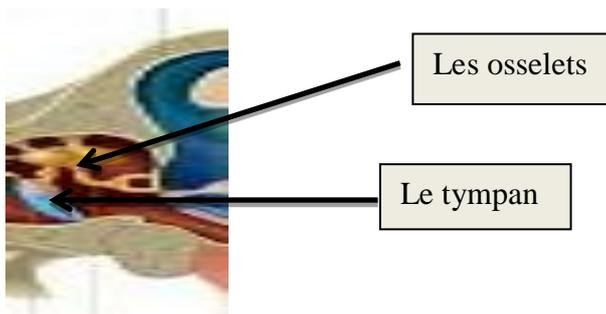


Figure 2 (L'oreille moyenne/Source : Audition alliance)

La surdité de transmission, dont parle Guy Chauliac, touche l'oreille moyenne et externe. Le son ne parvient pas jusqu'à l'oreille interne. Le jeune atteint d'une surdité de transmission entend difficilement une voix chuchotée. Il parle à voix basse car il a l'impression de parler fort. Il ne perçoit pas les sons graves. Des confusions de sons peuvent alors apparaître comme [p] et [b]

La surdité de perception touche, quant à elle, l'oreille interne qui se compose de la cochlée.

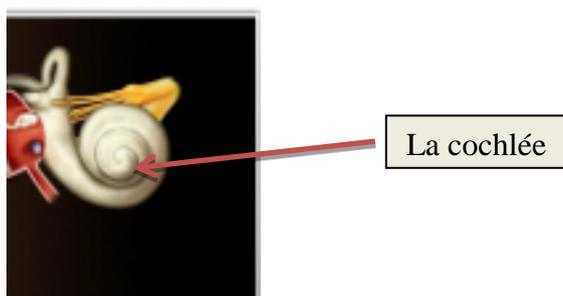


Figure 3 (L'oreille interne/ Source : Audition alliance)

Ce petit organe en escargot transforme la vibration sonore en message nerveux grâce aux cellules ciliées¹. L'individu sourd atteint d'une surdité de perception a tendance à parler fort car il ne s'entend pas. Il n'entend ni la voix forte, ni le chuchotement.

La découverte de ces deux types de surdité a permis de mettre en place un diagnostic médical, appelé aujourd'hui audiogramme. Il permet de définir la « forme de surdité » suspectée. A la suite du diagnostic, un appareillage peut-être proposé et adapté à la perte auditive du patient selon le dysfonctionnement de l'oreille interne, moyenne ou externe.

Ne pas entendre est un obstacle évident à la communication et à la socialisation. Jusqu'au XVIIème siècle les sourds échangent peu et restent isolés dans la société. Intrigués par cette absence de communication, quelques médecins du XVIIIème siècle, parmi eux, Morgagni et Amman, y consacrent leurs travaux et prévoient de donner la parole aux sourds.

¹ Cellules ciliées = petits poils recouvrant toute la cochlée

1.2 Le silence des sourds interroge...

Entre 1680 et 1770, Jean Baptiste Morgagni, professeur à Padoue en Italie, associe l'absence d'oralisation du sourd à une conséquence médicale. Il observe un lien entre la perte auditive et l'écoulement d'un liquide infectieux du conduit de l'oreille. Pour Morgagni, soigner cette infection permettrait à l'enfant de mieux entendre et de faciliter les échanges.

Professeur et chef de service de Radiologie à l'Hôpital de l'Hautepierre à Strasbourg, Veillon revient, dans son ouvrage *Imagerie de l'oreille et de l'os tempora* (Veillon, 2013), sur l'évolution de l'imagerie médicale après plus d'un siècle de recherche. Il évoque les travaux de Jean-Baptiste Morgagni et écrit qu'il « découvre le mucus dans l'oreille de l'enfant et affirme que l'otorrhée² vient de l'oreille et non du cerveau ainsi qu'on le croyait depuis Hippocrate » (Ibid. p.368). Dans le contexte d'une époque du XVII^{ème} siècle, considérée comme l'âge d'or de la science, cette découverte est une révolution. Elle prédit à la médecine de découvrir bientôt le remède pour soigner la surdité.

A l'inverse, au siècle suivant, le Docteur Conrad Amman ne cherche pas à trouver une raison médicale à cette absence de voix. En se regardant dans le miroir, il découvre la possibilité de rendre visible la parole par l'image réfléchie de ses lèvres. Il tente ainsi de déployer un processus imagé d'oralisation pour aider l'individu sourd à prononcer les mots. Il développe la lecture sur les lèvres appelée labio-lecture : « Car la parole humaine [...] est une combinaison de types de sons diversifiés dont la variété résulte [...] des différents organes et mouvements qui, [...] devraient suffire pour que l'individu sourd discerne les sons par la vue tout comme les autres les perçoivent par l'ouïe. Ainsi avec le temps les sourds devraient-ils apprendre à parler » (Amman, 1779, p.53). Pour Amman, ce qui n'est pas perçu oralement, peut être perçu visuellement. Ainsi, si l'individu peut reproduire oralement ce qu'il entend, Amman fait l'hypothèse que l'individu sourd peut reproduire oralement ce qu'il voit labialement.

Au début du XIX^{ème} siècle, les progrès scientifiques se font spectaculaires dans tous les domaines. La découverte de l'électricité par Ampère en 1820 ou le vaccin contre la rage de Pierre et Marie Curie en 1895 prédisent des évolutions sociales. La science devient un domaine d'intérêt incontournable. Dans ce contexte d'innovation, les médecins s'interrogent sur les

²Otorrhée = L'otorrhée est un écoulement de liquide séreux, mucoïde ou purulent provenant du conduit auditif externe, témoin d'une affection de l'oreille, le plus souvent d'origine infectieuse, comme lors d'une otite externe ou d'une otite moyenne avec perforation du tympan

conséquences de la surdité. Ils s'y intéressent notamment après le congrès de Milan de 1880. Composé majoritairement de Français et d'Italiens, parmi les deux cents cinquante participants, seuls quatre instituteurs sourds sont présents, dont deux français. Aucun interprète en Langue des Signes n'est présent pour traduire le contenu de ce congrès. Malgré les réticences de quelques participants, notamment Américains, les congressistes décident de généraliser l'apprentissage de la langue par l'enseignement de la méthode orale. Déjà appliquée en France depuis la rentrée 1779, elle s'étend par la suite, sur tout le territoire. En interdisant la pratique de la langue gestuelle dans tous les apprentissages scolaires³, le congrès de Milan exclut également la présence d'éducateurs sourds dans l'enseignement.

Influencés par la décision du congrès, les médecins du XIX^{ème} siècle orientent alors leurs travaux à la recherche d'outils éducatifs permettant au sourd d'oraliser.

Dès le début du XIX^{ème} siècle, le médecin-chef de l'institut de Paris, Jean-Marc Itard, connu pour ses recherches sur l'enfant sauvage, consacre une partie de sa vie à vouloir guérir l'absence de parole des enfants sourds : « Itard peut alors s'intéresser aux causes de la surdité, et chercha à comprendre celles du mutisme » (Samacher, 2005, p.70). Il y consacre deux mémoires intitulés *Mémoire sur les moyens de rendre l'ouïe aux sourds-muets* (Corvisart, 1808, p.72), et *Mémoire sur les moyens de rendre la parole aux sourds-muets*(Ibid.) Tout comme Amman, Itard veut aider l'enfant sourd à sortir de son silence par la voie de l'éducation et par le procédé d'oralisation. Il fait répéter, à voix haute, des gestes, des mots ou les petites phrases du quotidien. Il distingue alors cinq niveaux de surdité, définis selon le type de voyelles et de consonnes perçues par l'individu sourd. Ces niveaux sont classés de la façon suivante :

- I - Sourds comprenant une parole lente, forte et directe, pour lesquels l'éducation normale sera plus longue
- II - Sourds non scolarisables confondant les consonnes sourdes et sonores, mais distinguant les voyelles, pour lesquels la parole est difficile et la conversation impossible
- III - Sourds confondant toutes les consonnes, ne distinguant que quelques voyelles, pour lesquels l'éducation physiologique de l'audition et l'articulation artificielle sont indispensables
- IV - Sourds distinguant seulement les sons des bruits
- V - Sourds ne percevant que les bruits forts par le toucher. Les classes IV et V constituaient la catégorie des muets définitifs. (Itard, 1821, p.57)

³Annexe 1 : Full text of « Le congrès de Milan pour l'amélioration du sort des Sourds-Muets : rapport adressé à Eugène Pereire

Itard associe ces niveaux de surdité à un modèle de communication adapté qu'il soit oral ou gestuel. Itard pense que l'absence de communication est la raison d'un développement culturel défaillant du sourd. L'utilisation du geste ou de l'oral, selon les catégories de surdité, permettrait de donner des moyens aux sourds d'accéder à la culture générale : « seule la catégorie I pouvait être éduquée dans la méthode orale, que la catégorie II devait bénéficier de précepteurs, qu'à partir de la catégorie III, la langue des signes devait introduire la culture préalable à toute démutisation et parole » (Itard, 1821, p.59). Pour continuer sa lutte contre cette absence de communication, il associe aux techniques d'oralisation, l'utilisation d'appareils auditifs spécifiques. Il place de petits cornets acoustiques en forme d'entonnoir à l'entrée de l'oreille. Ceux-ci permettent de concentrer le son vers l'intérieur de l'oreille pour améliorer l'écoute : « Itard utilisait un cornet acoustique à deux entrées, pour élève et maître, et à une sortie, pour l'oreille de l'élève » (Bernard, 2003, p.88). L'utilisation de cornets acoustiques permet alors une meilleure réception du son et facilite les échanges. Toutefois, pour Itard, la reproduction orale ne favorise ni la compréhension, ni l'expression des idées. Elle participe à l'éducation culturelle du sourd sans en être la solution. La pratique du signe et l'enseignement de la parole deviennent, pour Itard, des compléments éducatifs. Sa théorie fait de lui « l'un des fondateurs de l'orthophonie » (Samacher, 2005, p.71). Il pratique alors ses séances d'orthophonie en y associant la pratique de gestes.

Entre la fin du XIX^{ème} et le début du XX^{ème} siècle, les recherches scientifiques se poursuivent. Elles s'orientent plus particulièrement vers le développement des moyens techniques pouvant « réparer » l'oreille. En cherchant à améliorer la qualité de perception du son, plusieurs appareillages vont succéder aux cornets acoustiques d'Itard.

1.3 Les progrès médicaux et la technologie

Les premières prothèses auditives en carbone apparaissent vers 1905 pour ensuite laisser la place aux appareils entièrement numériques dès 1996 (Goust, 2009). Placés derrière l'oreille, ils permettent une amplification du son environnant. En 1957, les recherches fondamentales du professeur A.Djouno ont permis de découvrir une nouvelle technique : l'implant cochléaire. La mise en place de cet implant requiert un acte chirurgical. La première implantation eut lieu à l'Hôpital Saint-Antoine à Paris en 1976 par CH Chouard et le professeur Meyer (Chouard, 1969). Fixés autour du limaçon⁴, les cils vibratiles, responsables de la transmission du son, sont

⁴ Limaçon = cochlée

détruits et remplacés par des électrodes. Ne pouvant être remplacés en totalité, la réception auditive du sourd implanté diffère de celle d'une audition normale. Une meilleure réception auditive n'évite pas les confusions de sons et la déformation de la voix. Mais, plus l'implantation se fait tôt, plus l'individu sourd apprivoisera ces désagréments.

La prothèse ou l'implant sont proposés à la suite d'un diagnostic déterminant la forme de surdité suspectée. Exécuté par un médecin ORL⁵, le diagnostic permet de déterminer si la surdité est de transmission ou de perception. Pour affiner le diagnostic, un questionnaire sur les antécédents de la famille ainsi que des examens ORL et audiométriques est pratiqué. Si la surdité est constatée, un appareillage est proposé à la famille et à l'enfant. Seulement, selon le Docteur Edwige Antier, ce diagnostic arrive souvent trop tard vers 18 mois. « Ce temps est perdu pour l'enfant qui risque de rater l'acquisition du langage, faute de stimulation » (Chayet, 2012, p.3). Progressivement, au XX^e siècle, les tests médicaux seront de plus en plus précoces. Aujourd'hui, un test auditif se réalise dès la maternité. En cas de suspicion de surdité, la prise en charge médicale s'effectue le plus rapidement possible. Des informations sur les séances d'orthophonie, les visites ORL et les propositions d'appareillage sont alors proposées aux parents : « Cette intervention précoce peut éviter des problèmes de langage et de socialisation chez cet enfant, ce qui est très précieux pour évoluer et apprendre » (Arnold-Richez, 2002, p.112).

Au XXI^e siècle les progrès médicaux, avec les échographies, permettent d'anticiper les infections fœtales. La surdité en fait partie. La contamination par le virus de la rubéole, de la varicelle et de la mononucléose provoque parfois une surdité partielle chez l'enfant. Par la politique préventive vaccinale, « l'obsession » de la détection précoce a permis de faire diminuer ainsi, sans éradiquer, les risques de rubéole pour le fœtus. Aujourd'hui, en proposant des chirurgies fœtales, notre regard sur les maladies change : « Elles concernent des maladies ou des malformations qui [...] ne permettraient pas la survie de l'enfant » (Jeanblanc, 2012). La surdité n'entraînant pas de risque vital, la chirurgie ne s'impose pas d'emblée.

1.4 Conclusion

La médecine témoigne d'un intérêt pour l'anatomie de l'oreille entre le V^e siècle avant Jésus-Christ et le XX^e siècle après Jésus-Christ. Elle considère les problèmes

⁵ ORL = Oto-rhino-laryngologie

d'audition comme des problèmes physiologiques qu'elle pense pouvoir guérir. La médecine entame alors une démarche de normalisation qui se décompose en trois temps. Pensant que l'infection est une cause de dysfonctionnement de l'oreille, elle tente, tout d'abord, de la soigner. Mais, elle constate que les tentatives de guérison échouent. La médecine cherche alors, dans un deuxième temps, un outil compensant cette difficulté à entendre. Elle expérimente différents systèmes d'appareillage, parmi eux les contours d'oreille et l'implant cochléaire. Ces nouvelles technologies, de plus en plus performantes, améliorent la perception des sons environnants et encouragent l'individu sourd à reproduire oralement ce qu'il entend. Soucieux de se conformer à ce désir de normalisation, la médecine se tourne vers les procédés de labialisation et d'oralisation. En plus de porter un appareillage, l'individu sourd apprend à parler. L'utilisation combinée de l'appareillage et de l'oral exclut la pratique gestuelle. La médecine profite alors du succès de ces avancées technologiques pour poursuivre ses travaux. Aujourd'hui, la médecine moderne lutte contre les risques pathologiques en pratiquant les chirurgies fœtales. Active à partir du sixième mois de grossesse, l'audition fœtale pourrait faire l'objet, au XXIème siècle, de nouvelles recherches scientifiques. Une éventuelle intervention sur l'orifice auditif du fœtus pourrait amener à la suppression de la surdité et perturberait, dans le même temps, le développement de la communauté sourde.

Pendant que la médecine cherche à tout prix à réparer l'oreille, un courant met l'individu au centre de ses préoccupations et s'intéresse aux différentes formes de connaissance, c'est le courant humaniste.

2. La pensée humaniste

Alors que l'environnement médical apprend à mieux connaître le fonctionnement de l'oreille, la philosophie s'efforce de trouver une explication aux problèmes d'audition.

2.1 La pensée : une question de verbalisation

Les premiers travaux commencent avec Aristote. Il s'interroge sur le rapport entre le niveau d'audition et les niveaux intellectuel et spirituel de l'individu. Il attribue à chaque sens, la vue, l'odorat, le goût, le toucher et l'ouïe, un ou plusieurs savoirs. Pour Aristote, si l'individu est privé de l'un de ces sens, les connaissances qui lui sont associées en sont affectés : «il est évident que si l'un quelconque des sens a disparu, il est nécessaire qu'un certain type de science ait disparu avec lui, science dès lors impossible à acquérir » (Gassenti, 1959, p. 173). En

associant l'ouïe au langage, Aristote considère que la perte de l'audition éloigne l'individu du savoir et de l'éducation. : « L'ouïe contribue à la pensée pour la très grande part, car le langage est la cause de l'instruction. Il se compose en effet de mots et chacun des mots est un signe. C'est pourquoi, parmi les hommes privés congénitalement d'un sens, les aveugles nés sont plus intelligents que les sourds-muets » (Aristote, 1870, p. 1462). Pour Aristote, la verbalisation de l'homme se pratique par la combinaison de la sémantique et de la phonologie. La voix, appelé *phônèsemantikè* (Sauve, 2000), est porteuse de sens. En considérant cette voix comme indispensable pour penser et raisonner, Aristote admet que si l'individu en est privé, il revient au stade de la bestialité : « les sourds ont été perçus comme des êtres dépourvus de langage et comme tels associés à une animalité qui rompait avec l'ordre du vivant » (Vibert, 2010, p.88). Sans cette capacité à oraliser, l'individu est perçu par Aristote comme un animal dépourvu d'intelligence.

Jusqu'au XVIème siècle, l'éducation des sourds est freinée par cette théorie d'Aristote qui les considère comme des humains « inachevés ». Intrigués par la difficulté de ces sourds à accéder à l'éducation, les philosophes comme Montaigne, Descartes et Diderot réfléchissent aux moyens de les civiliser en leur laissant le droit de s'exprimer par geste.

2.2 Une pensée sans langage : un accès à l'éternité

Pour Montaigne, l'incapacité du sourd et de l'animal à oraliser ne suffit pas à les comparer. Même si l'animal ne parle pas, il communique : «qu'est-ce autre chose que parler, cette faculté que nous leur voyons de se plaindre, de se réjouir, de s'entr'appeler au secours, se convier à l'amour, comme ils font par l'usage de leur voix ? » (Montaigne, 1567, p. 1836). Qu'il soit verbal ou gestuel, Montaigne considère le langage comme naturel et spontané. Contrairement à Aristote, Montaigne exclut l'idée que la perte auditive implique une difficulté de langage et de raisonnement : «Nos muets disputent, argumentent et content des histoires par signes. J'en ai vu de si souples et formés à cela qu'à la vérité, il ne leur manque rien à la perfection de se savoir faire entendre [...] Ils ont besoin des alphabets des doigts et grammaire en gestes » (Montaigne, 1580,p. 1812). Le remplacement de la voix par le geste traduit une capacité, pour l'individu sourd, à communiquer. L'utilisation du geste engendre, pour Montaigne, une pensée sans langage.

Un siècle plus tard, au XVII^{ème} siècle, Descartes désapprouve la théorie d'Aristote et poursuit les travaux de Montaigne. Descartes affirme que l'une des différences entre l'homme et l'animal est bien le langage : « Le langage est en effet le seul signe certain d'une pensée latente dans le corps : tous les hommes en usent même ceux qui sont stupides ou privés d'esprit, ceux auxquels manquent la langue et les organes de la voix, mais aucune bête ne peut en user, c'est pourquoi il est permis de prendre le langage pour la vraie différence entre les hommes et les bêtes » (Montaigne, 1580, p.213). Pour Descartes, l'homme se démarque de l'animal par sa faculté à penser en utilisant parfois des types de langage différent comme celui des gestes : « au lieu que les hommes qui étant nés sourds et muets sont privés des organes qui servent aux autres pour parler, autant ou plus que les bêtes, ont coutume d'inventer d'eux-mêmes quelques signes, par lesquels ils se font entendre à ceux qui étant ordinairement avec eux ont loisir d'apprendre leur langue » (Descartes, 1649, p.462). Mais, cette différence ne se réduit pas uniquement au langage. Descartes les oppose également par leur esprit. Sans faire référence spécifiquement à la situation du sourd, comme a pu le faire Montaigne, Descartes pense que l'individu accède à l'éternité, par sa capacité à raisonner. Ainsi, l'animal reste un être mortel, qui par son manque d'activité intellectuelle, rend son esprit inactif : « Il conserve la triplicité traditionnelle des âmes, végétative et sensitive pour les bêtes, l'homme seul ayant un esprit qu'il tend à distinguer du corps, et dont la foi lui fait espérer l'immortalité » (cité par Beauchesne, 1994, p.8). La triplicité, dont parle Descartes, regroupe le corps, l'âme et l'esprit. Bien qu'elle soit commune à l'homme et à l'animal, c'est en restant maître de son corps, que l'esprit de l'homme le rend immortel.

Jusqu'à la fin du XVII^{ème} siècle, le devenir des âmes, l'immortalité, l'esprit se partagent au travers de l'évangile. Mais, dès le début du XVIII^{ème} siècle, cette influence religieuse est remise en cause par les philosophes des lumières.

2.3 L'époque des lumières : la recherche du sens dans l'utilisation du geste

Cherchant à éclairer les hommes par la raison et l'esprit critique, les philosophes du XVIII^{ème} mènent un combat politique contre la monarchie absolue, un combat religieux contre les superstitions et le fanatisme puis un combat social contre l'accès au pouvoir par le lien d'hérédité. Parmi tous ces combats, les philosophes des lumières souhaitent également démontrer que la variété et la disparité de chaque langue orale et écrite, leurs différences

grammaticales et lexicales, éloignent la langue de ses origines gestuelles dont parle Jean-Jacques Rousseau dans son ouvrage *Essai sur l'origine des langues, ou il est parlé de la mélodie et de l'imitation musicale* (Rousseau, 1781). Dans cet esprit, Diderot défend la liberté des hommes et la liberté d'expression : « Les hommes naissent tous libres. C'est le plus précieux de tous les biens que l'homme puisse posséder. Il ne peut ni se vendre, ni se perdre » (Diderot, trad. Francisco Lafarga, 1987, p.54). Mais pour Diderot, à l'image de Montaigne, la liberté s'exprime également par la pensée : « mon idée serait donc de décomposer, pour ainsi dire, un homme, et de considérer ce qu'il tient de chacun des sens qu'il possède. [...] je trouvais que de tous les sens l'œil était le plus superficiel, l'oreille le plus orgueilleux, l'odorat le plus voluptueux, le goût le plus superstitieux et le plus inconstant, le toucher le plus profond et le plus philosophe. » (Diderot, 1751, p.11). Pour Diderot, tout individu associe ses émotions à des images, des sensations, des concepts qui lui apprennent à créer et agir. Cette activité de l'esprit lui permet de développer sa pensée : « c'est parce que la pensée nécessite une suite des idées que les animaux n'en ont pas » (Buffon, 1749, p. XXIII). En reprenant quelque peu la théorie d'Aristote, Diderot remarque que si chaque organe sensoriel développe une sensibilité particulière, alors tous les individus, même ceux dépourvus de l'un de ces sens, peuvent enrichir leur propre pensée : « plus encore que le rêveur qui n'aperçoit que des rapports insolites, l'aveugle a le don de découvrir les causes cachées » (Diderot, 1751, p.14).

En poursuivant sa réflexion sur le développement de la pensée du sourd dans son ouvrage, *la lettre sur les sourds et muets à l'usage de ceux qui parlent et entendent* (Diderot, 1751), Diderot cherche alors à comprendre le rôle du geste dans le développement du langage et de la pensée. Comme Montaigne, Diderot pense qu'en matérialisant visuellement le langage, la langue gestuelle se définit comme une langue spontanée et naturelle. Parmi l'utilisation de plusieurs langues orales qui impose l'emploi de règles grammaticales et lexicales complexes, Diderot distingue la langue gestuelle de ces langues par son côté naturel et simpliste. Il la considère comme une langue pure et originelle. La visualisation du langage par l'utilisation simple du geste, rend l'esprit plus clairvoyant. Afin de réconcilier, selon lui, l'homme avec cette pureté spirituelle, Diderot s'intéresse à la manière dont l'individu sourd organise sa pensée.

Cet homme, n'ayant aucune difficulté sur les questions qu'on lui proposerait n'en serait que plus propre aux expériences ; et l'on n'en inférerait que plus sûrement, de la succession de ses gestes, quel est l'ordre d'idées qui aurait paru le meilleur aux premiers hommes pour se communiquer leurs pensées par gestes, et quel est celui dans lequel ils auraient pu inventer les signes oratoires. (Diderot, 1751, p.11).

Après avoir étudié l'incidence du geste sur l'esprit, Diderot cherche également à comprendre l'impact de la langue gestuelle dans la construction des codes de la langue orale :

- utilisation d'éléments de situation de communication
- manipulation de paraphrases, de redondances, de phrases segmentées
- mobilisation de moyens linguistiques, paralinguistiques et extra linguistiques diverses : intonations, mimiques, gestes, contexte...
- présence et pluralité des interlocuteurs.

Pour Diderot, le geste exerce deux fonctions distinctes. Il différencie la fonction d'imitation, exprimée par des gestes et des attitudes, de la fonction de traduction qui prend en compte le sens du discours oral et ses structures syntaxique et grammaticale. Pour Diderot, la fonction d'imitation est pratiquée par l'homme entendant qui se contente de reproduire par mimétisme des gestes sans signification. L'esprit reste, à ce stade, « enchainé sous la syntaxe » (Diderot, 1751, p.23). A l'inverse, la fonction de traduction requière une connaissance fine de la construction du langage et de la pensée du sourd-muet, que seul l'intéressé pratique et maîtrise de façon naturelle :

Il vous paraîtra singulier, sans doute, qu'on vous renvoie à celui que la nature a privé de la faculté d'entendre et de parler, pour en obtenir les véritables notions de la formation du langage. Mais considérez je vous prie, que l'ignorance est moins éloignée de la vérité que le préjugé et qu'un sourd de naissance est sans préjugé sur la manière de communiquer la pensée (Diderot, 1751, p.57).

Pour communiquer et se comprendre, un même code langagier doit être utilisé par les individus. La compréhension de cette pratique gestuelle nécessite alors que l'homme s'accorde sur la signification de chaque geste. Or la méconnaissance du développement cognitif du sourd-muet rend difficile l'attribution d'un sens conventionnel au signe utilisé.

A la fin du XVIIIème siècle, Rousseau oriente ses travaux vers ce travail d'accès au sens de la langue : « Les besoins dictèrent les premiers gestes, les passions arrachèrent les premières voix » (Rousseau, 1781, p.117). Soutenu par Diderot et aidé de Pereire, ils souhaitent, tous les trois, apprendre aux sourds à parler.

« Personne n'a poussé aussi loin que le célèbre M. Pereire, l'art de corriger les défauts des sourds et muets de naissance ; non seulement il les fait parler, converser, disserter avec une étendue de connaissance presque égale à celle des autres hommes. [...] Mais

après ce que j'ai vu et entendu des élèves de M. Pereire, je doute que personne l'ait égalé dans cet art infiniment utile (Le Cat, 1767, p.103).

Cet apprentissage de l'oral, proposé par Rousseau et Pereire, combine les fonctions de répétition et de traduction du geste. A l'opposé de Diderot qui prône l'utilisation de la fonction de traduction par ses qualités de prise en compte des structures syntaxiques et grammaticales de la langue gestuelle, Rousseau et Pereire choisissent de travailler plus spécifiquement avec la fonction de répétition. En utilisant deux langues, l'entraînement à la verbalisation par imitation entraîne l'individu sourd à utiliser une autre langue pour enrichir la sienne. Il met du sens sur les mots ainsi, en se référant à une autre langue : « Le sieur Pereire et ceux qui comme lui apprennent aux muets non seulement à parler, mais à savoir ce qu'ils disent, sont bien forcés de leur apprendre auparavant une autre langue non moins compliquée à l'aide de laquelle ils puissent leur faire entendre celle-là » (Rousseau, 1781, p.401). La méthode de Pereire est appréciée par Diderot et Buffon car elle se rapproche des travaux de Diderot sur l'acquisition de la langue gestuelle au profit de la construction de la langue orale. Mais la mort de Pereire en 1780 met fin à cet apprentissage chez le jeune sourd. Le développement de l'oralisation disparaît au profit de la théorie de l'Abbé de l'Epée et de son apprentissage de l'écrit par l'utilisation de la langue gestuelle.

2.4 Conclusion

D'Aristote à Rousseau, la philosophie commence à s'intéresser au sourd en tant que personne. Elle travaille sur le rôle de l'expression gestuelle utilisée par l'individu sourd dans le développement de son langage, de sa réflexion et de sa compréhension. A cette période, pour quelques philosophes, parmi eux Montaigne, Descartes et Diderot, l'expression par le geste traduit une pensée sans langage. Au XVIIIème siècle, leurs travaux se focalisent sur la fonction du geste. Ils en déterminent deux : la fonction de traduction et la fonction d'imitation. La fonction de traduction s'appuie sur une utilisation du geste selon une structure grammatico-syntaxique différente de celle du français. Un geste remplace un mot ou un groupe de mots de la langue française orale. Il fait sens ; le geste a donc une fonction sémantique. La fonction d'imitation, quant à elle, utilise un geste pour représenter une syllabe. En apposant le geste à la syllabe, la structure syntaxique de la langue française orale est respectée. Chaque syllabe, représentée par un geste, est ensuite oralisée par l'individu sourd. Cette fonction ressemble à une représentation phonique de la langue. L'une des problématiques rencontrée par ces philosophes est de trouver des gestes conventionnels communs pour chacune de ces fonctions

afin de faciliter la communication entre les sourds et les entendants. L'utilisation de ces codes gestuels, à visée sémantique ou/et phonique matérialiserait ainsi le langage.

Après avoir recherché une manière gestuelle d'exprimer sa pensée, les gestes conventionnels vont être mis à profit par l'église pour tenter d'évangéliser la population sourde.

3. La pensée ecclésiale

L'intérêt de l'homme pour l'évangile n'exclut pas la surdité spirituelle de certains d'entre eux : « Entende qui a des oreilles ! » (www.cairn.info/revue-etudes-2004-3-page-373.htm, 2004, p.373). Tout d'abord considéré comme un état de fait, la surdité sera progressivement prise en compte comme un état pathologique de l'oreille qu'il faudra traiter pour faciliter l'évangélisation.

3.1 L'oralisation : une nécessité pour évangéliser

Vers l'an 400, Saint Augustin, philosophe, théologien et évêque d'Hippone croit en l'absolution des péchés par la grâce divine : « Ne vivez pas dans la ripaille et l'ivrognerie, ni dans les plaisirs impudiques du lit, ni dans les querelles et les jalousies ; [...] et ne pourvoyez pas à la concupiscence de la chair » (Saint Augustin trad.Trabucco, 1964, p. 174-175). Dieu agit sur l'homme par la lecture des textes évangéliques. En basant sa théologie sur les textes bibliques, Saint Augustin d'Hippone donne un rôle politico-théologique au livre dans lequel l'Eglise y affirme son pouvoir. Si l'homme ignore la parole de Dieu, il devient un être sourd par ignorance ou inculture : « Ainsi, quand vous étiez avec moi, je n'étais pas avec vous : parce que ces choses [...] m'en tenaient éloigné. Enfin, vous avez bien voulu m'appeler, et le cri que vous avez fait à forcer ma surdité » (Hippone, 1741, p. 82). Mais la rencontre de Saint Augustin avec un jeune sourd ne restreint plus uniquement la surdité à un état spirituel. Il la considère également comme un état pathologique. En observant la communication gestuelle du sourd, Saint Augustin met en corrélation le geste et le développement de l'esprit. Il affirme que la richesse de l'expression gestuelle montre les facultés d'apprentissage du jeune sourd : « des innocents méritent d'être né aveugles, parfois sourds, ce qui [...] entrave la foi. Maintenant, [...] la libération de celui qui est né insensé est riche par son don » (Saint Augustin trad ; Migne, 1970, p.27). Mais, sans en connaître la raison, sa réflexion restera sans suite. L'environnement ecclésial s'y intéressera de nouveau à partir du XVIème siècle.

3.2 L'Espagne : Précurseur de l'éducation des sourds

Entré dans l'ordre de Saint Augustin en 1536, Léon de Ponce, moine bénédictin, poursuit les travaux de son maître. Il reconnaît l'importance de nourrir l'âme par la lecture. N'ayant pas laissé de traces écrites de sa méthode, les informations recueillies sur Léon de Ponce sont issues d'ouvrages rédigés par deux auteurs de l'époque, François Vallès (Vallès, 1588) et Ambroise Moralès (Moralès, 1576), qui témoignent, tous les deux, du succès de Léon de Ponce : « Ponce enseigna aux sourds-muets à parler avec une perfection rare. » (Gérando, 1827, p.308)

Soucieux du développement intellectuel de l'enfant et intrigué par la difficulté des sourds à s'exprimer, Léon de Ponce oriente son travail vers l'apprentissage de l'écrit et de la production orale. Appelé par quelques familles nobles fortunées de l'époque, il commence par associer l'image au dessin pour faciliter les échanges entre l'éducateur et l'enfant sourd. A ce travail visuel, il ajoute les mouvements de langue et du larynx incitant ainsi le jeune sourd à oraliser : « en leur montrant du doigt des objets qui étaient exprimés par des caractères écrits ; ensuite, en les exerçant à répéter par l'organe vocal les mots qui correspondent à ces caractères » (Hayez, 1847, p.40). A la suite de ces différentes expérimentations, Léon de Ponce crée un alphabet manuel, apparenté à de la dactylogogie⁶. En représentant chaque lettre par une forme spécifique de la main, il organise sa méthode d'enseignement en trois temps : la désignation de l'objet, la symbolisation de cet objet par un geste manuel et la répétition de sons en adéquation avec cet objet par une position particulière de la langue dans la bouche. Il expérimente cette méthode auprès de deux jeunes sœurs sourdes et muettes. En réussissant à les faire oraliser, de jeunes précepteurs se spécialisent dans l'utilisation de cette méthode dactylographiée. Ils deviennent les premiers éducateurs de jeunes sourds. Aujourd'hui, Marilyn Daniels (Daniels, 1997, p.137), responsable d'un groupe de chercheurs à l'université d'Edimbourg, émet une hypothèse sur l'origine de cet alphabet manuel. Elle prétend que sa création est liée au vœu de silence prononcé par les moines. Devant leur interdiction de communiquer verbalement, les moines remplacèrent l'oral par la pratique du geste. Léon de Ponce se serait alors inspiré de ces signes pour créer sa propre dactylogogie : « Les premiers gestes empruntés aux moines ont crédité la personne comme le premier professeur des sourds, Pedro Ponce de Léon (1510-1584). Ce moine bénédictin espagnol, du monastère le San Salvador d'Ona, fit un premier pas

⁶ Dactylogogie = procédé employé par les sourds-muets pour communiquer entre eux consistant à faire avec les doigts des signes et des mouvements conventionnels

significatif vers l'enseignement des sourds aujourd'hui. L'origine de ses méthodes est continuée par ceux qui lui succèdent » (Daniels, 1997, p.137).

Léon de Ponce travaille avec les plus grands nobles du XVIème siècle. Vice-roi de la nouvelle Espagne en 1564, Luis Valesco sollicite Ponce. Se transmettant le titre de Connétable de Castille de génération en génération, cette famille eut sept enfants dont trois garçons : deux sourds et un entendant. De peur de perdre ce titre à la mort du fils entendant, Luis de Valesco demanda à Ponce d'éduquer ces deux garçons sourds afin qu'ils puissent tenir cette fonction de connétable. Il resta le précepteur de cette famille pendant plus de trente ans. A sa mort, le préceptorat de la famille Valesco revient à Juan Pablo Bonet (1573-1633).

Le qualifiant parfois d'ecclésiastique et par moment de théologien, des chercheurs espagnols, Gascón Ricao et Storch de Gracia y Asensio (Gascon Ricao, Storch de Gracia, 2004), sont en désaccords sur le parcours de vie de Pablo Bonet. Proche de la pensée ecclésiale des moines de l'époque, il fait partie de l'ordre de Saint Jacques. Se présentant comme soldat du Christ, il porte une croix difficilement dissociable de celle des prêtres de l'époque. Précepteur jusqu'au début du XVIIème, Pablo Bonet reconnaît le bien-fondé de l'alphabet manuel de Ponce. Ne se contentant pas d'une reproduction dactylographiée, il recherche d'autres moyens d'instruire l'individu sourd en lui permettant d'accéder à la lecture, à l'écriture et à l'oralisation. Dans sa recherche de nouvelle méthodologie, Pablo Bonet exclut l'utilisation de la lecture labiale. Yves Bernard, inspecteur technique et pédagogique des établissements d'enfants déficients auditifs entre 1973 et 2003, s'intéresse, dans un de ses articles, à l'évolution du geste entre le XVIème et le XVIIème siècle. En y étudiant certains précepteurs, il écrit à propos de Pablo Bonet qu'il « écarte la lecture labiale [...] trop partielle. Don de la nature, elle échappe à l'art » (Bernard, 2009, p. 31). Utilisée exclusivement dans des actions de répétition et de mimétisme, la lecture labiale reste, pour Bonet, trop approximative et restrictive. Echanger et comprendre la langue en discriminant les sons par le mouvement des lèvres d'un individu reste une faculté difficile à acquérir. De plus, en approfondissant ses recherches, Pablo Bonet pense que l'incapacité pour l'oreille de percevoir distinctement les sons provoquent des confusions dans la compréhension et la restitution de certains mots : « solliciter l'oreille ne ferait qu'empirer son état [...] l'âme ne saurait se prononcer dans la confusion de sensations incertaines » (Bernard, 2009, p. 31). Ainsi, considérée par Pablo Bonet comme une méthode inefficace, la lecture labiale restera inexploitée jusqu'à la fin du XVIIème siècle. Jacob-Rodrigues Pereire usera de cette méthode, un siècle plus tard, pour apprendre aux sourds à

oraliser. Ainsi, après avoir considéré la lecture labiale comme inutile à l'apprentissage de la langue, Pablo Bonet s'oriente vers l'utilisation du geste comme méthode d'apprentissage. Il partage l'opinion de Montaigne qui considère le geste comme un langage naturel et spontané. En qualifiant la communication gestuelle comme une pensée sans langage, Montaigne influence les travaux de Pablo Bonet : « le geste semble appartenir au domaine de la nature, tant il est en harmonie avec elle, car [...], le langage d'action, est la langue naturelle par excellence » (Bonet, 1620, p. 51). Pour Pablo Bonet, la pratique spontanée de la langue s'acquiert par la communication et l'échange. Rendue possible par l'utilisation des mêmes codes langagiers, la langue gestuelle se développe si les deux individus la pratiquent : « Langue naturelle, par excellence, [...] grâce à elle, [...], deux sourds muets qui se voient pour la première fois se comprennent parce qu'ils emploient l'un et l'autre les mêmes signes. » (Bonet, 1620, p. 54). L'utilisation d'un code gestuel identique permet d'enrichir les structures syntaxiques et sémantiques de la langue. En permettant à l'esprit d'accéder ainsi à de nouveaux concepts, la pensée évolue :

Mais tous ces mots ne doivent pas être enseignés de la même façon. Ceux qui ne servent pas les passions de l'âme, pourront être enseignés au moyen de signes. [...] Nous laisserons à l'initiative du maître le soin de trouver celui qui conviendra le mieux pour faire comprendre au muet ce qu'il voudra lui apprendre (Bernard, 2009, p. 31).

La façon dont Pablo Bonet conçoit l'apprentissage de la langue s'est inspirée de la théorie de Diderot sur la nécessité de posséder le même code langagier pour communiquer. Utilisé dans les échanges pour développer la pensée, le geste a également, pour Bonet, une autre fonction, celle de faciliter l'accès à l'écrit. Pablo Bonet décompose le geste en plusieurs configurations⁷ de mains. Il associe à chaque forme de main une lettre que le jeune sourd reproduit vocalement ou à l'écrit : « chaque lettre a pour nom le son qu'elle représente » (De Yebra, 1593, p. 251). Il considère donc le geste comme une reproduction phonétique de la langue. Pour l'éducation du sourd, Pablo Bonet cherche alors à rendre complémentaire les deux fonctions du geste : la communication par signes et l'oralisation :

Interrogé par la dactylogogie ou par l'écriture, l'individu sourd ne devrait même pas employer ces deux moyens dans ses réponses, mais bien la parole seule : et s'il se trompait en parlant, on le reprendrait avec soin par le geste, comme on le fait pour ceux qui apprennent une langue étrangère » (De Yebra, 1593, p. 253).

⁷ Configuration = forme des doigts

Pablo Bonet élabore cette complémentarité en privilégiant l'utilisation de l'oral à celle du signe. Les caractéristiques phoniques du geste seront sollicitées si les difficultés de prononciation du jeune sourd sont avérées. Pour Bonet, cette priorité donnée à l'oral a des conséquences sociales et religieuses. Considérés comme « des êtres disgraciés de la nature, dignes de la plus grande pitié » (Raphael, 2009, p. 28), la société de la Renaissance du XVI^{ème} siècle, exclut les sourds par leur incapacité à s'évangéliser. Pour Pablo Bonet, la pratique de l'oralisation permet alors au sourd de sortir de l'ignorance, de l'inculture et de l'exclusion. Son envie de partager et d'imiter l'individu entendant doit l'amener à la lecture et l'évangélisation.

Depuis le XVI^{ème} siècle, l'Espagne oriente ses recherches autour de l'éducation du sourd. Pendant un siècle, les expérimentations se sont succédé. Du mouvement de langue et du larynx à la représentation phonétique du geste, Léon de Ponce comme Pablo Bonet cherchent à donner la parole aux sourds pour mieux les évangéliser. Mais cette théorie hispanique est-elle partagée par la France ?

3.3 Les ecclésiastiques français et l'éducation gestuelle

Considérant l'oralisation comme une méthode trop conventionnelle, les ecclésiastiques français cherchent une éducation plus naturelle et spontanée. Ils orientent donc leurs travaux vers le développement du langage gestuel. Le jugeant plus accessible, ils s'en servent pour initier les jeunes sourds à la religion.

Prêtre du XVII^{ème} siècle, les premiers travaux sur le sujet reviendraient au Père Vanin : « Nos parents veulent que nous apprenions la religion. Le Père Vanin, nous l'explique à l'aide de gravure » (Bernard, 2009, p. 16). Convaincu du bien-fondé de cette éducation, Vanin souhaite introduire le geste dans la représentation de la Sainte Trinité. Le refus de l'Archevêque de Paris ne l'empêche pas de poursuivre l'instruction religieuse des jeunes sourds-muets dont il avait la charge. Juste avant sa mort, en 1759, il laisse à l'Abbé de l'épée le soin de poursuivre ses travaux. Contestataire de l'église, l'Abbé de l'épée réussit, avec l'aide de l'abbé Etienne Bonnot de Condillac, à obtenir l'accord de l'épiscopat pour gestualiser certains textes bibliques. Cette autorisation a eu tout d'abord un intérêt religieux. En effet, entre le XVII^{ème} et le XVIII^{ème} siècle, de nouveaux mouvements religieux apparaissent. Les ordres des Jansénistes et des Jésuites jettent la confusion dans l'église Catholique. Issus de l'ordre des Saint Augustin et réagissant contre certaines évolutions de l'église catholique, ces mouvements s'opposent à

toute forme de liberté. Sous l'influence de l'Abbé de l'épée et de l'Abbé de Condillac, l'épiscopat se met à croire en la pureté et en la simplicité du geste. En acceptant la gestualisation, il entend rétablir l'ordre dans l'église catholique par un retour aux croyances originelles : « la langue des signes naturels était la meilleure critique de la parole révélée » (Seguin, 1847, p. 18). Connu pour les controverses qu'il crée entre la parole et les gestes, l'Abbé de l'épée devient la référence de l'éducation gestuelle. Sans avoir été à l'initiative des premières expérimentations, il innove les travaux de ses prédécesseurs en affirmant que le geste exprime la pensée humaine tout comme le fait le langage oral. Il crée ainsi des signes méthodiques (Abbé de l'épée, 1776). Par cette expression, il entend une combinaison de gestes spontanés, utilisés par les élèves, et la pratique de signes de sa propre invention. Il réfléchit ainsi à une correspondance possible entre le signe et le mot ou le signe et l'idée. Ainsi pour signer l'article LE « Nous faisons observer au sourd et muet les jointures de nos doigts, de nos mains, du poignet, du coude, etc., et nous les appelons articles ou jointures. Nous écrivons ensuite sur la table, que le, la, les, de, du, des, joignent les mots, comme nos articles joignent nos os [...] ; dès lors, le mouvement de l'index droit, qui s'étend et se replie plusieurs fois en forme de crochet, devient le signe raisonné, que nous donnons à tout article » (Restaut, 1785, p. 5). Cette méthode exclut le passage par l'oralisation et donne la possibilité aux sourds d'accéder à l'écrit par l'utilisation exclusive de la langue gestuelle. Les présentations publiques de cette éducation rendent l'Abbé de l'épée populaire et célèbre. Destinée aux sourds de la noblesse comme à ceux du peuple, il ouvre sa première école en 1776 : « l'école s'ouvre également aux sourds issus de familles pauvres qui ont désormais autant de chance que les entendants pauvres d'accéder à l'éducation [...] Deux ans après sa mort, l'Assemblée Nationale attribue à l'abbé de l'Épée le titre de Bienfaiteur de l'Humanité » (Henri de Vaublanc, 1861, p. 324). L'accès à son éducation par les plus pauvres le qualifiera comme le bienfaiteur des sourds après sa mort. La sortie de son ouvrage *Institution des sourds et muets, par la voie des signes méthodiques, ouvrage qui contient le projet d'une langue universelle par l'entremise des signes naturels assujettis à une méthode* (Abbé de l'épée, 1776, p. 216) soulève alors une révolution dans le monde de l'éducation des sourds et notamment auprès des ecclésiastiques prônant l'oralisation. Jusqu'à sa mort en 1789, l'Abbé de l'épée traverse les frontières vers l'Espagne, l'Autriche, l'Italie et la Hollande pour former de nouveaux éducateurs au langage méthodique. Malgré l'intérêt que suscite cette éducation, peu de disciples s'y convertissent : « Notons le souci de L'Épée de former dès les années 1770 des disciples, sourds ou non, susceptibles de le remplacer et de parachever son œuvre. En fait, le seul qui remplit cette tâche d'enseigner à d'autres de ses

semblables non-entendants, fut Saboureux de Fontenay et il n'était point de ses élèves, mais celui de Jacob-Rodrigue Pereire. » (Presneau, 2012, p. 36). Les travaux de l'Abbé de l'épée sont alors progressivement controversés et abandonnés. Il faut attendre 1883 et les conséquences de la loi de Jules Ferry de 1882⁸ (Ferry, 1882, pp. 1-2), pour que la méthode éducative de l'Abbé de l'épée soit de nouveau d'actualité. Statufié au centre de la cour de l'école des jeunes sourds de Paris qu'il a créée, il réaffirme, de façon posthume, son statut de fondateur de l'éducation gestuelle.

Afin de comprendre ce qui a poussé les disciples de l'Abbé de l'épée à se détourner de ses travaux, nous devons revenir brièvement sur la succession de l'Abbé de l'épée à la tête de son Institut des Jeunes sourds-muets de Paris. Avant de mourir et dans un souci de prolonger son éducation, l'Abbé de l'épée forme l'Abbé Salvan pour reprendre l'école de Paris. Mais Paris, en pleine révolution, en décide autrement et nomme l'Abbé Sicard à sa direction en 1789. Choisi pour avoir éduqué avec succès un des élèves de l'Abbé de l'épée, il restera à ce poste que peu de temps. Sa prise de fonction se fait dans un contexte peu favorable à l'église. En effet, la révolution de 1789 tente de contrer l'influence grandissante de l'église, supprimant les ordres religieux en 1790. Suite à cette controverse, l'Abbé Sicard est arrêté et traduit devant un tribunal révolutionnaire. Condamné pour avoir recueilli des prêtres réfractaires et pour avoir proclamé son attachement à la royauté au moment du procès de roi, il évite la Guillotine par le témoignage de son plus fidèle élève, Jean Massieu :

On a enlevé aux Sourds-Muets leur instituteur, leur nourricier et leur père. [...] Toute sa vie se passe à nous instruire, à nous faire aimer la vertu et la patrie. Il est bon, juste et pur. Nous te demandons sa liberté. Rends-le à ses enfants, car nous sommes ses fils ; il nous aime comme s'il était notre père. C'est lui qui nous a appris ce que nous savons ; sans lui, nous serions comme des animaux (Presneau, 2012, p. 44).

Epargné, l'Abbé Sicard est évincé de l'institut des jeunes sourds. La direction en reviendra à Jean Massieu jusqu'en 1799. Elève brillant de Sicard, il devient répétiteur puis professeur. Pendant près de dix ans, il resta fidèle aux signes méthodiques de l'Abbé de l'épée et à l'éducation gestuelle de Sicard : « La reconnaissance est la mémoire du cœur » (Massieu, 1836, p. 879). Ecarté de l'enseignement en France, l'Abbé Sicard réfléchit à ouvrir une école pour sourds-muets à l'étranger. Réhabilité par Bonaparte, il se réinstalle à l'institut des jeunes

⁸ Annexe 3 : Loi Jules Ferry 1882

sourds en 1799. La même année, son ouvrage *Cours d'instruction d'un sourd-muet de naissance* (Sicard, 1799) crée le scandale quand il écrit :

Qu'est-ce, [...] qu'un sourd-muet de naissance, [...] C'est un être parfaitement nul dans la société, un automate vivant, une statue, [...] L'individu sourd-muet n'est donc, jusque-là, qu'une sorte de machine ambulante, [...] quant aux effets, est inférieure à celle des animaux [...]. C'est de ce triste et déplorable état qu'il faut le retirer avant de songer à faire de lui un laboureur, un vigneron, un ouvrier, un homme d'une profession quelconque (Sicard, 1799, p.VI).

Ecrite par un instituteur des sourds-muets, ces propos indignent la population sourde. Cette citation ramène l'individu sourd à l'état de bête et de machine humaine. Sous la pression de l'ensemble des sourds, il se rétracte en écrivant un nouvel ouvrage *Théorie des signes pour servir d'introduction à l'étude des langues où le sens des mots, au lieu d'être défini, est mis en action* (Sicard, 1823, p.580). Dans ce livre posthume, il y dément sa précédente description du sourd de naissance :

L'individu sourd-muet [...] n'est pas aussi malheureux ; il apporte aux leçons de son maître une âme communicative, [...]. C'est encore son âme qui communique aux gestes toutes les formes propres à dessiner les objets ; c'est elle qui, dans ses yeux, décèle la colère [...], c'est elle qui sillonne son front quand il est triste, qui fait naître le sourire sur ses lèvres et l'expression de la tendresse dans ses yeux languissants [...] (Sicard, 1823, p.580).

Ce discours contradictoire vingt ans plus tard montre que Sicard n'avait pas compris la réalité psychologique et sociale du sourd. A sa mort en 1822 et malgré la sortie posthume du livre un an plus tard, l'échec des signes méthodiques est définitivement établi.

Après la mort de l'Abbé de l'épée et malgré l'échec de l'Abbé Sicard, quelques enseignants convaincus comme Laurent Clerc et Roch Ambroise Auguste Bébien continuent pendant quelques années à défendre l'éducation gestuelle. Déboutée par la méthode éducative de l'Abbé de l'épée, l'enseignement combiné de l'oral et du geste, imaginé par Bonet et Ponce, est également dépassé. Au début du XIX^{ème} siècle, des querelles commencent à émerger entre les préconisateurs de l'école oraliste, enseignant la parole aux sourds, et ceux du geste qui basent leur enseignement sur l'ensemble des sourds et le partage du geste. L'Etat souhaitera atténuer ce conflit en encourageant une éducation oraliste pour répondre aux réformes administratives éducatives.

3.4 Conclusion

En considérant le jeune sourd comme un croyant potentiel, les hommes d'église veulent l'évangéliser. Un siècle avant les Lumières, les ecclésiastiques demandent aux sourds simultanément de produire des sons et d'utiliser le geste comme support visuel. Ils combinent alors déjà, dans leur éducation, la production orale et la pratique gestuelle. Dès le XVII^{ème} siècle, les prêtres reconnaissent des fonctions sémantique et phonique au geste. La fonction sémantique leur sert pour pointer et définir un objet. En le matérialisant, l'individu sourd lui donne du sens. Quant à la fonction phonique, elle s'emploie pour travailler la prononciation des sons. Un geste représente alors une syllabe qui est reproduite ensuite oralement par l'individu sourd. Ces fonctions ressemblent à celles définies, un siècle plus tard, par les philosophes : les fonctions de traduction et d'imitation. Mais à cette époque, l'église souhaite une éducation plus naturelle et spontanée. L'enseignement de la langue privilégie alors le geste et sa fonction sémantique. Cette pratique gestuelle se traduit par la mise en place de signes méthodiques regroupant des gestes spontanés et des gestes inventés par les précepteurs de cette pratique gestuelle. Ces gestes inventés représentent de petits déterminants, articles ou de petits mots de liaison permettant aux sourds d'accéder, pour la première fois, à l'écrit. Au détriment de l'oralisation, ce courant ecclésial favorise l'enseignement de la langue en privilégiant la fonction sémantique du geste.

L'enseignement des gestes amène l'individu sourd vers la découverte des fonctions sémantiques et phoniques de la langue lui permettant d'accéder aux prémices de l'écriture et de l'éducation.

4. La pensée éducative

Entre le XVI et le XVII^{ème} siècle, les travaux hispaniques de Léon de Ponce et de Pablo Bonet sur l'éducation des sourds, mobilisent plusieurs pédagogues étrangers parmi eux, Jérôme Cardan en Italie, William Holder et John Wallis en Angleterre puis Johann Konrad Amman en Hollande.

4.1 L'éducation : la combinaison de la phonétique et de la sémantique

Trente ans après l'Espagne, c'est en Angleterre qu'émergent de nouvelles recherches sur l'éducation du sourd. Créateur du symbole mathématique *infini* & et spécialiste du calcul

d'intégrales, John Wallis est un astronome et un mathématicien reconnu. Dès 1653, il oriente ses travaux vers des domaines divergents de ses spécialités de prédilection en s'intéressant à la phonétique de la langue. Aucun élément littéraire connu n'explique cet intérêt soudain pour la phonétique. Une hypothèse peut être néanmoins formulée. Lors de la première révolution anglaise de 1641 à 1649, Wallis s'adonne à la cryptographie⁹. Son rôle est alors d'informer le peuple en communiquant aux révolutionnaires les messages codés des royalistes. Après cette guerre civile, ses qualités de cryptographe lui valent de continuer à se passionner pour la lecture, l'écriture et la cryptographie. Wallis questionne alors la façon dont l'individu sourd décrypte le langage gestuel et accède à la langue anglaise écrite. Ses qualités de cryptographe se mettent alors au service de l'éducation du sourd. Ayant pris connaissance des travaux de Ponce et de Bonet, Wallis réfléchit à les combiner pour faciliter l'accès à l'écrit. Il souhaite donner la priorité au sens et à la représentation visuelle du son par une forme de doigts spécifique : «il faut [...] que le muet [...] apprenne à écrire, c'est-à-dire à représenter aux yeux ce que les sons (de lettres) présentent aux oreilles. [...] il faut lui apprendre à s'exprimer de la même manière que les enfants apprennent leur langue » (Wallis, 1653, p. 412). L'apprentissage de la langue s'étudie alors en deux temps pour Wallis :

- Apprendre à reconnaître les sons de la langue orale au travers de leur représentation gestuelle
- Trouver du sens au geste

Si la succession de sons matérialise un objet ou évoque une idée, la gestualisation de ces sons doit pouvoir également procurer du sens. Wallis accorde alors deux fonctions au geste : une fonction phonétique et une fonction sémantique : «quelques sourds-muets [...] étaient en état d'acquérir toutes les autres connaissances qui peuvent se transmettre par la lecture » (Wallis, 1693, p.696). Ce travail d'association et de complémentarité commencé par Wallis sera une source d'inspiration importante pour l'Abbé de l'épée, notamment dans le travail de la représentation phonique du geste.

4.2 Le succès de l'oralisation controversé

En s'inspirant des travaux de Wallis, Jacob Rodrigues Pereire, né en 1715 au Portugal, immigre en France trente ans plus tard, chassé par la persécution de l'inquisition. Né dans la

⁹Cryptographie = action de rendre des messages inintelligibles par le biais de codes spécifiques.

ville natale de la famille Velasco, pour laquelle Ponce et Bonet furent précepteurs, il se préoccupe de la situation des opprimés dans la société. Il lui est confié, en 1744, un jeune sourd, Aaron Beaumarin, auquel il apprend à compter, lire, écrire et parler¹⁰. Considérant les signes méthodiques de l'Abbé de l'épée comme trop restrictifs, Pereire réfute l'idée de représenter Dieu par un signe distinctif. Ainsi, pour sortir l'individu sourd de son isolement, il privilégie une éducation bidirectionnelle : savoir prononcer et comprendre : « Il n'y aura plus de sourds-muets, il n'y aura que des sourds parlants » (Pereire, 1747, p.312). Pour Pereire, l'un des axes d'éducation se base sur la prononciation. Elle se travaille en utilisant le toucher. Pereire incite alors l'individu sourd à poser sa main sur la gorge de l'éducateur et reproduire à l'identique les vibrations ressenties lors de la prononciation du son. Sans le savoir, ce travail de répétition coïncide, à la même époque, avec une des fonctions du geste défini par Diderot : la fonction d'imitation. Tout en s'avérant long et fastidieux, cet apprentissage est enclin au succès de Pereire : « On sait que Mr Pereire s'attache surtout à faire parler ses élèves. Il a certainement la patience et tous les talents qu'il faut pour réussir [...]. C'est une articulation forte, lente, désunie et qui fait peine à entendre par les efforts qu'on sent qu'elle doit coûter à l'infortuné qui l'exécute. » (Lane, 1991, p.36). Il oriente la deuxième partie de son enseignement vers la compréhension de la langue orale et écrite. Pereire stimule alors l'intelligence du sourd en travaillant sur la compréhension des mots, sur l'utilisation de phrases usuelles et sur l'apprentissage de règles de grammaire. Il utilise alors l'alphabet manuel de Bonet comme base de travail. Soucieux que l'individu sourd puisse percevoir toutes les nuances de la langue orale et écrite, Pereire pointe tout d'abord les spécificités de chacune des modalités de langue orale et écrite. Il distingue alors les composantes spécifiques de l'écrit, comme la ponctuation ou la majuscule, des éléments caractéristiques de l'oral tel que les liaisons. Afin de repérer gestuellement ces composantes, Pereire ajoute, à l'alphabet de Bonet, des gestes spécifiques appelés dactylologie : « des signes que M. Pereire a inventés dans la seule vue de faire conformer exactement cet alphabet manuel aux lois de la prononciation et de l'orthographe française. Ainsi, il y a autant de sons de la prononciation, qui sont au nombre de trente-trois à trente-quatre, et autant de liaisons de l'écriture ordinaire, qui se montent à trente-deux et plus [...] que je nomme pour cette raison dactylologie » (Gerando, 1827, p.427). En choisissant ces deux axes d'apprentissage, Pereire se distingue peu des méthodes ecclésiastiques ou philosophiques de l'époque. Pour autant il révolutionne l'éducation du sourd en proposant, pour la première

¹⁰www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire.../document.php?id...

fois, d'évaluer le niveau de surdité de ses élèves avant de commencer leur enseignement. Il dissocie trois grands groupes de surdité : « les surdités totales ou absolues ; les surdités qui ne permettent pas de dissocier les bruits et les sons de la voix, enfin celles qui nécessitent le cornet acoustique pour différencier certaines voyelles ou consonnes » (Presneau, 1898, p.32). En évaluant ses élèves, Pereire remet en question l'enseignement collectif de l'Abbé de l'épée et propose un enseignement plutôt individuel en cherchant à adapter l'apprentissage de la langue au type de surdité estimé. Informée du succès de cette méthode, les travaux de Pereire intéressent l'Académie des Sciences de Buffon. S'entourant des meilleurs savants et pédagogues de l'époque, Buffon, administrateur de Louis XV, invite Pereire à présenter en 1750 un de ses élèves à l'Académie. Après avoir interrogé Azy d'Atigny, élève brillant de Pereire, l'Académie de Buffon reconnaît les capacités orales et écrites du jeune sourd. Buffon écrit dans son ouvrage, intitulé *histoire naturelle de l'homme* (Buffon, 1749)

« Pereire s'est exercé longtemps dans l'art singulier de faire parler les sourds et muets de naissance, [...] Nous avons vu, ce jeune sourd et muet à l'une des assemblées de l'Académie : on lui a fait plusieurs questions par écrit ; il y a très bien répondu tant par l'écriture que par la parole. Le peu de temps que le maître a employé à cette éducation et les progrès de l'élève, [...] sont plus que suffisants pour montrer qu'on peut, avec de l'art, amener tous les sourds et muets de naissance au point de commercer avec les autres hommes.»(Buffon, 1749, p. 350)

Après la brillante démonstration d'Azy d'Atigny, les philosophes des lumières considèrent la méthode de Pereire comme ingénieuse : « Diderot semble ne s'être chargé de l'article *muets* [...] que pour consigner dans ce catalogue de l'esprit humain, la découverte de Pereire. Pereire [...] doit sa méthode à son génie » (Seguin, 1847, p.91). La pédagogie oraliste de Pereire se répand alors au-delà du royaume de France : « Pereire fut présenté au dauphin, au roi de Suède, au Roi de Pologne. Rousseau, Diderot, la Condamine, Bougainville, Fréron, l'honorèrent d'une estime particulière. Louis XV lui [...] envoya spontanément, en récompense de ses travaux, le brevet d'interprète pour les langues espagnoles et portugaises » (Valade-Gabel, 1848, p.273). Nommé à la Société Royale de Londres¹¹ en 1759, Pereire est envié et jaloué à partir de 1776 par l'abbé de l'épée.

Pendant vingt ans, ces deux protagonistes de l'éducation des jeunes sourds s'opposent sur trois points :

¹¹Société Royale de Londres =Institution fondée en 1660 pour l'amélioration du savoir naturel

- le type de communication
- le financement de l'enseignement
- le type d'apprentissage



L'ABBE DE L'ÉPÉE

- Méthode gestuelle
- Enseignement gratuit ouvert à tous
- Apprentissage collectif



RODRIGUES PEREIRE

- Méthode orale et dactylographiée
- Enseignement payant adressé à la noblesse
- Apprentissage individuel

Mais, les revendications de chacun de ces investigateurs ne semblent pas être les méthodes d'apprentissage. En comparant les signes méthodiques aux signes chinois, Pereire reproche prioritairement le manque de structure de ces dessins aériens et leur absence de signification : « La différence qu'il y a entre nos signes et les caractères chinois, c'est que ceux-ci n'ont pas de liaison naturelle avec les choses naturelles qu'ils doivent signifier » (Seguin, 1847, p.316). En réponse aux critiques de Rodrigues Pereire, l'Abbé de l'épée dénonce un enseignement de la langue basée sur la combinaison d'un travail individuel de prononciation et de compréhension. L'Abbé montre ainsi l'incapacité de Pereire à enseigner collectivement la langue : « La première apprend aux enfants à lire et à prononcer le français mais sans leur faire comprendre que quelques choses et phrases d'usage familier, [...] La deuxième partie leur apprend tout le reste de l'instruction » (Rousseau, 1791, p.503). Leur adversité ne se concentre pas sur l'utilisation du geste ou de l'oral mais sur la cohérence d'utiliser l'une ou l'autre modalité de communication au profit du sens, seul point commun de leurs travaux.

En 1780, la mort de Pereire clôt les discordances avec l'Abbé de l'épée :

J'avais à combattre d'autres adversaires plus redoutables, je veux dire un nombre de théologiens, de philosophes (raisonnables) et d'Académiciens de différents pays qui soutenaient qu'il était impossible d'assujettir les idées métaphysiques à des signes représentatifs, et par conséquent qu'elles resteraient toujours au-dessus de l'intelligence des sourds-muets. (Abbé de l'épée, 1776, p.128).

Resté pendant dix ans le seul pédagogue de l'éducation du sourd, il meurt en 1789, peu de temps avant la révolution qui contribuera en partie à son succès. Très présents dans l'esprit des révolutionnaires, la République reconnaît ses compétences pédagogiques et elle renomme son école parisienne *l'Institut Nationale des sourds-muets*¹², toujours présente aujourd'hui rue Saint Jacques sous le nom de *Institut National des Jeunes Sourds*¹³.

A leur mort, les successeurs de l'Abbé de l'épée et de Pereire militeront respectivement pour les méthodes orales et gestuelles de chacun de ces protagonistes. Ils créeront ainsi la méthode orale et feront la promotion des premiers congrès internationaux pour améliorer le sort des sourds-muets.

4.3 Accéder à l'écrit : la priorité

Après la mort de l'Abbé de l'épée, ses disciples se chargent de diffuser sa parole et son éducation. Roch-Amboise Auguste Bébien, étudiant en médecine, filleul de l'Abbé Sicard, successeur de l'Abbé de l'épée à l'Institut National des Jeunes Sourds-muets de Paris depuis 1789, côtoie régulièrement l'Institut de son parrain. Intéressé et intrigué par la manière dont les sourds communiquent entre eux, Auguste Bébien s'oriente progressivement vers une carrière d'enseignant pour sourds. Il propose une méthode éducative quelque peu divergente de celle de l'Abbé de l'épée. Peu convaincu par la méthode des signes méthodiques, il requiert une éducation moins scolaire et plus spontanée. En observant les jeunes sourds de l'Institut, Bébien remarque qu'ils communiquent spontanément par signes. Les échanges facilitent alors le développement de la langue. Cette communication spontanée et naturelle sera la base de son éducation : « le langage des gestes, [...] qu'on peut appeler langage naturel de l'homme [...] que les circonstances développent selon nos besoins » (Bébien, 1817, p.93). En se basant sur la communication spontanée, Auguste Bébien compte développer la langue gestuelle, orale mais également écrite. S'opposant à toute forme d'alphabétisation par l'oralisation, il cherche un moyen d'écrire cette langue naturelle sans passer systématiquement par une oralisation : « l'individu sourd-muet pourrait exprimer sa pensée sur le papier, aussi et plus clairement que par le geste et sans avoir besoin de la traduire linéairement dans aucune langue. » (Bébien,

¹² INSM : Institut Nationale des sourds-muets (1791)

¹³ INJS : Institut National des Jeunes Sourds

1825, p. 216). Bébien propose alors de remplacer la parole par l'utilisation de gestes mimiques illustrés ci-dessous :

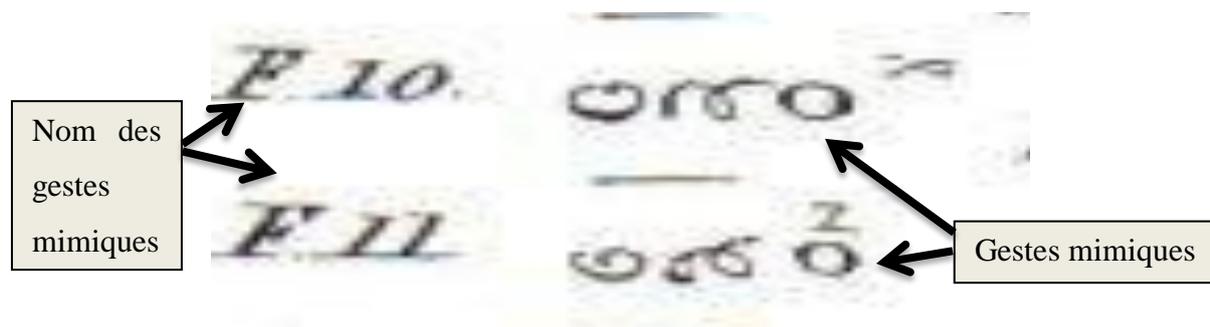


Figure 4 (Les gestes mimographiques de Bébien / Source : Bébien 1825, p.30)

Ces deux représentations, issues d'une planche de vingt-trois symboles, créées par Auguste Bébien, représentent une succession de gestes mimés permettant au sourd d'écrire.

Expliquons deux de ces gestes représentés par les numéros F10 et F11 de cette planche.

- F10 se compose de deux symboles : un rond (répété deux fois) et une boucle à l'envers.
- F11 se caractérise par trois symboles : un rond (répété deux fois), une boucle à l'envers et un Z placé au-dessus du dernier rond.

D'après Bébien, en voici la signification :

f. 10. La main fermée s'ouvrant plusieurs fois : signe de pluralité.
f. 11. La main fermée s'ouvrant successivement (un loigt après l'autre) : signe de quelque. Si l'on ajoutait le point physiognomique de l'attention, ce serait le signe de compter.

Figure 5 (La mimographie de Bébien / Source : Bébien, 1825, p.24)

D'après l'explication d'Auguste Bébien, le rond symbolise une main fermée tandis que la boucle inversée représente les doigts de la main. Dans la première situation, la main est initialement fermée, elle s'ouvre puis se referme. Cette action signifie, pour Bébien, un passage du « rien » (aucun doigt levé) au « tout » (tous les doigts levés). C'est alors une action de

pluralité. Dans la deuxième situation, l'action est la même, mais il se rajoute la lettre Z sur le dernier rond. Elle représente l'alternance par l'ouverture successive des doigts. Cette représentation précise l'idée de pluralité caractérisé par le mot *quelque*.

Enseignant à Paris et à Rouen, Auguste Bébien considère que l'enseignement de ces mimiques revient aux enseignants sourds. Ces gestes expriment des sentiments et des pensées spécifiques que seuls les adultes sourds peuvent maîtriser et comprendre. La méthode de Bébien reconnaît les enseignants sourds comme légitimes pour cet apprentissage. Déjà présents dans les institutions parisiennes, ils s'intègrent rapidement en Province. Les instituts provinciaux, dans lesquels exercent ces enseignants sourds, deviennent des lieux de référence. Les sourds se rassemblent alors autour de ces lieux d'enseignement pour échanger. Cette langue naturelle, devenue langue d'enseignement devient alors une langue communautaire. Cet esprit de communauté paraît nouveau au XIX^{ème} siècle, mais il a déjà été précédemment évoqué par Pierre Desloges en 1779 dans son ouvrage *Observations d'un sourd et muet* (Desloges, 1779). Sourd et écrivain du XVIII^{ème}, il traite de l'éducation du sourd et de la naissance de cet esprit communautaire.

Bébien fait évoluer l'éducation gestuelle de l'Abbé de l'épée jusqu'ici dominante. En se défendant d'encourager la langue palée, il réussit à représenter la langue gestuelle à l'écrit au moyen de mimiques dès 1825. Dix ans plus tard, il désapprouve, dans son ouvrage *Examen critique de la nouvelle organisation de l'enseignement dans l'Institut Royale des Sourds-Muets de Paris* (Bébien, 1834), le nouveau projet d'enseignement du gouvernement français à tendance oraliste. Ce combat, Bébien le mène conjointement avec Ferdinand Berthier. Né sourd, professeur à l'Institut des Sourds de Paris, il fonde le comité des sourds muets en 1834. Il réfute l'enseignement de l'oral et prône une éducation exclusivement gestuelle. Vif défenseur des signes méthodiques de l'Abbé de l'épée, Berthier lui consacre une biographie en 1852 où il dit :

Parmi le peu de noms que la foule changeante ne prononce qu'avec vénération, ...nous n'en connaissons pas qui mérite plus d'occuper le premier rang dans l'admiration, l'amour et la reconnaissance des peuples que celui du père spirituel des sourds-muets, l'abbé de l'Épée. [...] Depuis des siècles, ces tristes victimes de la nature marâtre courbaient le front sous le joug d'un préjugé barbare. [...] Ils languissaient, ces infortunés, dans l'ignorance et dans l'esclavage : ils attendaient un nouveau Messie qui vint briser leurs fers (Berthier, 1852, p. 207).

Connu par son militantisme, il reçoit par Victor Hugo le titre de *Napoléon des sourds-muets* (Encrevé, 2013). Le difficile combat de Berthier face au gouvernement pour éviter

l'adoption d'un enseignement oraliste n'entame pas ses convictions. Il continue à défendre la communauté sourde et la langue gestuelle grâce aux associations de l'Abbé de l'Épée et aux soutiens d'écrivain comme Victor Hugo : « Qu'importe la surdité de l'oreille quand l'esprit entend. La seule surdité, la vraie surdité, la surdité incurable, c'est celle de l'intelligence »¹⁴. Avec l'aide de ces associations, il continue à militer pour reconnaître la langue gestuelle comme la seule langue d'enseignement. Recherchant à associer l'apprentissage de l'écriture à l'apprentissage de la Langue des Signes, Berthier devient, avec Bébien, les premiers protagonistes d'une nouvelle méthode d'enseignement appelée le bilinguisme. Ils juxtaposent l'enseignement de la langue gestuelle à la langue française écrite. Malgré l'engagement de Ferdinand Berthier au côté des sourds, ses efforts sont vains. Le congrès de Milan de 1880 prend la décision d'interdire la pratique de la Langue gestuelle et d'imposer l'enseignement de l'oral : « Considérant l'incontestable supériorité de la parole sur les signes pour rendre l'individu sourd-muet à la société (...) déclarons que la méthode orale doit être préférée à celle de la mimique pour l'éducation des sourds-muets »¹⁵. La décision du Congrès de Milan reste irréversible et ce sont les institutions qui les premières, vont « abandonner leur nom d'institutions des sourds-muets pour celui d'institutions des sourds-parlants. » (Delaporte, 1986, p.20). Ces sourds dits « parlants » intègrent progressivement les Institutions de sourds. Leur capacité à oraliser, à écrire et à signer leur donne un statut d'intermédiaire entre la société sourde et la société entendante. Leur revendication se fait rapidement connaître. Ils souhaitent que leur faculté à oraliser soit considérée comme une caractéristique linguistique, en plus de leur surdité. Les communautés sourdes-muettes et sourdes-parlantes revendiquent alors leur statut de sourd et souhaitent ne plus être stigmatisés en tant que *muet* ou *parlant*.

4.4 Conclusion

Le courant éducatif s'interroge sur la perception et la compréhension de la langue orale par l'individu sourd. Comme pour les pensées philosophiques et ecclésiastiques, les éducateurs commencent leur enseignement de la langue par la combinaison de l'oralisation et du geste. L'individu sourd prononce des sons tout en y associant des gestes. Mais au XVIII^{ème} siècle, les deux fonctions du geste, proposées par les philosophes, interpellent la pensée éducative. En raison de leur attrait pour la langue orale, les éducateurs excluent le geste comme outil sémantique et privilégient la fonction phonique de la langue. En utilisant le geste comme

¹⁴ Victor Hugo à Ferdinand Berthier le 25 novembre 1845

¹⁵Annexe 4 : Article 2 du Congrès de Milan.

support phonique, le courant éducatif trouve deux avantages à l'oralisation : savoir prononcer les sons pour adhérer à une norme et comprendre la langue orale et écrite en prenant conscience de leurs caractéristiques spécifiques. Les composantes de l'écrit sont représentées par la ponctuation et les majuscules alors que les composantes de l'oral sont symbolisées par les liaisons. A cette occasion, le courant éducatif aborde de nouveau la question de l'écrit, évoquée précédemment par l'approche ecclésiale. Ce courant éducatif cherche à combiner les fonctions sémantique, phonique et phonologique du geste pour donner les moyens aux sourds de signer, parler et écrire.

5. Ce qu'il faut retenir du chapitre

Entre l'Antiquité et le XIX^{ème} siècle, quatre approches ont exploré l'éducation du sourd selon quatre orientations ou expériences différentes.

L'une des premières orientations est la combinaison de l'oral et de la pratique gestuelle. Jusqu'au XVIII^{ème} siècle, toutes les approches, qu'elles soient médicales, philosophiques, ecclésiale ou éducatives ont expérimenté cette pratique éducative combinatoire. Ces différentes approches répondaient à la fois aux besoins de normalisation et à la nécessité de respecter et de comprendre la communication gestuelle de cette population sourde. Au XVIII^{ème} siècle, la pensée philosophique attribue deux fonctions au geste : la fonction de traduction et la fonction d'imitation. Elles deviendront des fonctions de référence. Mais, à cette époque, les approches philosophiques, ecclésiales et éducatives s'appuieront sur ces deux fonctions pour définir trois nouvelles expériences éducatives.

Ainsi, une deuxième orientation se développe en expérimentant une méthode éducative exclusivement gestuelle. Elle est encouragée par l'environnement ecclésiastique qui souhaite développer la communication naturelle et spontanée. Elle privilégie l'accès au sens et réfute l'idée de devoir oraliser pour obéir à une norme.

Dans le même temps, une troisième expérience éducative se déploie. Elle est portée par le courant éducatif. Elle expérimente une méthode, basée exclusivement sur l'oral en utilisant le geste comme support phonique. Le développement de cette méthode éducative est rendu possible par l'influence des progrès technologiques des appareillages qui facilitent la perception de plus en plus fine des sons et encouragent leur reproduction orale.

Depuis le XVIIIème siècle, toutes ces méthodes éducatives se rapportent au développement de la langue orale. Mais au XIXème siècle, les expériences ecclésiastiques et éducatives s'intéressent également à l'apprentissage de la langue écrite. Cette nouvelle orientation éducative s'appelle le bilinguisme. Cette méthode lie la structure syntaxique de la langue gestuelle à celle de la langue française. Ses protagonistes inventent de nouveaux gestes représentant les phonèmes de la langue française écrite. En excluant l'élément verbal, cette méthode ne prend en compte que l'organisation successive des sons de la langue écrite. Au début du XXème siècle, une autre fonction qualifie alors le geste : la fonction phonologique.

Ces différentes réflexions ont montré que l'utilisation du geste, selon les modalités sémantique, phonique ou phonologique, permettent au sourd d'accéder à la langue française orale ou écrite. Elles font également apparaître les difficultés d'enseigner la langue française au sourd par une méthode unique.

Lorsque nous parcourons l'histoire de la surdité, l'oralisme et la langue gestuelle sont deux modalités de communication et d'enseignement qui se développent en parallèle. A partir du XIXème, ces deux moyens de communication vont devenir des outils d'apprentissage permettant progressivement la scolarisation des enfants sourds.

CHAPITRE 2 : L'institution juridique et la scolarisation des enfants sourds dans la société

Après avoir laissé le courant médical, ecclésial, philosophique et éducatif s'approprier l'éducation de l'enfant sourd, les instances politiques prendront en charge progressivement son éducation à la suite d'évènements historiques marquants. Les problématiques relatives à la scolarisation de l'enfant sourd deviennent une préoccupation politique. Ce chapitre revient sur ces faits historiques se déroulant entre la révolution française de 1789 et la loi du 11 février 2005 relative à l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Dans ce chapitre sera abordée la manière avec laquelle la surdité est prise en compte par les institutions.

1. La montée progressive de l'oralisme

Après la révolution française de 1789, la séparation des pouvoirs exécutif, législatif et judiciaire, mise en place par le directoire¹⁶, amenuise l'influence des religieux. Malgré cela, deux ans après sa mort en 1791, l'Assemblée Nationale attribue à l'Abbé de l'épée le titre de « bienfaiteur de l'humanité » (Milliot, Lenoir, 1790 p. 117). Le pouvoir législatif en profite pour proposer une loi permettant aux sourds de jouir des droits de l'homme : « En 1791, la toute nouvelle assemblée nationale constituante promulgue une loi permettant aux sourds de bénéficier des droits de l'homme » (Querel, 2013, p. 46). Libre de communiquer par geste, les sourds vivent alors une période faste de leur existence : « un temps idyllique où les Sourds étaient cultivés, intégrés socialement et professionnellement, tout ceci grâce à la reconnaissance de la langue des signes et sa libre utilisation dans les écoles spécialisées » (Flory, in Bertin, 2005, p. 110). Pendant ce temps, jusqu'en 1850, le mouvement dénommé « Société Pereire » continue à défendre l'oralisation. Elle participe à plusieurs congrès pour s'opposer à la pratique du geste comme unique méthode de communication et d'enseignement.

¹⁶Le Directoire est le régime politique français chargé du pouvoir exécutif entre le 26 octobre 1795 et le 9 novembre 1799

1.1 L'influence de la pensée oraliste

Les différents congrès auxquels participèrent les protagonistes de l'oralisme, modifieront progressivement le rapport qu'entretient la société avec la surdité.

1.1.1 L'ancrage du mouvement oraliste : 1878

En 1878, se déroule l'exposition universelle de Paris au cours de laquelle a lieu « le congrès universel pour l'amélioration du sort des aveugles » (Jacob, 2005, p. 221). Ce congrès expose quelques outils pédagogiques utilisés pour l'éducation des jeunes aveugles. Sans y avoir été conviés mais convaincus de l'impact politique de ce congrès, les dissidents de la méthode oraliste pour l'éducation des sourds, imposent leur présence et prennent la parole. Ils témoignent, devant les congressistes, de l'importance de l'oralisation et suggèrent, pour cet apprentissage, la création d'un service pédagogique spécifique. Bien qu'en dehors de l'ordre du jour, les membres du congrès écoutent les revendications et émettent un avis sur la pertinence de l'utilisation de l'oral ou du signe dans l'apprentissage de la langue :

« Le congrès, après avoir mûrement délibéré, [...] estime que la méthode dite d'articulation et comportant la lecture de la parole sur les lèvres, qui a pour but de rendre complètement l'individu sourd-muet à la Société, doit être résolument préférée à tous les autres [...] tout en conservant l'emploi de la langue mimique comme auxiliaire de l'enseignement en tant que premier moyen de communication entre le maître et l'élève » (Imprimerie nationale, Paris, 1879).

Considérant l'oralisation comme un élément de socialisation, les congressistes attribuent également au signe la fonction de mimétisme. Utilisé dans une communication spontanée, il compense les failles intellectuelles de certains sourds.

L'enseignement [...] applicable à la généralité des enfants sourds-muets, ne pouvant convenir aux sujets dont la culture intellectuelle a été négligée ou complètement délaissée, il y a lieu d'appliquer à ceux-ci un enseignement qui, par des voies rapides, au moyen des signes communs à tous les sourds-muets, permette de développer leurs facultés dans la mesure du possible. (Ernest La Rochelle¹⁷, 1882 p. 97)

Le congrès présente, à la fois, l'oral comme un moyen de socialisation et le signe comme un outil culturel d'enrichissement intellectuel. Initialement prévu pour échanger autour des outils pédagogiques relatifs à la cécité, aucune source bibliographique ne précise si ces

¹⁷ Ernest La Rochelle : journaliste mais aussi collaborateur d'Eugène Pereire

membres présents (qui ont donné un avis) sont compétents dans le domaine de la surdité. A l'issue de ce congrès, le comité d'organisation décide de laisser deux ans d'expérimentation à cette méthode oraliste pour montrer son efficacité dans l'enseignement de la langue auprès des sourds. Un bilan de cette expérience est prévu lors du prochain congrès organisé en 1880, à Milan. Ce lieu est stratégique puisque l'oralisation s'utilise déjà, en Italie, comme méthode d'enseignement depuis 1825 : « Les institutions milanaises ont été les premières à adopter la méthode orale exclusive. » (Encrevé, 2008, p. 89). A Milan, parmi les 225 congressistes présents, les Italiens représentent plus de la moitié des participants donnant ainsi au congrès une connotation majoritairement oraliste : « 156 Italiens (tous favorables à la méthode orale) sont présents, soit plus de la moitié, soixante-six Français, soit environ un quart des congressistes » (Encrevé, 2008, p. 89).

1.1.2 Milan 1880 : la Langue des Signes interdite ?

Minoritaires, les promoteurs de la méthode gestuelle, venant de Suède et des Etats-Unis, restent silencieux. Ils refusent de participer aux débats mais ne s'opposent pas à un enseignement exclusivement oraliste proposé par la majorité des congressistes. Influencé par les pratiques italiennes et allemandes ainsi que par les travaux français de Pereire, le congrès décide d'interdire la pratique de la langue gestuelle (Langue des Signes) dans tous les établissements accueillant de jeunes sourds-muets. Le rapport du congrès, comme méthode unique d'enseignement, préconise alors la langue orale :

« Le Congrès, considérant l'incontestable supériorité de la parole sur les signes pour rendre l'individu sourd-Muet à la société et lui donner une plus parfaite connaissance de la langue ; Déclare que la méthode orale doit être préférée à celle de la mimique pour l'éducation et l'instruction des Sourds-Muets. » (Houdin, 1880, p. 29).

Au terme de ce congrès, les membres rédigent un rapport argumentant l'utilisation de l'oral comme méthode d'enseignement. Il comprend, entre autre, huit articles¹⁸. Sept sont consacrés aux exigences organisationnelles que requiert la pratique de cette méthode. Parmi elles sont mentionnés, le nombre de dix élèves requis par classe et : « Que le professeur ne peut efficacement enseigner, par la méthode orale pure, plus de dix élèves [...] » (Rapport du congrès de Milan adressé à Eugène Pereire, 1880, p. 31). Seul, le huitième article compare la

¹⁸ Annexe 5 : Rapport du congrès (page 9 on parle de l'abbé de l'épée et Pereire)

parole au geste en valorisant les qualités de l'oral au détriment du geste : « Considérant que l'usage simultané de la parole et des signes mimiques a le désavantage de nuire à la parole, à la lecture sur les lèvres et à la précision des idées, Déclare que la méthode orale pure doit être préférée. » (Rapport du congrès de Milan adressé à Eugène Pereire, 1880, p. 30). La publication de ce rapport entérine alors la décision de choisir la langue orale comme méthode privilégiée d'enseignement. Les déclarations d'interdiction de la pratique de la Langues des Signes dans les établissements scolaires ont été nuancées dans la rédaction des écrits de ce congrès la nécessité d'achever une éducation gestuelle afin de profiter au mieux de l'enseignement oraliste « Que chaque année une classe nouvelle de parole soit établie dans l'Ecole, jusqu'à ce que tous les anciens élèves enseignés par la mimique aient achevé leur éducation » (Houdin, 1880, p. 31). Sa formulation paraît irrévocable et empreinte de « vérité » ; car à la suite de ce rapport, aucun autre congrès ne sera organisé sur ce thème pendant vingt ans.

1.2 La remise en cause de l'oralisme

En 1900, une nouvelle exposition universelle est organisée à Paris. Elle accueille un congrès sur la question de l'éducation des sourds-muets. Présidé par Ladreit de Lacharrière, ancien médecin-chef de l'Institution National des Jeunes sourds-Muets de Paris, ce congrès s'organise de façon atypique. Partisan de l'oral, Ladreit de Lacharrière ne souhaite pas se confronter aux revendications des sourds signants qui militent contre la décision du congrès de Milan : « L'individu sourd-muet est d'un naturel inconstant et changeant, il est imprévoyant, susceptible de paresse, d'ivrognerie, de débauche, subit facilement les mauvais conseils et se laisse volontiers entraîner dans les mauvaises voies, mais il n'ignore ni ses erreurs ni ses fautes » (Goguillot, 1889, préface). A sa demande, deux congrès se déroulent alors de façon simultanée. L'un regroupe la population sourde, partisane de la Langue des Signes, et l'autre concentre la population entendante, défendant la pratique de l'oral. Cette organisation évite ainsi une confrontation que Ladreit de Lacharrière considère comme infructueuse : « causerait une perte de temps considérable sans aucun avantage puisque la discussion ne pourrait pas se produire d'une manière facile et utile » (Bagner, 2000, p. 167).

Du côté du congrès des sourds signants, les opinions sont partagées. Certains, comme les Allemands, continuent à s'opposer à la pratique de l'oral : « Ce que je prétends, c'est qu'avec l'institution de la méthode orale pure, on a commis la plupart des plus grands crimes contre les silencieux » (Bagner, 2000, p.167). D'autres demandent que le geste ne soit pas éradiquer mais

que l'utilisation de l'oral soit adaptée aux capacités des enfants. Ils formulent alors une requête en trois points (Fabre, 1864, p. 22-23) :

- L'adaptation d'une méthode d'enseignement selon les aptitudes de l'enfant.
- La présence de professeurs « sourds-muets »
- La gestion des écoles de sourds-muets par le Ministère de l'Instruction Publique

Les entendants constatent, de leur côté, que peu de jeunes sourds ont suivi l'éducation oraliste après les démonstrations publiques de Pereire. Les cas de réussite restent alors très faibles. Malgré ce constat, ils continuent à défendre la décision de Milan qui leur est favorable. Les partisans de l'oral se réfèrent, pour cela, aux travaux de Graham Bell, scientifique connu pour l'invention du téléphone : « Un grand principe domine toutes les méthodes, c'est l'éducation orale. Nous voulons que nos frères sourds-muets deviennent nos égaux par l'intelligence, le savoir et l'expression des idées. » (Baguer, 2000, p. 167). Participant au congrès des entendants, Ladreit de la Charrière soutient les propos de Bell et défend l'importance d'utiliser l'oral pour le développement intellectuel du jeune sourd : « Nous devons à un de nos collègues, M. Graham Bell, la possibilité de transmettre la voix comme la télégraphie transmet l'écrit ... naturellement la parole doit être enseignée mais jamais aux dépens de l'esprit. » (Baguer, 2000, p. 167). Mais certains entendants, parmi eux Gallaudet, s'opposent aux idées avancées par Bell et Ladreit de la Charrière. Il évoque le manque d'objectivité de la décision de Milan. Il précise que ce rapport impose une méthode sans que la parole des sourds n'ait été prise en compte : « Il y a vingt ans, le Congrès de Milan dont je faisais partie commit la faute grossière de faire une déclaration au sujet des méthodes d'enseignement » (Baguer, 2000, p. 167). Mais, les propos de Gallaudet n'influencent pas Ladreit de la Charrière. A la suite des deux congrès, le président conclut collectivement les débats par une brève allocution. Conscient que le choix d'une méthode d'enseignement oppose les sourds et les entendants, Ladreit de la Charrière donne une orientation sociale plus marquée à son discours, évitant ainsi les sujets conflictuels que sont l'éducation et la pédagogie. « Affirmer que l'ardent désir d'améliorer la situation sociale des sourds-muets a été, et sera toujours, l'unique préoccupation des instituteurs et philanthropes qui sont venus à Paris » (de titres et travaux, 1892).

Dans chacun des deux congrès de Paris, les opposants et les partisans de l'oral ont pu s'exprimer. Tout en nuanciant, affirmant ou infirmant leur position, les participants n'ont pas su

convaincre et contre balancer la décision de Milan. Le rapport de Milan continue donc à régir les institutions de sourds-muets. Cette éducation à la parole participe à la réalisation de deux objectifs : la socialisation des sourds et la volonté de les intégrer.

1.3 Les conséquences de l'oralisme : Alfred Binet et Théodore Simon

Influencé par l'exposition universelle de 1878 à Paris et par l'application des décisions du rapport de Milan par les différentes institutions de sourds-muets, l'enseignement oraliste se développe. Le XX^{ème} siècle connaît alors ses premiers trentenaires sourds oralistes. En 1909, ils feront l'objet d'une première étude par Théodore Simon, médecin psychiatre et par Alfred Binet, psychologue créateur de l'échelle métrique¹⁹. Ils étudient les conséquences sociales de trente ans d'enseignement de l'oralisme et rédigent le bilan suivant :

La parole est un moyen de communication qui rend des services aux sourds-muets ». Ce n'est pas exact. L'individu sourd-muet ne peut pas entretenir une conversation avec un étranger ; il ne peut communiquer, même avec ses proches, pour ses besoins immédiats, que par un ensemble de moyens où le geste supplée constamment la parole. Point d'utilité sociale et professionnelle pour la démutisation (Binet, Simon, 1909, p. 121-122).

Alfred Binet et Théodore Simon constatent que l'action d'oraliser rend l'intégration personnelle et professionnelle du sourd difficile. Pour Binet, la cause en revient au congrès de Milan qui impose, depuis vingt ans, une scolarisation et une socialisation des enfants sourds à un âge tardif : « Que l'âge le plus favorable auquel l'individu sourd-Muet peut être admis dans une école est de huit à dix ans » (Rapport du Congrès de Milan, 1880, p.32). Dans son ouvrage de 1909, *Les signes physiques de l'intelligence chez les enfants*, Binet revient sur la nécessité d'un enseignement précoce de la langue pour faciliter l'assimilation des connaissances. Entre trois et six ans, l'enfant est disponible pour emmagasiner de nombreux savoirs. Ces facultés intellectuelles facilitent alors son apprentissage : « Se mettre à la lecture avant 6 ans c'est évident parce qu'avant cet âge leur développement intellectuel n'est pas suffisant pour profiter des leçons de lecture ; ils manquent de maturité. Tout enseignement doit être donné quand l'écolier est mûr pour l'assimiler » (Binet, 1909, p. 113). Dans le cas du sourd, Binet et Simon reconnaissent ses facultés à reproduire les sons, mais ils remettent en cause ses aptitudes à comprendre les messages perçus par d'autres locuteurs : « il importe de mettre en garde les maîtres contre l'habitude de juger les enfants par l'extérieur » (Binet, 1909, p. 2). Dès 1910,

¹⁹L'échelle métrique évalue le potentiel des enfants et leurs déficiences. Il précède le Quotient Intellectuel

Binet et Simon reprennent alors leurs premiers travaux sur la pensée humaine de 1903. Ils étudient le cheminement intellectuel de l'individu pour accéder au sens du message. Jusqu'en 1903, Binet adhère tout d'abord à la théorie de l'associationnisme qui définit la pensée comme une association d'images donnant du sens à toutes les actions intellectuelles : « l'élément fondamental de l'esprit est l'image ; que le raisonnement est une organisation d'images, déterminée par les propriétés des images seules et qu'enfin il suffit que les images soient mises en présence pour qu'elles s'organisent et que le raisonnement s'ensuive avec la fatalité d'un réflexe » (Binet, 1886, p. 122-123). Mais, en 1903, suite à ses travaux sur l'évaluation du potentiel intellectuel des enfants, Binet remet en cause cet associationnisme. Il privilégie dorénavant l'acte à l'image, c'est-à-dire le processus à la représentation. Il considère que ce sont les actes qui construisent la pensée et non les images. Il écrit alors en 1903 : « *Comprendre, comparer, rapprocher, affirmer, nier, sont, à proprement parler, des actes intellectuels et non des images.* » (Binet, 1903, p. 210). Binet découvre que la pensée peut se développer sans l'image ce qui contredit l'idéologie associationniste : « Toute la logique de la pensée, échappe à l'imagerie. » (Binet, 1903, p. 227). En 1909, en affirmant que « la pensée n'est point un état passif, mais plutôt un système d'actions » (Binet, Simon, 1909, p. 128), Binet et Simon proposent d'intégrer l'acte d'écrire en plus de l'apprentissage de l'oral pour accéder plus facilement au sens du message. Les études de Binet et Simon ne remettent pas totalement en cause l'oral, ils en pointent uniquement les limites. Or, les sourds revendiquent toujours l'utilisation de la langue gestuelle (LSF) comme langue d'enseignement et de socialisation. Ils organisent alors un courant parallèle et développent la langue gestuelle grâce à la diffusion de journaux et à la création d'associations. La presse devient l'arme communautaire. Des journaux réservés aux sourds sont diffusés en s'opposant à l'enseignement exclusif de la méthode orale. Les sourds luttent contre l'orchestration d'une normalisation abusive. Parallèlement le courant oraliste perd progressivement de son impact et de son influence car les jeunes sourds, formés depuis 30 ans à l'oralisation, sont devenus analphabètes. La mobilisation de la communauté sourde devient alors une affaire sociale et politique.

1.4 Conclusion

Le congrès de l'exposition universelle de 1878, celui de 1900 et le congrès de Milan de 1880 ont valorisé les qualités éducatives et pédagogiques de l'oral. Durant cette période, l'éducation oraliste traverse deux phases. De 1878 à 1880, elle se développe et poursuit deux missions : la socialisation des sourds et la volonté de les intégrer dans les établissements

scolaires. Ces deux objectifs montrent que la société s'oppose au développement d'une éducation spécialisée et d'un enseignement hors cadre scolaire. La langue orale devient alors le moyen unique d'enseignement, évitant ainsi la stigmatisation des élèves sourds en classe. En menant cette politique de socialisation et d'intégration, la population « entendante » récuse l'enfermement des sourds dans une seule culture et une seule communication. Mais, sous l'impulsion de la population sourde, demandant la reconnaissance de la Langue des Signes comme unique langue d'enseignement, l'oralisme décline lors de la deuxième exposition universelle de 1900. Organisé en deux temps, ce congrès remet en cause les bienfaits de l'oralisme. Les sourds refusent d'utiliser le même outil de communication que la majorité de la population. Encouragés par Gallaudet et les travaux d'Alfred Binet et de Théodore Simon, les sourds tiennent à garder leur identité. La population sourde représente alors, pour les entendants, une population socialement marginalisée.

2. La prise en compte du handicap : un enjeu du XX^{ème} siècle

Après les travaux de Binet et de Simon, l'évaluation de l'intelligence de l'enfant devient un outil indispensable pour distinguer scientifiquement les enfants normaux et éducatibles des enfants anormaux ou arriérés²⁰. Mise en place dans la loi du 15 avril 1909, relative à la création de classes et d'écoles de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques pour les enfants arriérés, cette évaluation permet de répartir les enfants dans plusieurs classes annexées selon leur niveau intellectuel :

Susceptibles d'éducation scolaire et pratique, c'est-à-dire les débiles mentaux, dont le niveau d'intelligence restera compris à l'âge adulte entre le niveau de 7 ans et celui de 10 ans à l'échelle Binet-Simon (ou si l'on préfère, dont le quotient intellectuel se situe entre 0,55 et 0,80) (Mezeix P., 1951, p.193-197).

Cette loi institue, pour la première fois, un enseignement spécialisé.

2.1 La loi du 15 avril 1909 : une loi pour l'instruction publique

En 1879, Désiré-Magloire Bourneville, médecin, prend la responsabilité du service des adultes et des enfants arriérés de l'Hôpital Bicêtre de Paris. Malgré leur différence d'âge, ces

²⁰ « Arriéré » s'entend ici au sens de l'époque. On dirait aujourd'hui « déficient intellectuel léger ». Vial M. Les Débuts de l'enseignement spécial en France ; les revendications qui ont conduit à la loi du 15 avril 1909 [...]. *Section de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire*, 1979, 18, pp. 64-66.

patients se côtoient. Ils partagent le même service de soin et d'éducation. Considérant que ces deux tranches d'âge n'ont pas les mêmes besoins, Bourneville compare cette cohabitation à une « hideuse renfermerie » (Bourneville D.M. 1892, 1^{re} édition : 1889). Pour mettre fin à cette incohérence, il propose un dispositif éducatif adapté à l'intérieur de l'hôpital. Il sépare ces deux catégories d'âge et emploie quelques enseignants, appelés « instituteurs des idiots » (Arveiller J., 1992, pp. 11-33) pour éduquer les jeunes. Agissant sous la responsabilité d'un médecin, ces instituteurs, parmi eux, Edouard Séguin et Hippolyte Vallée (Pelicier Y. & Thuillier G., 1996, pp 417- 420), participent à la création de la première école de l'hôpital Bicêtre. Pour permettre à l'hôpital d'exercer uniquement sa fonction de soin, Bourneville propose d'extérioriser son école. Il propose aux enfants, les moins « idiots », de bénéficier d'une éducation en dehors du centre de soin. La commission ministérielle pour les enfants anormaux autorise parallèlement le maintien d'un service d'éducation au sein de l'hôpital, réservé aux « idiots » plus difficilement éducatifs « conclusions adoptées par la commission en vue d'assurer l'instruction des arriérés et des instables ». (Vial, 1986, p. 200). Les actions de Bourneville sont soutenues par des enseignants, parmi eux, Gustave Baguer, instituteur et directeur d'un établissement accueillant, entre 1893 et 1918, des « enfants sourds et demis sourds des 2 sexes dès l'âge de 6 ans » (Bourneville, 1892, 1^{re} édition : 1889, p. 71, 72). Influencé par la loi de Jules Ferry du 28 mars 1882, Gustave Baguer, accompagné de quelques notables, parmi eux Ferdinand Buisson, Léon Bourgeois et Paul Strauss, font pression sur des pouvoirs publics pour accepter les enfants arriérés et sourds dans les classes ordinaires. Mais, pour ne pas mettre en danger l'ordre social, les pouvoirs publics cherchent à exclure ces enfants, dont le comportement est inadapté à la scolarisation. Baguer et les notables suggèrent alors d'utiliser une pédagogie spécialisée pour normaliser leur conduite. La réflexion collective des pouvoirs publics, des médecins et des instituteurs amènent à la rédaction de la loi du 15 avril 1909. Elle propose des classes spéciales pour les arriérés et impose un contrôle social des individus scolarisés. Afin de diriger ces classes spéciales, la loi propose une formation qualifiante aux professionnels de l'éducation pour aider l'enfant arriéré à suivre un enseignement ordinaire : le Certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés (C.A.E.A) : « un siècle d'efforts pour que l'éducation des anormaux psychiques (idiots et crétins, imbéciles, arriérés, instables) fut reconnue aussi utile et aussi nécessaire que l'éducation des anormaux sensoriels (sourds-muets et aveugles) » (Article Idiots et crétins, 1911). Les enfants arriérés et sourds sont alors répartis en deux catégories : les enfants scolarisables pris en charge par des professionnels de l'éducation et les enfants d'asile restant

sous la responsabilité des professionnels médicaux. Ce compromis entre le scolaire et la médicale donne naissance à l'instruction pédagogique spécialisée.

Ce mouvement relatif au maintien des élèves handicapés en école ordinaire mobilise alors les institutions politiques, une fois les deux guerres passées.

2.2 Loi du 30 juin 1975 : mobilisation des institutions autour de la scolarisation des enfants handicapés

Malgré une mobilisation importante autour de l'enseignement spécialisé depuis la loi du 15 avril 1909, les écoles accueillant des enfants sourds continuent à appliquer la décision du congrès de Milan en interdisant la pratique de la Langue des Signes Française comme support éducatif. Cette politique éducative durera jusqu'à la révolte du peuple français en mai 1968. Se rebellant contre la bourgeoisie, le peuple de gauche défend les défavorisés et les minorités linguistiques. Cette révolte aura un impact sur les actions revendicatives des sourds. En 1971, s'organise le 6^{ème} Congrès de la Fédération mondiale des sourds à Paris auquel participent plusieurs sourds de pays étrangers. A cette occasion, les français ont observé le travail des interprètes étrangers et leur facilité à traduire, en Langue des Signes, tous les sujets traités de façon très détaillée : « Il fut plus étonné d'entendre les traductions orales de l'interprète aux questions et réponses des sourds américains, ces traductions de bonne qualité étaient bien ciblées sur les sujets abordés » (Minguy, 2014, p. 125). Les français prennent alors conscience de l'apport intellectuel et culturel du geste : « Ils étaient impressionnés par la langue des Sourds américains, la culture artistique, le théâtre, le niveau des études » (Minguy, 2014, p. 132). Le congrès de Washington de 1975 finit de convaincre les français sur l'utilité des traductions en Langue des Signes pour le développement intellectuel et culturel des sourds. De retour, les professionnels français souhaitent valoriser cette langue en France. Reconnue comme une langue officielle depuis 1960, les Américains l'utilisent déjà comme un outil éducatif et pédagogique : « En 1960, William Stokoë, [...] proposa les paramètres linguistiques, ce qui a permis d'aboutir à la reconnaissance de la langue des signes américaine (ASL) comme une langue à part entière. En France, à partir de 1970, on observe seulement l'apparition des gestes (langage gestuel) » (Minguy, 2014, p. 98). C'est à la suite de ces deux congrès que sera promulguée en France, la loi du 30 juin 1975²¹ relative aux institutions sociales et médico-

²¹Annexe 6 Loi n° 75-535 du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales, *JORF* du 1er juillet 1975

sociales. Pendant trente ans, cette loi sert de référence pour l'intégration scolaire et professionnelle des personnes en situation de handicap. Elle est à l'initiative de la création de différentes commissions départementales en charge du droit des personnes handicapées, comme la CDES²² et la COTOREP²³. Cette loi de 1975 a comme particularité de considérer l'intégration sociale de la personne handicapée comme une obligation nationale :

La prévention et le dépistage des handicaps, les soins, l'éducation, la formation et l'orientation professionnelle, l'emploi, la garantie d'un minimum de ressources, l'intégration sociale et l'accès aux sports et aux loisirs du mineur et de l'adulte handicapés physiques, sensoriels ou mentaux constituent une obligation nationale. (Article 1, Loi n° 75-535 du 30 juin 1975).

Le chapitre premier de cette loi, consacré aux « dispositions relatives aux enfants et adolescents handicapés » (article 1, Loi n° 75-535 du 30 juin 1975), traite des modalités d'intervention pour des enfants ou adolescents souffrant d'invalidité sans faire de distinction entre les différents types de handicap. Cette loi répond à une logique sociale en souhaitant mieux intégrer la personne handicapée dans les structures ordinaires pour répondre à une identité nationale commune. Cette logique répond à ce que Sticker définit comme « [...] implantez coûte que coûte l'enfant handicapé pour effacer les différences. Obliger, c'est imposer ce qui amènerait à penser que pour s'intégrer, le handicapé doit être éduqué pour répondre au devoir nationale. » (Sticker, 2005, p. 181). Cette représentation de Sticker sur le handicap évolue avec le rapport Warnock de 1978. Fruit d'une réflexion européenne sur la manière de scolariser les enfants et les adolescents en situation de handicap, l'objectif n'est plus d'intégrer coûte que coûte mais de répondre aux besoins éducatifs du jeune en lui procurant une aide nécessaire et adaptée. Ce rapport a été fondé sur l'égalité des chances et la reconnaissance des droits des minorités marquant une transition importante dans la prise en charge de l'enfant handicapé. Dépassant le point de vue médical, la société ne se pose plus la question de savoir comment le jeune handicapé s'adapte à la société mais plutôt comment la société s'adapte au handicap de la personne : « Rien sur nous sans nous » (Charlton, 1998, p. 24). C'est à la suite de ce rapport que seront proposées des aides éducatives selon le type de handicap et des besoins

²² CDES : Commission Départementale de l'Education Spéciale

²³ COTOREP : Commission Technique d'Orientation et de Reclassement Professionnel

de l'enfant. La circulaire du 7 septembre 1987²⁴ revient, pour la première fois, sur le congrès de Milan et remet en cause la pratique exclusive de la communication oraliste :

En 1880, au Congrès de Milan, les pratiques « oralistes » étaient préconisées [...] la pédagogie des jeunes enfants pourra [...] inclure un apport signé, langue des signes française ou français signé [...] sans abandonner l'exigence de l'oralisation [...] Ces moyens de communication qui ne sont bien entendu pas exclusifs. (la circulaire du 7 septembre 1987, p.3).

La circulaire de 1987 réhabilite la pratique de la Langue des Signes Française et dénonce, en même temps, la pratique exclusive d'une langue. Mais, un an plus tard, en 1988, une nouvelle circulaire tente à prioriser, de nouveau, l'oralisation par rapport à la langue gestuelle. Elle fait la promotion du Langage Parlé Complété comme outil d'accompagnement de l'oralisation pour une meilleure perception de la parole :

L'enfant sourd a tendance à mettre spontanément en œuvre une communication gestuelle [...] efficace [...] Quelle que soit la part faite au langage des signes, la parole et l'éducation auditive doivent rester une préoccupation essentielle. [...] le langage parlé complété (LPC) permet, dans la majorité des cas, une réception fiable de la parole lue sur les lèvres : le taux de reconnaissance des syllabes isolées par les enfants sourds ayant appris le LPC²⁵ est de 85 à 98% alors que le taux d'information perceptible sur les lèvres seules est inférieur à 30 %. (Circulaire du 22 avril 1988)²⁶.

Cette circulaire évoque les deux supports de communication que sont la Langue des Signes Française et le Langage Parlé Complété. Elle mentionne également les nouvelles pédagogies éducatives s'inspirant des progrès techniques de l'époque. Parmi eux, le système Antiope²⁷, remplacé par le sous-titrage en 2007, où les appareils de corrections auditives rendent dorénavant la télévision accessible aux sourds. Cette circulaire est la première à traiter des conditions de prise en charge de l'enfant sourd et des actions pédagogiques des professionnels relatives à l'utilisation de la LSF ou du LPC :

S'attacher le concours de catégories de personnels spécifiques [...] des interprètes en langue des signes française, utiles lorsque l'enfant a acquis une bonne maîtrise de cette langue ; de même des codeurs en langage parlé complété (L.P.C.), au service des enfants sourds intégrés à l'école ordinaire [...] de plus, l'établissement

²⁴Annexe 7 : circulaire 7-273 et 87-08 du 7 septembre 1987 Organisation pédagogique des établissements publics, nationaux, locaux et des établissements privés accueillant des enfants et adolescents atteints de déficience auditive sévère ou profonde

²⁵ LPC : Langage Parlé Complété

²⁶Annexe 8 : circulaire du 22 avril 1988 Ministère des Affaires Sociales et de l'Emploi, Modification des conditions de la prise en charge des enfants et adolescents déficients

²⁷ Antiope : système de textes écrits pour illustrer l'image télévisée

aura intérêt à recruter des intervenants sourds, adultes ayant une très bonne maîtrise de la langue des signes (L.S.F.). (Circulaire du 22 avril 1988)

De 1909 à 1988, quatre-vingt ans ont été nécessaires pour passer d'une loi proposant une éducation spécialisée pour arriérés à une circulaire sur la prise en charge d'enfants atteints de surdité. Dix ans après le congrès de Washington de 1975, les professionnels français réussissent à obtenir la reconnaissance de la Langue des Signes comme un outil éducatif. Pourtant son statut est éloigné de celui de la Langue des Signes Américaine, déjà reconnue, depuis 1960, comme langue à part entière. La fin du XXème siècle sera alors consacrée à cette reconnaissance institutionnelle de la Langue des Signes Française comme une langue à part entière et comme une langue d'enseignement.

2.3 Réhabilitation de la Langue des Signes par le bilinguisme

Après les rassemblements de Milan de 1880 et l'exposition universelle de Paris de 1900, il faut attendre les circulaires de 1987 et de 1988 pour engager, de nouveau, le débat sur les besoins éducatifs du jeune sourd. En apposant les deux supports de communication que sont l'oral et la Langue des Signes Française, ces circulaires mettent en exergue leurs différents champs d'action. En 1988, Lise Lacerte, linguiste, étudie l'intérêt que requiert l'utilisation de l'un ou l'autre de ces supports dans l'enseignement de la langue faite aux sourds. Dans une de ses études, Lacerte s'intéresse à un corpus de textes écrits par une quinzaine de jeunes entre seize et vingt-neuf ans, sourds profonds de naissance ou devenus sourds avant l'âge de l'acquisition de la langue orale (Lacerten, cité par Rossi-Gensane et Tuller, 2002/1 (Né 3)). L'objectif de son analyse n'est pas d'étudier la qualité de rédaction de ces jeunes mais de se focaliser sur l'utilisation des mots-outils²⁸ parmi eux, les prépositions ou les déterminants. Sur 1833 mots analysés, Lacerte remarque que les déterminants sont les plus fréquemment oubliés ou utilisés de façon inappropriée par les enfants sourds : « Je regarde TV hockey [...] Sa mère a vu une fille qui coupe ses cheveux » (Lacerte, 1988, p. 57). Une des raisons invoquée par Lacerte est l'absence de déterminants dans l'utilisation de la Langue des Signes Française. N'ayant pas d'équivalence grammaticale en Langue des Signes, il semble difficile pour l'enfant sourd de mettre du sens à ce petit mot et d'en comprendre son intérêt en langue française écrite. Lacerte n'en reste pas à ce constat grammatical. Pour expliquer ces difficultés, Lacerte évoque une deuxième raison, celle du concept de la culture sourde : « Le concept de culture sourde,

²⁸Les mots-outils regroupent des catégories variables (déterminant et pronom), ainsi que des catégories invariables (constituées essentiellement par les mots de liaison, coordonnants et subordonnants).

même s'il ne fait pas l'objet principal de questions de recherche, est souvent présent dans ces travaux qui se consacrent à des questions, linguistiques, pédagogiques ou didactiques. » (Lachance, 2002, p.201). Pour Lacerte, les difficultés à l'écrit rencontrées par le jeune sourd, sont influencées par sa culture et sa langue.

En France, la loi de Laurent Fabius de 1991²⁹, portant sur les dispositions relatives à la santé publique et aux assurances sociales, essaye de se détacher de cette revendication culturellement l'individu sourde pour se concentrer sur la problématique d'accès à l'écrit. Elle propose alors un nouveau choix de communication, le bilinguisme, associant Langue des Signes Française et le français écrit. Elle propose d'utiliser la Langue des Signes pour respecter la langue des sourds et de réfléchir à une transposition en langue française écrite pour faciliter la socialisation de ces jeunes. La loi donne alors aux jeunes sourds et à leur famille la liberté de choisir un type de communication spécifique pour l'éducation de leurs enfants :

Dans l'éducation et le parcours scolaire des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue, langue des signes et langue française, et une communication en langue française est de droit. [...] L'option qui s'offre actuellement pour les familles et les équipes éducatives est entre le bilinguisme (associant LSF et français écrit) et l'oralisme. Il faut assurer la liberté de choix de l'enfant et de sa famille. (Loi n° 91-73 du 18 janvier 1991)

Cette loi donne un nouvel élan à la Langue des Signes Française en restaurant officiellement son apprentissage. Elle la considère comme un outil de communication spontané utilisé par l'enfant sourd. Sans la reconnaître pour autant comme langue à part entière, la réhabilitation de ce moyen de communication comme support de socialisation est un élément essentiel de cette loi :

Communiquer est à la base du développement de l'individu et de l'épanouissement de la personnalité. Du fait de son handicap, l'enfant sourd a tendance à mettre spontanément en œuvre une communication gestuelle. D'où le recours de plus en plus fréquent pour le jeune sourd à une communication fondée sur le geste (notamment la L.S.F., langue des signes française), élément capital pour son intégration scolaire, sociale et professionnelle. (Loi n° 91-73 du 18 janvier 1991)

Mais le terme « bilinguisme » fait débat. Se définissant comme « la situation d'un individu parlant couramment deux langues » (Dictionnaire Larousse), la question de la légitimité se pose. En effet, considérée comme une langue officielle depuis 1539 par

²⁹Annexe 9 Loi n° 91-73 du 18 janvier 1991 portant dispositions relatives à la santé publique et aux assurances sociales

l'ordonnance de Villers-Cotterêts³⁰ du roi François 1^{er}, le français remplace le latin. Or, la Langue des Signes Française ne requiert pas encore ce statut de langue à part entière. Comment donc autoriser un enseignement bilingue lorsque l'une des deux langues n'est pas reconnue officiellement comme telle ?

La loi Fabius est applicable, dès 1991, par tous les établissements sourds français. Mais seulement trois établissements pour sourds expérimentent cette structure bilingue associant la Langue des Signes Française et le français écrit : Poitiers, Torcy et Toulouse.³¹ Les autres établissements, accueillant de jeunes élèves sourds, évoquent deux raisons freinant l'application de cette loi : l'absence de précisions sur les compétences pédagogiques des professionnels pour enseigner ce bilinguisme et le manque d'outils pédagogiques pour faciliter le passage de la Langue des Signes Française à la langue française écrite. Le constat d'échec entourant l'exécution de cette loi interpelle le ministre. Il demande alors un rapport à madame Gillot, députée du Val d'Oise, afin de faire l'état des lieux des applications institutionnelles de cette loi. Ce rapport de 1998 réalise alors un bilan négatif du dispositif bilingue proposé par l'Etat pour l'enseignement de la langue orale et écrite aux jeunes sourds : « 1% des élèves sourds ont accès aux structures bilingues ; 96% des jeunes sourds optent pour l'oralisme dont seul 5% accèdent à l'enseignement supérieur ; en 8ans, seuls 3 établissements proposent la structure bilingue » (rapport Gillot, 1998, Val d'Oise)³². En mentionnant la difficulté pour ces enfants oralistes de poursuivre leurs études, ce rapport défend le bilinguisme. Comme le soulignent les établissements, cette nouvelle méthode pédagogique demande un recrutement important d'adultes sourds qualifiés et une formation spécifique des professionnels déjà en poste. Les établissements boudent alors les préconisations de la loi Fabius. Mais, les décisions antérieures au rapport Gillot vont à l'encontre du bilinguisme. En effet, la recrudescence de professionnels entendants dans l'éducation du sourd privilégie le choix de l'oralisme à celui du bilinguisme. Le rapport Gillot et la circulaire du 25 mars 1993³³ avenant de la loi Fabius, apportent alors peu de solutions ou de propositions nouvelles aux dispositifs d'enseignement pour les sourds. L'accueil peu chaleureux des établissements mobilise la communauté sourde et le monde

³⁰ Annexe 10 : 367px-Ordonnance_de_Villers_Cotterets._Page_56_-_Archives_Nationales_-_AE-II-1785

³¹ Annexe 11 : Charte nationale pour l'intégration scolaire et universitaire et doctrine commune en matière d'éducation et de scolarisation : analyse de l'ANPES juin 1999

³² Annexe 12 : 16 septembre 1998 Rapport de Dominique Gillot, députée (PS) du Val d'Oise, sur "le droit des sourds", avançant 115 propositions

³³ Annexe 13 : circulaire n° 93-201 du 25 mars 1993 Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture, Modes de communication reconnus dans l'éducation des jeunes sourds

médiatique avec la diffusion de la pièce de théâtre *les enfants du silence* en 1992 et la sortie du livre *le cri des mouettes* d'Emmanuelle Laborit en 1994. La reconnaissance de la Langue des Signes comme langue officielle joue ici un rôle important dans l'accès à la communication et à la compréhension du monde. S'appuyant sur cette médiatisation, la Marche Nationale des Sourds du 27 mars 1999 réclame la reconnaissance de la Langue des Signes comme langue officielle, le droit à l'information et à celui d'enseigner le bilinguisme comme enseignement prioritaire. Ce coup médiatique aura un premier effet politique trois ans plus tard, en 2002, lorsque Jack Lang souhaite développer et légitimer la Langue des Signes Française en présentant ce support de communication comme :

- « pédagogique, permettant un suivi de l'enfant en intégration toute l'année et lui permettre de profiter de la LSF pour les examens oraux.
- culturelle, pour donner une dimension esthétique à la LSF
- éducative, pour permettre à l'enfant de se construire socialement » (Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002)³⁴

En ce début du XXIème siècle, la promulgation de cette nouvelle loi montre que la politique française souhaite dorénavant s'approprier le terme de handicap et travailler dans le sens d'une ouverture sociale.

2.4 Conclusion

Depuis la loi du 15 avril 1909 et la création de l'enseignement spécialisé, l'éducation du sourd devient une préoccupation politique et institutionnelle. La notion d'éducabilité apparaît en 1909 avec l'éducation des jeunes arriérés. Elle sépare les enfants « éducatibles » de ceux qui ne le sont pas, selon les critères d'évaluation d'Alfred Binet et Théodore Simon. La capacité d'apprentissage de ces jeunes arriérés et les moyens mis à disposition pour assurer leur éducation ont abouti à la rédaction de la loi de 1975. Pour la première fois, l'enfant en situation de handicap obtient le droit d'être intégré socialement. C'est une obligation nationale. Mais les conditions de cette intégration concernent tous les types de handicap et ne sollicitent rien de spécifique. Depuis le début du siècle, la préoccupation fut la socialisation de ces enfants. Leur

³⁴ Annexe 14 : Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale, *JORF* du 18 janvier 2002 et loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale, *JORF* du 3 janvier 2002.

capacité à apprendre et à s'instruire n'intéresse les instances politiques qu'à la fin du XXème siècle. Influencé par les Etats Unis, les circulaires de 1987 et de 1988 ne cherchent plus à socialiser les enfants mais à les instruire. Elles proposent d'adapter un enseignement selon le type de handicap. Ainsi, elles réhabilitent la LSF comme une langue éducative sachant transmettre des éléments culturels et intellectuels. La loi Fabius de 1991 concrétisera ces propositions proclamant la LSF comme langue d'enseignement. Elle évince la problématique présente depuis plus d'un siècle qui oppose les protagonistes de l'éducation orale et ceux de l'éducation gestuelle. Elle propose même un troisième outil, le bilinguisme, associant la LSF au le français écrit. Ainsi, dix ans plus tard, la loi Jack Lang attribue à la LSF trois fonctions : pédagogique, culturelle et éducative. Les propositions de la fin du XXème siècle répondent enfin à la demande de la population sourde. L'objectif reconnaissant la Langue des Signes comme une langue unique d'enseignement est atteint, mettant un frein aux oppositions historiques.

3. La difficile progression vers le XXIe siècle

A la fin du XXème siècle, la loi Fabius et le rapport Gillot interpellent par les changements de position qu'ils adoptent en faveur du bilinguisme, de la Langue des Signes Française (LSF) et de l'oralisme. En 2002, le ministre Jack Lang choisit de privilégier la Langue des Signes Française comme outil d'éducation pour l'individu sourd. Cette proposition aboutit à une réflexion, qui sera effective le 11 février 2005, reconnaissant la Langue des Signes Française « comme une langue à part entière. »³⁵

3.1 Une reconnaissance tant attendue

Cette loi du 11 février 2005 reste la plus importante de ces dernières années pour l'intégration des personnes en situation de handicap. Elle permet, aux sourds, de bénéficier d'aides à la communication humaine ou technique pour faciliter leur inclusion dans les écoles, situées à proximité de leur lieu d'habitation :

Le dispositif de communication adapté peut notamment prévoir la transcription écrite ou l'intervention d'un interprète en langue des signes française ou d'un codeur en langage parlé complété. [...] Tout enfant, tout adolescent présentant un handicap

³⁵ Annexe 15 : Loi n°2005-102 du 11 février 2005, l'article 75 de la section 3 bis

[...] est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements [...] le plus proche de son domicile. (La loi n°2005-102 art 1 et 19).

Les différents choix de communication proposés dans cette loi interrogent les dispositifs pédagogiques à adopter.

Le bilinguisme a déjà, depuis 10 ans, un dispositif équivalent aux Etats Unis. En 1997, Mark Marschark, psychologue, professeur et chercheur à Rochester aux Etats-Unis, travaille sur l'éducation de l'enfant sourd et son choix de communication. Dans son ouvrage *Raising and Educating a Deaf Child*, il défend le principe de la *biculture*. Cette théorie se définit par le développement simultané de la Langue des Signes Américaine (ASL)³⁶ et de la langue orale anglaise : « le développement de chaque enfant dans l'ASL et l'anglais parlé devrait être un élément important. Un plan bilingue individualisé pour l'ASL et l'anglais parlé devrait être conçue pour chaque enfant » (article, février 2014). Tout comme le bilinguisme, en France, ce système se résume à un exercice de transposition d'une langue orale à une langue écrite. Mais, si l'éducation du sourd se résume uniquement à un transfert linguistique sans immersion culturelle, la seule présence d'un interprète compenserait cette déficience : « il suffirait en effet de supprimer les barrières de communication en classe pour supprimer réellement les différences académiques entre sourds et entendants, ce qui n'a jamais été observé, à ma connaissance » (Traxler, 2000, p.337-348). Or, cette éducation s'associe à des références identitaires et culturelles. L'adulte sourd est alors une référence essentielle de construction du sujet. En témoignant de son parcours et de son expérience, il est en mesure d'influencer le développement cognitif de l'enfant. Cette théorie est partagée en France par Cyril Courtin, chercheur, psychologue et militant au sein de la ligue des droits des sourds (LDS). Il met en évidence, dans son article *Le cas des théories de l'esprit chez les enfants sourds : l'impact de la Langue des Signes*, que l'enfant accède au sens en ayant une confrontation régulière avec des personnes sourdes référentes maîtrisant la Langue des Signes Française. Il remet alors en cause l'impact de l'éducation des parents entendants, choisissant l'oral, sur le développement cognitif de l'enfant sourd : « Ce n'est peut-être pas l'oral en lui-même qui est fautif mais l'insistance placée sur la structure de surface (la parole) au détriment de la communication elle-même, du sens. [...] » (Courtin, 1999, p. 248-257).

³⁶ ASL : American Sign Language

Le dispositif canadien, quant à lui, propose une « communication totale ». Tout comme le bilinguisme, cette communication n'est pas une langue ou un nouvel outil langagier. C'est une méthode d'apprentissage qui s'ajuste aux besoins de l'enfant. Elle utilise tous les procédés de communication disponibles pour adapter l'enseignement aux enfants sourds : la Langue des Signes, la parole, la lecture labiale, les appareils auditifs... Mais, d'après l'Association Sourde du Canada, la méthode de communication choisie n'est pas suffisamment axée sur les compétences du jeune. En effet, la majorité des enseignants pour sourds sont entendants ce qui privilégie le choix d'une communication plutôt orale au détriment parfois des compétences linguistiques du sourd. L'association se réfère alors à la théorie de Cyril Courtin. Elle demande que les institutions scolaires canadiennes embauchent des adultes sourds pour enseigner la Langue des Signes québécoise et/ ou américaine en classe. L'enseignement de la Langue des Signes revient légitimement aux adultes sourds comme l'apprentissage du Québécois en revient aux enseignants entendants : « la mise en place d'un discours de revendications pour un enseignement en LSQ avec des adultes sourds » (Gaucher, Vibert, 2010, p. 5). La communication totale, axée sur l'oral, est alors remise en cause.

Le bilinguisme français, les positions américaines et la théorie de la communication totale canadienne, insistent sur l'adaptation d'un système éducatif associant la culture et la langue sourde. En France, à partir de 2005, les procédés pédagogiques mis en place par les enseignants seront progressivement influencés par cette idéologie. L'Etat français reconnaît alors la langue des signes comme une langue d'enseignement. Elle inclut la Langue des Signes Française dans les dispositifs pédagogiques par le biais du bilinguisme. Mettant en perspective le rôle de la Langue des Signes Française dans l'acquisition du langage et de l'apprentissage de l'écrit, ce dispositif bilingue met en présence deux enseignants en classe, l'un responsable de la Langue des Signes Française et l'autre du français. L'objectif est alors d'enseigner la langue française écrite aux sourds en passant par la maîtrise de la LSF.

Depuis la loi de 2005, derrière les trois outils de communication possibles, LSF, oral ou LPC, se cache une incertitude dans l'élaboration des méthodes pédagogiques associées. Les dispositifs proposés sont laissés à l'initiative des enseignants de l'Education Nationale, responsables de l'éducation des jeunes sourds.

3.2 Le XXIème siècle : une école en difficulté

Après la loi de 2005, l'inclusion systématique des élèves sourds dans les classes met l'école en difficulté. Les différentes lois successives reconnaissent et autorisent l'utilisation de différents outils de communication (oral LPC ou gestes) dans l'appropriation des contenus scolaires. Or, la démarche pédagogique reste à la charge de l'enseignant spécialisé CAPEJS³⁷, ou de l'enseignant spécialisé ou non de l'Education Nationale :

Des équipes de suivi de la scolarisation sont créées dans chaque département. Elles assurent le suivi des décisions de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées [...]. Ces équipes comprennent l'ensemble des personnes qui concourent à la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation et en particulier le ou les enseignants qui ont en charge l'enfant ou l'adolescent. (Article 19 L. 112-2-1 de la loi du 11 février 2005).

La mise en œuvre d'un enseignement adapté pour l'accueil d'un enfant sourd en classe d'inclusion, est considérée comme une charge de travail supplémentaire. Depuis la création du CAPES³⁸ en Langue des Signes Française, le ministère de l'Education Nationale cherche à améliorer l'accompagnement des enfants sourds en inclusion. Il propose une formation pour les enseignants qui souhaitent que leurs compétences en Langue des Signes Française soient reconnues. Ces enseignants deviennent des médiateurs pédagogiques et se regroupent autour d'un Pôle pour l'Accompagnement à la Scolarisation des jeunes Sourds (PASS). Malgré leur implication en Langue des Signes Françaises, ces professionnels ont pour objectif d'aider à la scolarisation des sourds quel que soit leur mode de communication.

Instaurés par la circulaire du 18 mars 2010 relative à l'organisation des pôles pour l'accompagnement à la scolarisation des jeunes sourds [...] visent à permettre à tous les élèves sourds, quel que soit le mode de communication choisi par leurs familles, de suivre un enseignement au plus près possible d'une scolarisation ordinaire sans se focaliser sur la seule LSF. Les PASS ont donc pour vocation de donner à chaque élève la possibilité de choisir son mode de communication, sans qu'aucune hiérarchie ne soit établie entre LSF et langage parlé complété (LPC). » Publiée dans le JO Sénat du 06/06/2013 - page 1728

Un obstacle vient toutefois assombrir cette liberté de choisir le mode de communication et le dispositif pédagogique qui lui est associé. Une nouvelle circulaire signée le 28 mai de la

³⁷ CAPEJS : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement des Jeunes Sourds

³⁸ CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré

même année, paru au Bulletin officiel du ministère le 24 juin, retire l'oral et le Langage Parlé Complété des modes possibles de communication.

S'agissant de la communication bilingue, le législateur a donné à la langue des signes française (LSF) le statut de langue à part entière de la République (article L. 312-9-1 du code de l'Éducation). La démarche retenue par le ministère de l'Éducation nationale inclut, dès la maternelle, un apprentissage ou une consolidation de la connaissance de la langue des signes française pour ces jeunes sourds, ainsi qu'un accès graduel au français via le français écrit (lecture et écriture) dont la maîtrise est indispensable pour tout élève dans le cadre du socle commun de connaissances et de compétences. (Bulletin officiel n°25 du 24 juin 2010)

En employant l'expression suivante, « connaissance de la langue des signes française pour ces jeunes sourds, ainsi qu'un accès graduel au français via le français écrit », le Ministère évoque de nouveau, de façon détournée, le bilinguisme. Pourtant, les sourds continuent à mobiliser les associations de sourds signants. Ils poursuivent leurs revendications en faveur de la Langue des Signes Française et de son utilisation exclusive en classe.

En conséquence, nous soutenons les cinq associations nationales qui se battent pour la scolarisation des enfants sourds dans des structures en langue des signes et nous demandons que la maltraitance institutionnelle qui a cours actuellement contre les enfants sourds cesse ! Nous demandons que la LSF soit reconnue langue d'enseignement et utilisée comme telle dans les classes. » (Lettre rédigée par le collectif des 5 associations ANPES, FNSF, 2LPE, AFFELS et AFILS)

La loi de 2005 laisse les parents choisir un mode de communication, LSF, oral ou LPC et un dispositif pédagogique pour leur enfant. Les décisions politiques récentes et les revendications des sourds mettent au premier plan l'utilisation de la Langue des Signes Française comme unique langue d'enseignement. Entre la variété des modes de communication proposés et la valorisation de la Langue des Signes par l'Etat, une question reste posée : Quels dispositifs pédagogiques doit utiliser l'enseignant pour enseigner aux sourds ?

3.3 Conclusion

Depuis le début du XXème siècle, en France, les instances politiques prennent possession de l'éducation des jeunes sourds par l'application de plusieurs lois. Jusqu'en 1990, trois outils de communication pour les sourds apparaissent dans les textes : l'oral, la Langue des Signes Française et le Langage Parlé Complété. A partir de la Loi Fabius de 1991, une réflexion s'installe autour de la nécessité d'aider le jeune sourd à passer d'une langue orale à une langue écrite. Ce procédé pédagogique, appelé communément *bilinguisme*, fera partie de

la loi de 2005. En proposant ce dispositif d'enseignement, l'Etat privilégie la pratique de la Langue des Signes Française au détriment des autres modes de communication. Pourtant la loi prévoit d'autres outils langagiers, parmi eux l'oral et le Langage Parlé Complété. Dans le cas où les parents ne choisissent pas la Langue des Signes Française, quel serait alors le dispositif pédagogique proposé par l'Etat ?

4. Ce qu'il faut retenir de ce chapitre

Le chapitre 1 fait référence aux 4 piliers, représentés par l'aspect médical, philosophie, ecclésial et éducatif, sur lesquels s'appuient les chercheurs, notamment des historiens, pour parler de la surdité.

Ce deuxième chapitre traite de la façon dont la surdité a été prise en compte par Ministère de l'Education Nationale. Jusqu'au congrès de Milan de 1880, l'éducation oraliste se développe pour favoriser la socialisation et l'intégration des jeunes sourds dans le cadre scolaire. La population sourde s'oppose à cette éducation commune et milite pour la reconnaissance de leur identité et de leur langue. Leur revendication est entendue et appliquée par la loi Jules Ferry de 1881 rendant obligatoire l'instruction pour tous : « un règlement déterminera les moyens d'assurer l'instruction primaire aux enfants sourds-muets et aux aveugles » (loi Jules Ferry 1881, art 4). En refusant l'enseignement oraliste, la population sourde s'affranchit de la norme et peut-être se marginalise. La surdité était un problème de santé, elle devient un problème politique à l'arrivée de l'enseignement spécialisé en 1909. Jusqu'au XXIème siècle, les lois se succèdent. Elles évoluent en proposant de passer d'une intégration générale de l'enfant handicapé en 1975 à une éducation plus spécifique dès 1991 avec la loi Fabius. En proposant le bilinguisme comme dispositif pédagogique pour les sourds, cette loi officialise la Langue des Signes Française comme une langue d'enseignement. Cette décision se concrétise en 2005 par la reconnaissance de la Langue des Signes Française comme une langue à part entière. Cette loi de 2005 est une avancée pour l'éducation des sourds mais elle est parfois contradictoire. La loi laisse la possibilité aux parents de choisir un mode de communication adapté au profil de chaque enfant et propose, en même temps, un dispositif pédagogique utilisant exclusivement la Langue des Signes Française pour accéder au français écrit. N'y a-t-il pas un paradoxe entre la liberté de choisir un mode de communication et l'injonction pour accéder à l'écrit de l'utilisation de la LSF ?

CHAPITRE 3 : L'enseignement de la langue aux sourds : les difficultés du terrain

Après avoir soulevé, dans le chapitre précédent, un paradoxe quant aux dispositifs pédagogiques proposés aux sourds pour faciliter leur accès à l'écrit, ce troisième chapitre cible plus particulièrement la réalité de terrain. Il aborde, tout d'abord, de nouvelles contradictions institutionnelles liées à l'inclusion scolaire des élèves sourds. Une antinomie semble exister entre la loi sur l'intégration des enfants en situation de handicap de 1991 et le dispositif bilingue, déjà mis en place par le gouvernement Fabius. Ce paradoxe amène les professionnels à proposer des apprentissages spécifiques selon le mode de communication pratiqué. Afin de comprendre les obstacles auxquels se confrontent les enseignants dans l'apprentissage de l'écrit par l'individu sourd, ce chapitre analyse différents écrits et il en repère les difficultés linguistiques. Elles seront classées selon trois axes : syntaxique, sémantique et orthographique.

1. Choix de l'inclusion : des dispositifs institutionnels contradictoires

En 1991, l'Education Nationale souhaite scolariser les enfants handicapés en milieu ordinaire. Elle publie, pour cela, une circulaire sur l'intégration scolaire dans laquelle est proposé un dispositif appelé C.L.I.S (Classes pour l'Inclusion Scolaire) : « un refus de principe ne saurait être opposé à l'intégration d'un élève handicapé »³⁹. Destiné aux enseignants spécialisés, ce dispositif se compose d'outils pédagogiques pour faciliter l'inclusion des enfants en situation de handicap dans un système d'enseignement classique. Pour les sourds, la sortie de cette nouvelle circulaire remet en question l'éducation bilingue déjà proposée par la Loi Fabius en 1991. Alors que cette dernière associe exclusivement la Langue des Signes Française au français écrit, la loi d'intégration fait référence, quant à elle, à plusieurs types de communication : « Les enfants [...] ont acquis des compétences suffisantes dans le domaine de la communication [...] par l'emploi des codes spécifiques » (circulaire 1991). De plus, les instructions pédagogiques de cette loi tentent à privilégier la pratique de la langue orale pour un meilleur accès à l'écrit. Cette préconisation se différencie à celle de la loi Fabius privilégiant

³⁹ Annexe 17 : Intégration Scolaire site "intescol" Circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991 Scolarisation des enfants handicapés à l'école primaire.

l'utilisation de la Langue des Signes Française : « la C.L.I.S. visera le développement optimal de la communication en français. [...] une priorité sera donnée aux conditions de réalisation de l'échange oral [...] et de l'utilisation de la langue écrite » (circulaire de 1991 sur l'intégration scolaire).

Ainsi, en 1991, deux lois ministérielles proposent deux dispositifs pédagogiques différents pour aider le jeune sourd à accéder au français écrit : le bilinguisme auquel fait référence la loi Fabius et l'utilisation du français oral par la loi d'intégration. Pour que l'enseignant puisse proposer au sourd un projet éducatif et pédagogique adapté à son projet langagier, ces deux lois exigent de l'équipe pédagogique une connaissance suffisante de la Langue des Signes Française et du Langage Parlé Complété. La loi d'intégration développe la langue orale et reconnaît le signe comme un mode de communication. Elle pointe la difficulté pour l'enseignant de maîtriser ces deux outils de communication : « Cette langue des signes et ces codes n'étant pas tous nécessairement maîtrisés par les professionnels [...] le projet global indiquera précisément quel moyen de communication [...] sera éventuellement utilisé. » (Circulaire de 1991 sur l'intégration scolaire). La loi sur l'intégration pose alors le problème de la formation des enseignants à cette double compétence.

Quatorze ans après, la loi de 2005, sur le handicap, revient sur cette question de la formation des enseignants. En proposant aux parents un enseignement signant, bilingue ou oraliste, l'Education Nationale maintient sa décision de former les enseignants à une double compétence afin de répondre aux besoins de l'enfant et de l'aider à accéder, plus facilement, à la lecture et à l'écriture :

Des formations visant un public ciblé et concernant spécifiquement les enseignants intervenant ou qui seront amenés à intervenir au sein des pôles pour l'accompagnement à la scolarisation des jeunes sourds (PASS) sont mises en place dans l'axe de développement des compétences pour l'enseignement de la langue des signes (Langue Des Signes Française) et le langage parlé complété (Langage Parlé Complété).⁴⁰ (En application des articles 4 et 9 du décret n° 2005-13 du 11 février 2005).

Pourtant, la réalité de terrain montre la difficulté, pour l'Education Nationale, de convaincre ces enseignants à se former. Le 29 Janvier 2015, l'Association Nationale des Parents d'Enfants Sourds (ANPS) publie un compte rendu, constatant que les Maisons Départementales

⁴⁰ Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'academie-directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale

de l'Autonomie (MDA), responsables de l'accompagnement des personnes âgées et handicapées dans leurs démarches administratives, ne fournissent pas à l'Education Nationale, le nombre de familles faisant le choix du bilinguisme ou du français oral en France. En l'absence de ces chiffres, l'Education Nationale est dans l'impossibilité de mobiliser assez de professionnels pour répondre aux besoins des enfants :

Actuellement, le ministère de l'Education Nationale ne sait pas combien de familles font le choix d'une scolarisation bilingue (Langue Des Signes Française / français écrit) ou en français oral avec code Langage Parlé Complété. Cette situation, qui relève d'une problématique de pilotage, est due à l'absence de recueil et de remontée d'information des MDA vers le ministère de l'éducation nationale.⁴¹

En absence de formation, les professionnels choisissent, eux-mêmes ou en équipe pluridisciplinaire, un dispositif pédagogique adapté aux difficultés linguistiques de l'enfant et aux compétences techniques du professionnel.

2. Les difficultés linguistiques du sourd à l'écrit

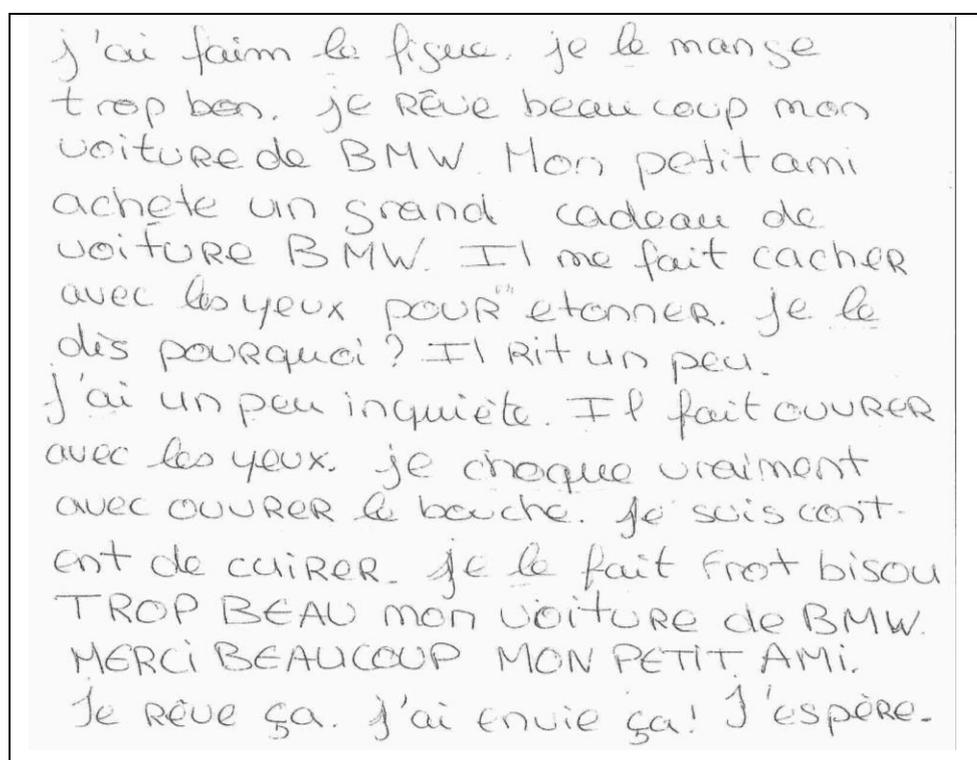
L'écriture alphabétique est la transcription visuelle des éléments sonores de la parole. Le jeune entendant qui écrit, transpose un code oral en un code écrit. Il utilise le canal auditif pour percevoir les sons et les retranscrire à l'écrit par un acte gestuel. L'individu sourd a, quant à lui, une audition déficitaire perturbant sa perception des sons. Cette difficulté l'empêche donc de reproduire à l'écrit les sons perçus. L'individu sourd utilise prioritairement un autre canal de communication, le canal visuel. Il est représenté par une image, un concept, un geste que l'individu sourd perçoit et qu'il transpose ensuite à l'écrit. L'une des problématiques de ce fonctionnement est de connaître la démarche cognitive mise en œuvre par l'individu sourd pour passer du code visuel au code écrit sans utiliser le support oral. Elle fera l'objet d'un chapitre dans la deuxième partie de ce mémoire.

Pour maîtriser la langue française écrite, l'individu sourd doit en comprendre ses mécanismes et ses singularités. Au travers des écrits ci-dessous, trois types de difficultés linguistiques sont identifiés : syntaxique, sémantique et orthographique.

⁴¹ Réunion 29 janvier 2015 avec le Cabinet de la ministre de l'Education Nationale faisant suite au communiqué du 17 décembre 2014 de la FNSF (Fédération Nationale des Sourds de France) et de l'ANPES (Association Nationale des Parents d'Enfants Sourds) relatif aux mesures annoncées lors du CNH (Conférence Nationale du Handicap)

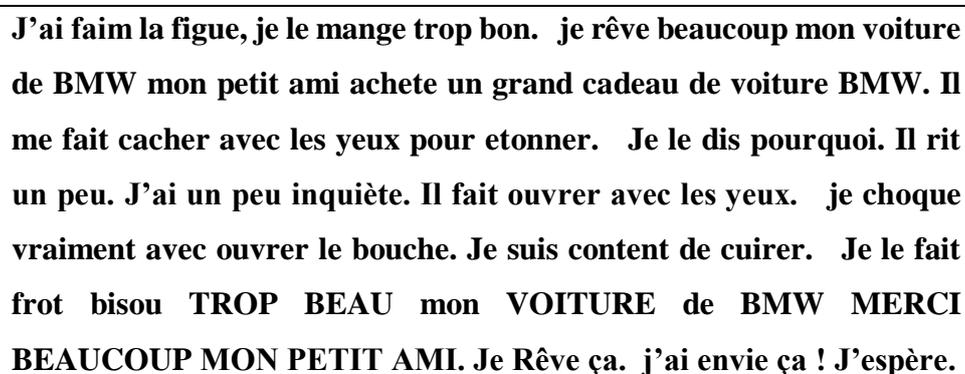
2.1 Les difficultés spécifiques de l'écrit d'un enfant sourd signant⁴²

A titre exploratoire, nous avons recueilli et analysé deux écrits produits par deux enfants sourds signants du même âge. Ils sont tous les deux, élèves de 4^{ème}. La consigne de l'enseignante est de raconter un rêve qui survient après avoir mangé une figue magique.



j'ai faim la figue, je le mange trop bon. je rêve beaucoup mon voiture de BMW. Mon petit ami achete un grand cadeau de voiture BMW. Il me fait cacher avec les yeux pour etonner. je le dis pourquoi ? Il rit un peu. J'ai un peu inquiète. Il fait ouvrir avec les yeux. je choque vraiment avec ouvrir le bouche. Je suis content de cuirer. Je le fait frot bisou TROP BEAU mon VOITURE de BMW. MERCI BEAUCOUP MON PETIT AMI. Je rêve ça. j'ai envie ça ! J'espère.

Figure 6 (Ecrit n°1 d'un enfant sourd signant de 4ème version manuscrite)



J'ai faim la figue, je le mange trop bon. je rêve beaucoup mon voiture de BMW mon petit ami achete un grand cadeau de voiture BMW. Il me fait cacher avec les yeux pour etonner. Je le dis pourquoi. Il rit un peu. J'ai un peu inquiète. Il fait ouvrir avec les yeux. je choque vraiment avec ouvrir le bouche. Je suis content de cuirer. Je le fait frot bisou TROP BEAU mon VOITURE de BMW MERCI BEAUCOUP MON PETIT AMI. Je Rêve ça. j'ai envie ça ! J'espère.

Figure 7 (Ecrit n°1 d'un enfant sourd signant de 4ème version informatisée)

⁴² Sourd signant : sourd utilisant la Langue des Signes Française

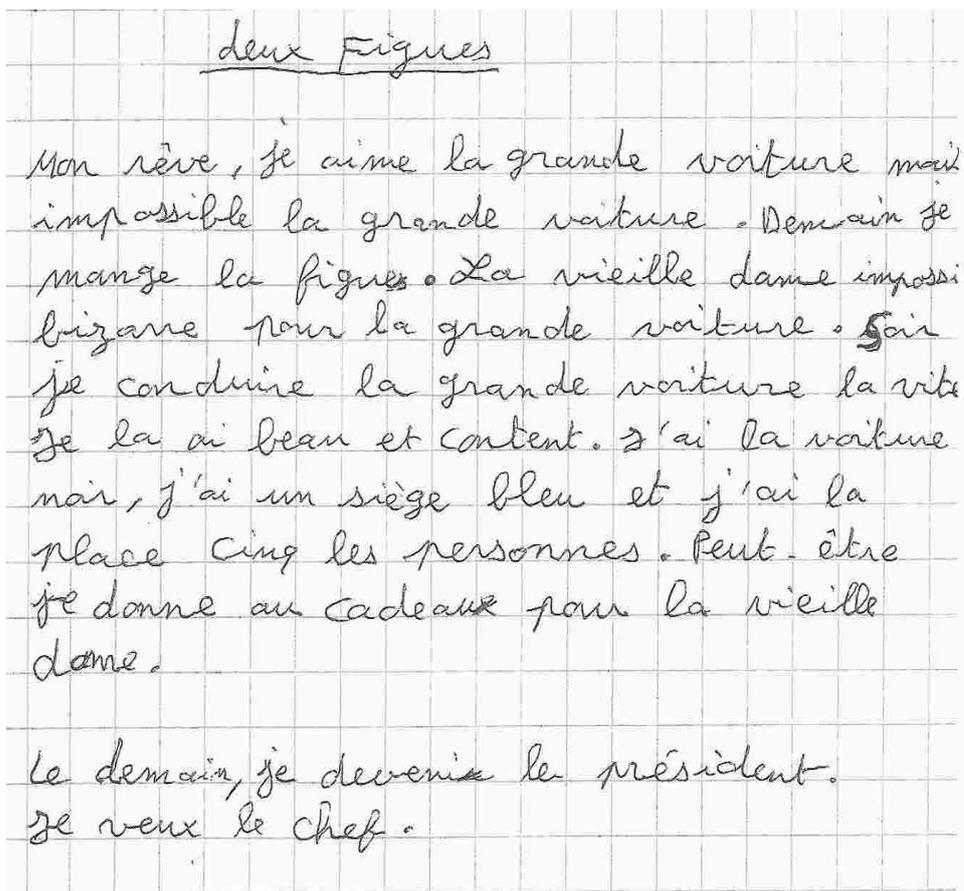


Figure 8 (Ecrit n°2 d'un enfant sourd signant de 4ème version manuscrite)

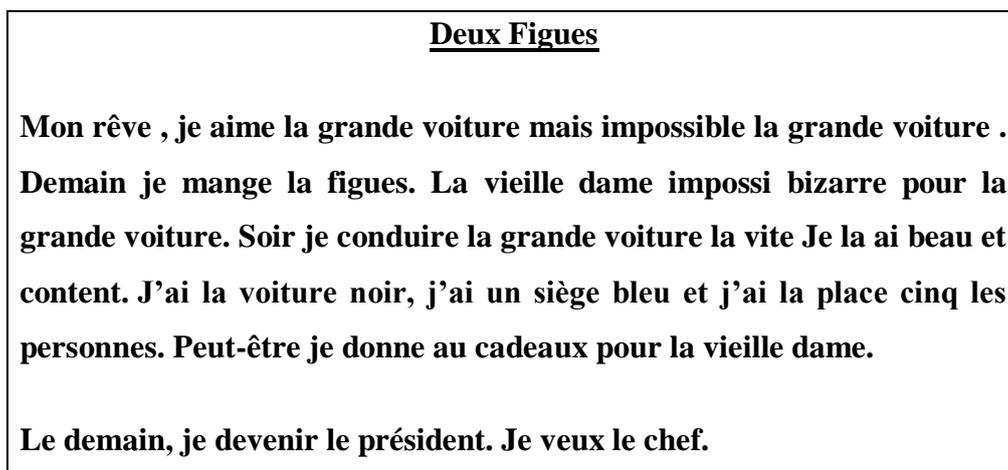


Figure 9 (Ecrit n°2 d'un enfant sourd signant de 4ème version informatisée)

Au travers de ces deux écrits, il apparait certaines difficultés syntaxiques, sémantiques et orthographiques caractéristiques de l'écrit d'un enfant sourd signant.

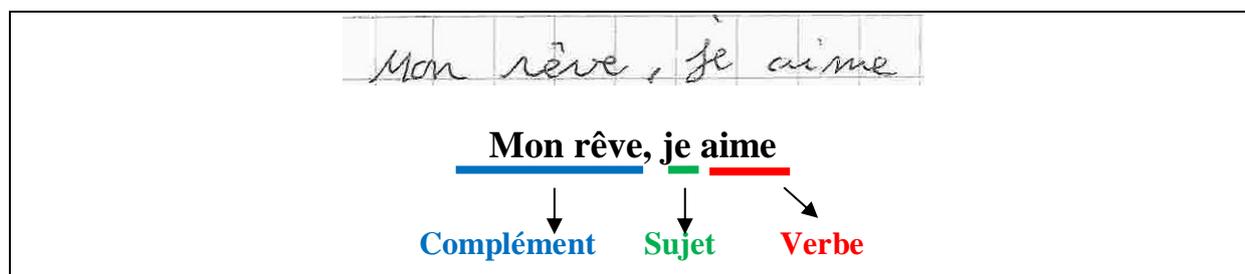
2.1.1 Les difficultés syntaxiques

La syntaxe est « la partie de la grammaire qui décrit les règles par lesquelles les unités linguistiques se combinent en phrases » (www.larousse.fr/dictionnaires/français.)

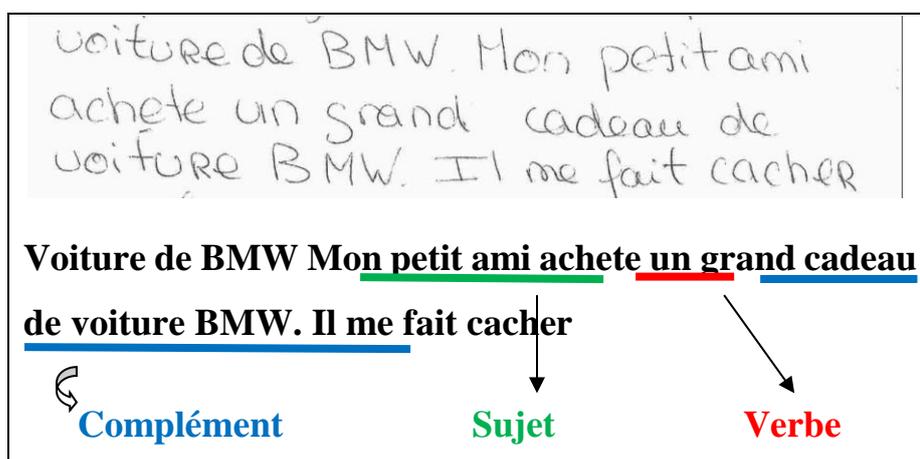
Chez l'individu sourd signant, pratiquant la Langue des Signes Française, l'ordre des mots dans la phrase, l'utilisation des articles et des prépositions représentent les principaux problèmes syntaxiques.

2.1.1.1 La syntaxe de la phrase

Pour ces sourds, la structure de la phrase française est complexe. En effet, la Langue des Signes Française et la langue française orale ou écrite ont deux structures syntaxiques différentes. La structure classique du français s'organise de la manière suivante : *Sujet/verbe/complément*. La structure de la Langue des Signes Française se décline, quant à elle en : *Complément/ sujet /verbe*. Cette première difficulté se retrouve dès le début de l'écrit n°1 :



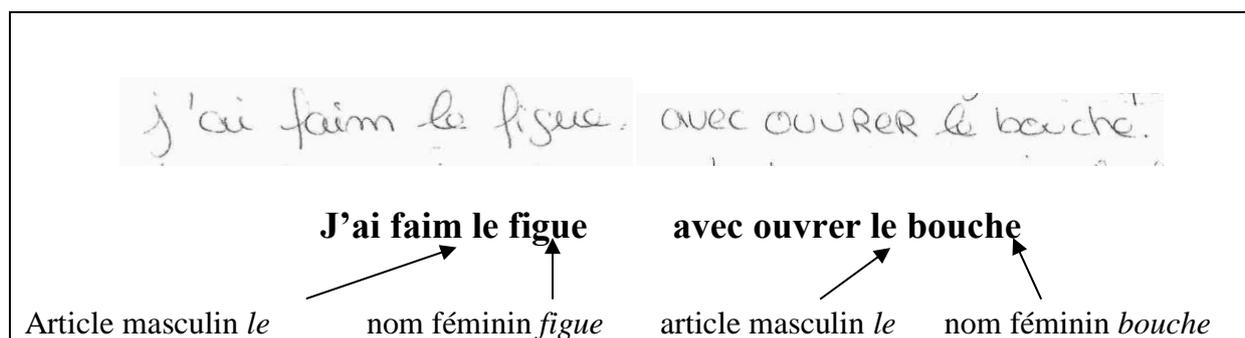
Par la suite, l'amélioration de la structure de l'écrit montre que l'élève semble connaître le mécanisme linguistique des deux langues.



L'exemple ci-dessus, issu du même texte, montre que l'élève réussit à passer progressivement d'une structure de Langue des Signes à celle utilisée classiquement en langue française écrite.

2.1.1.2 L'utilisation des articles

Un deuxième élément de difficulté, pour l'individu sourd, est l'utilisation des articles. Présents en langue française, ils ne sont pas reproduits gestuellement en Langue des Signes. N'ayant pas conscience auditivement et visuellement de la présence de l'article devant le nom, l'individu sourd signant a tendance à l'oublier ou à le choisir par hasard à l'écrit. L'exemple ci-dessous, issu du texte n°1 page 4, témoigne de cette difficulté.



Au fil des années, l'individu sourd apprend par cœur l'écriture du nom commun et l'article qui lui sont associés. C'est une écriture systématique et automatisée comme dans le passage suivant :

Mon rêve, je aime la grande voiture mais impossible la grande voiture. Demain je mange la figues. La vieille dame impossible bizarre pour la grande voiture. Sain je conduire la grande voiture la vite je la ai beau et content. J'ai la voiture noir, j'ai un siège bleu et j'ai la place cinq les personnes. Peut être je donne au cadeau pour la vieille dame.

Le demain, je devenis le président. Je veux le chef.

Figure 10 (Ecrit n°2 d'un enfant sourd signant de 4ème version manuscrite)

**Mon rêve , je aime la grande voiture mais impossible la grande
voiture . Demain je mange la figues. La vieille dame impossi
bizarre pour la grande voiture. Soir je conduire la grande
voiture la vite Je la ai beau et content. J'ai la voiture noir, j'ai
un siège bleu et j'ai la place cinq les personnes. Peut-être je
donne au cadeaux pour la vieille dame.**

Le demain, je devenir le président. Je veux le chef.

Figure 11 (Ecrit n°2 d'un enfant sourd signant de 4ème version informatisée)

L'individu sourd ne perçoit pas auditivement l'article mais son utilisation devient d'autant plus complexe quand il change de nature et de fonction. Principalement déterminant, il devient, dans certains cas, un pronom ayant une fonction de complément d'objet du verbe. Il remplace alors un nom ou un groupe nominal. La Langue des Signes Française ne permet pas, au sourd, d'identifier la place de ce pronom dans la phrase. Son utilisation en est donc complexe comme dans le texte n°2 page 4.

je conduire la grande voiture la vite

Je conduire la grande voiture la vite

Dans cet exemple pris dans l'écrit n°2, l'individu sourd emploie deux fois le mot *la*. Dans un premier temps, il le place devant *grande voiture*. Il est alors utilisé en tant qu'article et déterminant. Dans la même phrase, l'individu sourd emploie de nouveau le mot *la*. Il semble qu'il soit employé en tant que pronom et complément d'objet du verbe *conduire* pour remplacer le mot *la voiture*. Cet écrit montre que l'individu sourd a conscience de l'utilité du pronom. Dans ce cas, il évite une répétition. L'individu sourd n'a pas d'indicateur auditif et gestuel qui lui indique la place du pronom dans la phrase. Il lui attribue alors un emplacement au hasard.

Ce pronom, en tant que complément d'objet direct ou indirect, prend le genre du groupe nominal ou du nom qu'il remplace. Dans la phrase ci-dessous, issue du texte n° 1 page 4, l'individu sourd utilise l'article masculin *le* devant le nom féminin *figue*. Le genre des mots

n'apparaissant pas en Langue des Signes Française, il utilise, de la même manière, le pronom masculin *le* pour remplacer le groupe nominal *le figue*, auquel il a attribué le genre masculin.



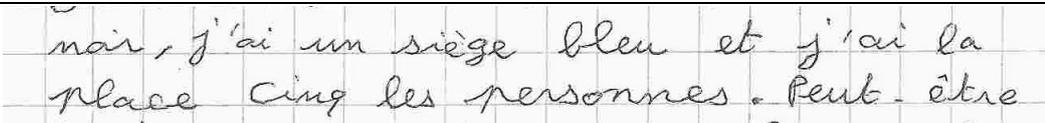
J'ai faim le figue, je le mange

↓
↓

Groupe nominal
Pronom remplaçant le groupe nominal

2.1.1.3 L'absence des prépositions

Une troisième difficulté consiste à maîtriser l'utilisation des prépositions. L'individu sourd en perçoit certaines grâce à la Langue des Signes Française telles que les prépositions introduisant des compléments circonstanciels de lieu, telles que *dans*, *sur*, *sous*... En donnant du sens au contenu, ces prépositions sont repérées par l'individu sourd et utilisées ensuite plus facilement à l'écrit. Dans d'autres cas, les prépositions sont moins significatives gestuellement tels que *de* ou *pour* ... Leur emplacement étant variable dans la phrase française classique, l'individu sourd éprouve des difficultés à les identifier et donc à les utiliser à l'écrit. Ainsi, dans la phrase, ci-dessous, issu du texte n°2 page 4, la préposition *pour* est absente avant le mot *cing* alors que l'article *les* a été rajouté pour exprimer le pluriel.



Noir, j'ai un siège bleu et j'ai la place cing les personnes. Peut-être

↙
↘

Absence de la préposition *pour*
ajout de l'article *les*

En gestuant cette phrase en Langue des Signes Française, la préposition *pour* n'apparaît pas. L'individu sourd signant ne voit donc pas l'utilité de la noter à l'écrit.

En conclusion, l'écriture d'une phrase conforme à celle du français écrit en utilisant des prépositions, des articles ou des pronoms, sont difficilement applicables par l'individu sourd signant.

2.1.2 Les difficultés sémantiques

La sémantique est « relatif au sens, à la signification des unités linguistiques » (<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>)

Pour l'individu sourd, la langue française est apparentée à une langue étrangère dont il ne connaît pas ou peu le système linguistique. La représentation visuelle de certains mots peut parfois entraver leur retranscription à l'écrit. En effet, chaque mot issu du canal auditif n'a pas toujours son correspondant en langue gestuelle.

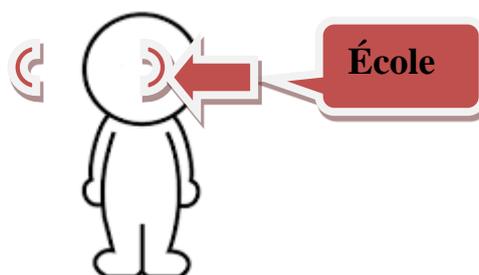
2.1.2.1 Le sens au travers la fonction iconique du geste

Pour traduire le mot *école*, la Langue des Signes Française utilise sa fonction iconique. Pour cela, elle emploie un signe gestuel se rapprochant au plus près de l'objet concerné. Pour représenter le mot *école*, l'individu sourd visualise alors une image représentative du cartable, objet indispensable de l'écolier. La confusion de sens intervient lorsque l'on remarque que le mot *cartable* est représenté par le même geste que celui de l'*école*. L'élève sourd prend alors conscience de la différence entre ces deux mots grâce au contexte dans lequel sont utilisés les deux gestes. L'individu sourd accorde alors du sens au mot d'après la description qui lui en a été faite gestuellement. Le mot écrit est alors considéré comme un résumé de la description gestuelle maîtrisée par l'individu sourd. A l'inverse, l'élève entendant perçoit le mot générique avant d'en faire cognitivement une description.



Gestuel

Description : les bretelles du cartable
Signification : école, cartable



Auditif

Signification : école
Description : élèves, cartable, maitresses...

Cette nécessité de décrire le mot pour en accéder au sens se retrouve dans l'écrit n°2.

⁴³ Elix : le dictionnaire vivant de Langue des Signes

Noir, j'ai un siège bleu et j'ai la place cinq les personnes.

Voici probablement le message que voulait faire passer ce jeune sourd : la voiture a cinq places et des sièges bleus.

Dans cet exemple, le mot *les personnes* est ajouté explicitement dans la phrase pour définir précisément le mot *place*. Cette information est visuellement présente en Langue des Signes Française alors qu'en langue française écrite, elle est implicite. L'individu sourd écrit comme il signe en privilégiant l'accès au sens par une description, parfois très détaillée du mot. Il privilégie la description à l'utilisation d'un mot générique ce qui parasite parfois la bonne compréhension de son écrit.

2.1.2.2 L'accès au sens au travers l'utilisation de prépositions

Une autre difficulté sémantique est l'existence de petits mots en langue française écrite telles que les prépositions ou les conjonctions. En langue française écrite, nous faisons la distinction entre les expressions *servir à quelque chose* et *servir de quelque chose*. La différence entre ces deux groupes verbaux est l'utilisation des prépositions *à* et *de*. Selon la préposition utilisée, le sens de l'expression change. N'existant pas en Langue des Signes Française, deux signes distincts uniques sont employés pour représenter l'expression toute entière.



Besoin = *servir de quelque chose*



utile = *servir à quelque chose*

⁴⁴ Elix : le dictionnaire vivant de Langue des Signes

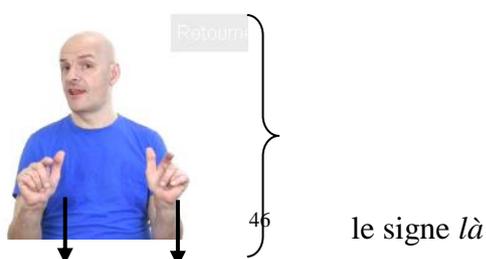
⁴⁵ Ibid

Le sens de l'expression devient encore plus complexe lorsque le verbe est utilisé à la forme pronominale comme *se servir de quelque chose*. L'individu sourd comprend, par exemple, difficilement la phrase suivante : « Le pinceau *sert* à dessiner tandis que je *sert* de modèle au peintre tout en *me servant* d'un paréo comme vêtement. »

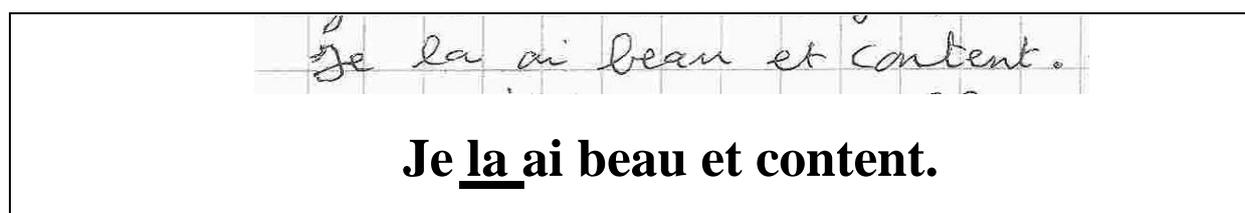
L'une des spécificités de la langue française, qui est l'impact de l'utilisation des prépositions sur le sens de la phrase, est source d'erreurs à la fois dans la production écrite mais également dans la compréhension d'un texte.

2.1.2.3 le paralangage de l'écrit

Une troisième difficulté sémantique est l'ajout de certains gestes en Langue des Signes Française utile pour faciliter l'accès au sens. Ils apparaissent gestuellement pour insister sur la présence de quelqu'un à un endroit précis. La retranscription écrite de ces petits gestes devient gênante car ils ont parfois une signification différente en langue française écrite. Leur seule présence peut changer le sens du texte. Le signe utilisé ci-dessous, par exemple, représente le petit mot *là*. Son utilisation répétée en Langue des Signes Française permet de fixer l'attention du récepteur sur un évènement ou une action particulière. La pratique redondante de ce geste donne du sens au texte. Ce qui passe pour une répétition en français écrit constitue, en Langue des Signes Française, une insistance portée sur un sens de la phrase.



L'utilisation systématique de ce signe, par l'individu sourd, explique sa présence à l'écrit :



⁴⁶ Elix : le dictionnaire vivant de Langue des Signes

Dans la phrase ci-dessus, issue du texte n° 2, la présence gestuelle du petit mot *la*, insiste sur les sentiments éprouvés par le narrateur. Implicitement, le *la* signifie qu'il y a un rapport de cause à effet entre la beauté de la voiture et le bonheur de l'auteur. En Langue des Signes Française, cet élément linguistique apporte une précision sémantique au texte. En revanche, la retranscription écrite en langue française de ce *la* rend confus le sens de la phrase.

2.1.2.4 La répétition : un accès au sens difficile

Une dernière difficulté sémantique est la répétition du vocabulaire. Dans cet exemple, le mot *voiture* apparaît 4 fois en 6 phrases.

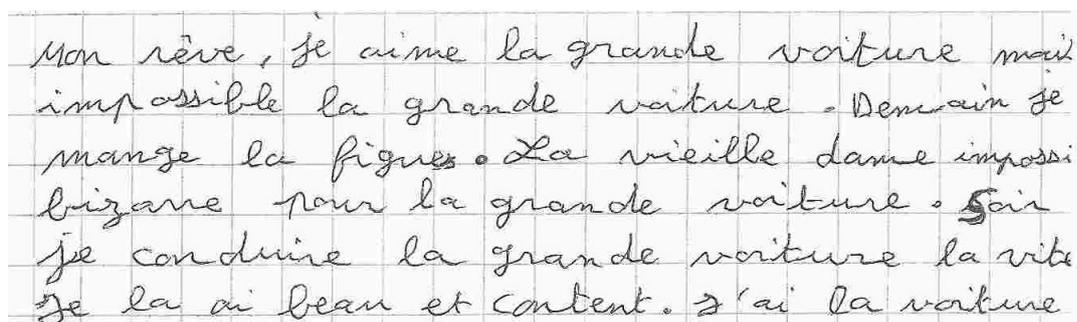


Figure 12 (Ecrit n°2 d'un enfant sourd signant de 4ème version manuscrite)

**Mon rêve , je aime la grande voiture mais impossible la grande voiture
 . Demain je mange la figues. La vieille dame impossi bizarre pour la
 grande voiture. Soir je conduire la grande voiture la vite Je la ai beau
 et content. J'ai la voiture**

Figure 13 (Ecrit n°2 d'un enfant sourd signant de 4ème version informatisée)

Ces répétitions sont liées à la difficulté d'attribuer pour chaque mot écrit appartenant à un même champ lexical, un signe spécifique. Par exemple, les mots, *auto*, *voiture*, *caisse*, *bagnole*, *machine*... appartenant au champ lexical ou sémantique du véhicule, se signent de la même manière. D'après le dictionnaire de Langue des Signes Française, consulté par les professionnels ou de jeunes sourds, les mots tels que *auto* et *voiture* possèdent la même

définition : « véhicule à moteur et à quatre roues servant à transporter des personnes. »⁴⁷. Ils sont donc identifiés par le même signe.

Le signe de automobile⁴⁸



Le signe de voiture⁴⁹



Pourtant en langue française écrite, ces deux mots ont une définition différente. D'après le Larousse le mot automobile est un « véhicule routier mû d'un moteur à explosion, à combustion interne, électrique ou par turbine à gaz » (Larousse, 2015). La voiture est, quant à elle, « un véhicule susceptible de conduire, porter ou transporter des personnes ou des marchandises » (Larousse, 2015). En langue des Signes Française, les notions de motorisation et de transport ont été regroupées dans la même définition. Cette nuance, faite en langue française, n'apparaît pas lors de l'exécution du geste. L'individu sourd ne semble pas distinguer sémantiquement ces deux mots. Toutefois, ayant une forme scripturale différente, l'individu sourd sait que ces mots sont distincts. Il symbolisera donc cette différence en y ajoutant des éléments de description spécifiques. La couleur, la grosseur, la marque et la puissance de la voiture peuvent compléter le signe déjà employé. En Langue des Signe Française, ce pourrait être la description qui donnerait du sens à l'objet signé.

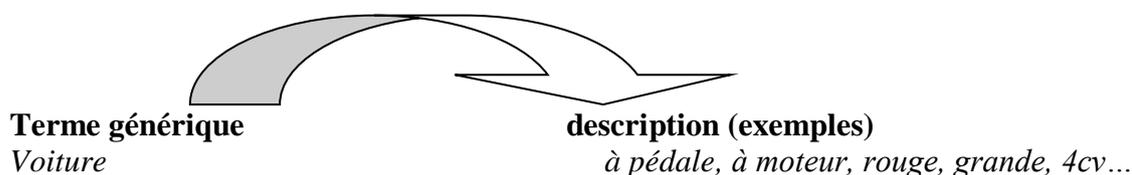


Schéma n°1 : Perception du message par l'individu entendant

⁴⁷ <https://www.elix-langue-des-signes-francaise.fr/>

⁴⁸ Elix : le dictionnaire vivant de Langue des Signes

⁴⁹ ibid

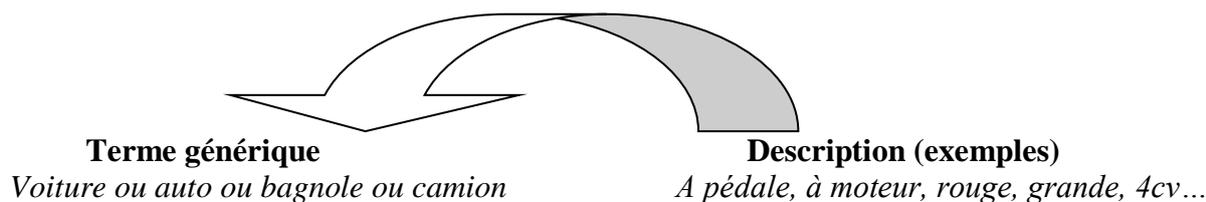


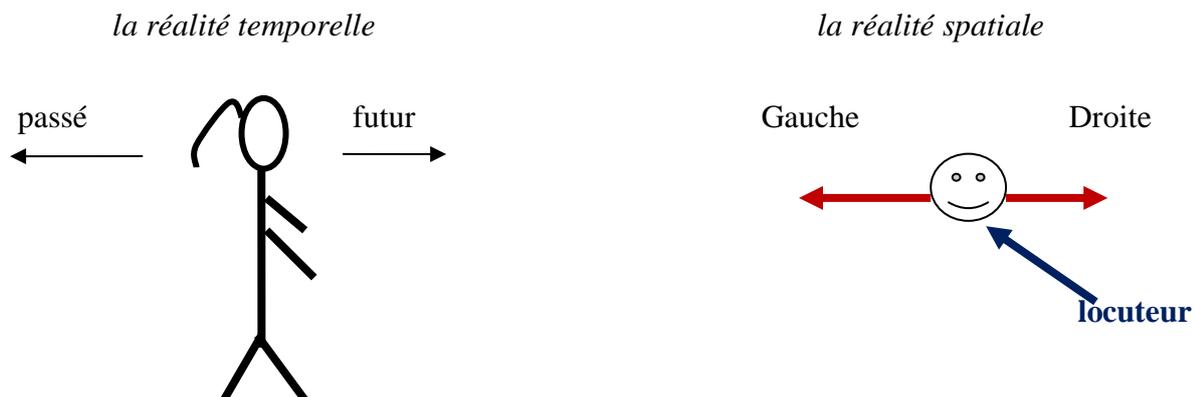
Schéma n°2 : Perception du message par l'individu sourd

2.1.3 Les difficultés orthographiques

La Langue des Signes Française est une langue gestuelle et visuelle qui se pratique en communication interpersonnelle face à un groupe. Elle ne s'écrit pas. L'individu sourd découvre alors l'orthographe lors de son apprentissage de la lecture et de l'écriture en primaire. L'individu entendant a déjà une construction auditive des mots. Il développe alors ses capacités auditives afin d'apprendre à transposer une information orale en une production écrite. C'est l'encodage. L'incapacité, pour l'individu sourd, à percevoir oralement les phonèmes de la langue française implique une difficulté à les appréhender cognitivement puis à les reproduire à l'écrit.

2.1.3.1 Les formes verbales : une représentation difficile en Langue des Signes Française ?

L'une des premières difficultés est de dissocier les différentes formes verbales utilisées en français écrit, telles que *je mange, j'ai mangé, je mangeais*. En langue des Signes Française, tous les événements sont représentés gestuellement dans l'espace. Ils se situent chronologiquement les uns par rapport aux autres. Dans un repère mathématique en trois dimensions, le locuteur se situe au point d'intersection des trois axes, appelés axe spatio-temporel. Toutes les actions se déroulant dans le futur sont signées en avant du locuteur. Les actions passées sont, tout d'abord, pointées en arrière du locuteur, avant d'être signées. Le temps s'exprime par un positionnement différent des mains dans l'espace. Lors de l'exécution du geste, deux réalités sont prises en compte : la réalité temporelle et la réalité spatiale.



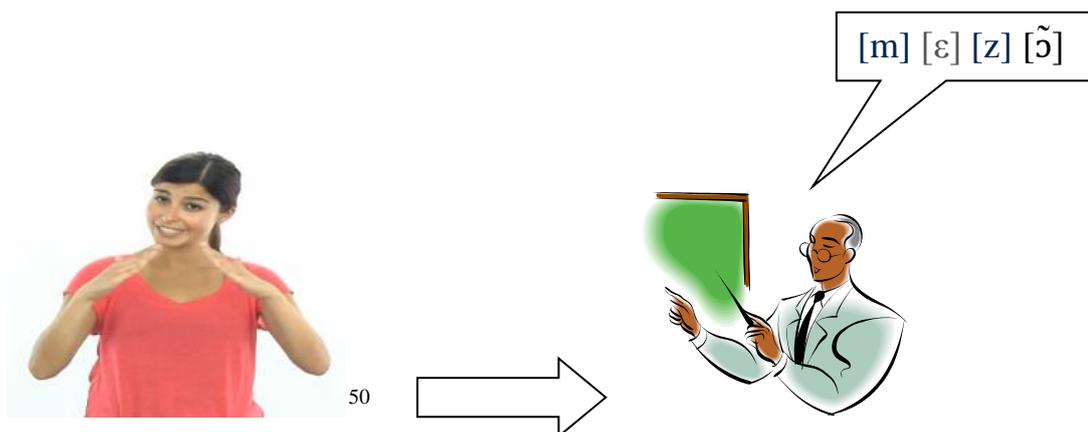
D'après l'exemple ci-dessus, l'évènement B se déroule avant l'évènement A. Si l'individu sourd exprime l'évènement B en fonction de l'évènement A, l'individu sourd parle au passé. A l'inverse, si l'individu sourd parle de l'évènement A en fonction du B, il s'exprime au futur. C'est l'interaction entre ces deux entités qui permet de situer le discours dans le temps. En Langue des Signes Française, le mouvement gestuel se substitue aux formes verbales du français écrit ou oral. La représentation gestuelle des actions demande une psychomotricité fine et une représentation précise de l'espace spatio-temporel. Ces capacités sont parfois longues à acquérir chez l'individu sourd. Les écrits sont donc fréquemment rédigés au présent pour décrire l'action uniquement dans l'instant tels les écrits n°1 et n°2.

2.1.3.2 La graphie du mot peut-il empêcher l'accès au sens du message ?

Ne distinguant pas les phonèmes de la langue française, l'individu sourd rencontre une deuxième difficulté qui est celle de réaliser graphiquement le mot gestué.

Pour écrire le mot *maison*, l'individu entendant perçoit auditivement les phonèmes suivants [m] [ɛ] [z] [ɔ̃], qu'il retranscrit sous différentes formes phoniques telle *mèzon* ou *mèson*...

L'individu sourd signant, quant à lui, ne distingue pas les quatre phonèmes présents dans le mot *maison*. La représentation gestuelle du mot ne lui donne aucun renseignement sur sa graphie.



[maison] représenté par le canal visuel

Les phonèmes perçus par le canal auditif

Afin d'écrire le mot *maison*, l'individu sourd doit savoir associer le geste et la graphie du mot correspondant. Utilisant majoritairement le canal visuel, la voie phonique est peu développée. Il lui faut donc mémoriser la graphie de tous les mots gesticulés pour les utiliser par la suite dans une structure classique de langue française écrite. La nécessité de mémoriser tous ces mots implique parfois des imprécisions dans les écrits :

J'ai un peu inquiète. Il fait couvrer
avec les yeux. je chique vraiment
avec couvrer le bouche. Je suis cont-
ent de cuirer. je le fait frot bisou

Figure 14 (Ecrit n°1 d'un enfant sourd signant en classe de 4ème version manuscrite)

**J'ai un peu inquiète. IL fait couvrer avec les yeux. je chique vraiment avec
ouvrer le bouche. Je suis content de cuirer. je le fait frot bisou**

Figure 15 (Ecrit d'un enfant sourd signant en classe de 4ème version manuscrite)

Dans cet exemple, l'individu sourd écrit *ouvrer* à la place d'*ouvrir* et *cuirer* à la place de *cuire*. Ces mots, utilisés dans un contexte cohérent, montre que l'individu sourd les possède dans son bagage lexical et associe leur graphie à la représentation visuelle de l'action d'*ouvrir*

⁵⁰ Elix : le dictionnaire vivant de Langue des Signes

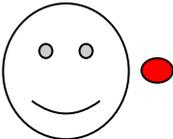
ou de *cuire*. Leur écriture à l'infinitif prouve que l'individu sourd connaît la nature de ces mots mais aucune information auditive ne lui permet de savoir à quel groupe verbal ils appartiennent. A défaut, il utilise la terminaison des verbes du premier groupe qu'il paraît mieux maîtriser.

Toutes ces difficultés, qu'elles soient syntaxiques, sémantiques ou orthographiques varient selon l'environnement linguistique de l'enfant.

2.2 Difficultés spécifiques d'un sourd utilisant le Langage Parlé Complété (Langage Parlé Complété)

L'individu sourd communique en pratiquant soit une langue gestuelle, appelée langue des Signes Française, soit en lisant sur les lèvres de son interlocuteur. La lecture sur les lèvres, appelée également lecture labiale, entraîne quelques difficultés de communication et de compréhension. En effet, certains phonèmes prononcés à voix basse, tels que [p] [b] [m] ou [f] [v], produisent un mouvement de lèvres identiques. Ce sont des « sosies labiaux ». Ainsi, les mots *fou*, *pou*, *mou*, sont indissociables labialement. Pour remédier à cette ambiguïté, le Cued Speech⁵¹ (Langage Parlé Complété en français) est mis au point aux Etats-Unis en 1967 par le docteur Cornett. Cette technique, importée en France en 1975 par des parents d'enfant sourd, consiste à associer, à chaque syllabe prononcée oralement, un code manuel près du visage. Les huit formes de doigts, représentant les consonnes et les cinq positions de main autour du visage, symbolisant les voyelles, permettent une représentation complète de la langue parlée.

Voici un tableau qui répertorie les huit configurations de doigts et les cinq positions de la main autour du visage.

| Cinq positions de la main pour coder les voyelles (et semi-voyelles) | | | | |
|---|---|---|--|---|
|  |  |  |  |  |
| Position côté | Position pommette | Position bouche | Position menton | Position gorge |
| [a] [o] [oe] | [ə] [ɛ̃] | [ɔ̃] [i] [ã] | [ɛ] [u] | [e] [y] |

⁵¹ Cued Speech = Langage Parlé Complété Américain

| Huit configurations des doigts pour coder les consonnes | | | |
|---|---|---|---|
|  |  |  |  |
| <u>m</u> / <u>l</u> / <u>f</u> et voyelle isolée <u>ah tu mords fort</u> | <u>p</u> / <u>d</u> / <u>t</u> <u>président directeur général</u> | <u>g</u> <u>gare</u> | <u>s</u> / <u>r</u> <u>sir op</u> - |
|  |  |  |  |
| <u>w</u> / <u>j</u> / <u>ch</u> / <u>gn</u> <u>oui le chignon</u> | <u>z</u> / <u>v</u> / <u>k</u> <u>zorro va le capturer</u> | <u>b</u> - <u>n</u> - <u>ui</u> <u>bonne nuit</u> | <u>y</u> / <u>ng</u> <u>fille / parking</u> |

Figure 16 : (huit configurations de doigts/ source : Audition de vie)

Pour coder le mot *fou* il suffira d'utiliser la configuration correspondante au son [f] et l'amener sur la position du son [u] :

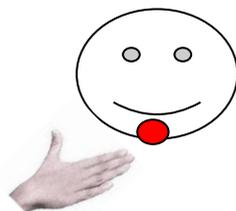
Le son [f] est représenté par la configuration suivante :



Le son [u] est positionné au niveau du menton



Le mot *fou* sera donc représenté par le code suivant :



Le Langage Parlé Complété découpe alors phonétiquement et syllabiquement la langue française. Elle permet une approche graphophonologique de la langue orale et écrite. Cette retranscription phonétique permet-elle à l'enfant sourd de produire un écrit de meilleure qualité ?

C'est * Simon qui mange une galette.
 Il appelle sa maman - Elle prépare le jus d'orange.
 Maman a adoré sa fève.
 Elle a eu une couronne - Elle était contente -

Figure 17 (Ecrit n°1 d'un enfant sourd oraliste⁵² en classe de primaire version manuscrite)

C'est Simon qui mange une galette.

Il appelle sa maman. Elle prépare le jus d'orange.

Maman a adoré sa fève.

Elle a eu une couronne. Elle était contente.

Figure 18 (Ecrit n°1 d'un enfant sourd oraliste en classe de primaire version manuscrite)

nature qu'on fabrique des choses, objets. L'éducation a un rôle car les ancêtres ont vécu des choses, ont construit et transmettent leurs idées aux plus jeunes (enfants) qui ensuite améliorent le confort de vie face à la nature et ainsi de suite. des hommes adoptent divers habitudes de la vie et qui la transmettent depuis plusieurs générations.

Figure 19 (Ecrit n°2 d'un enfant sourd oraliste au lycée en version manuscrite)

⁵² oralistes : élèves pratiquant le Langage Parlé Complété sachant que la pratique de l'oral ne se limite pas à la pratique de ce Langage Parlé Complété

Nature qu'on fabrique des choses, objets. L'éducation a un rôle car les ancêtres ont vécu des choses, ont construit et transmettent leurs idées aux plus jeunes (enfants) qui ensuite améliorent le confort de vie face à la nature et ainsi de suite. Les hommes adoptent divers habitudes de la vie et qui la transmettent depuis plusieurs générations.

Figure 20 (Ecrit n°2 d'un enfant sourd oraliste au lycée version informatisée)

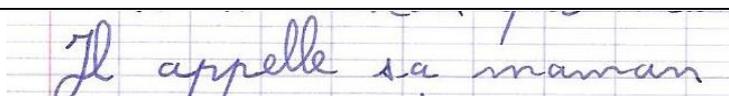
Le premier écrit présenté a été produit par un élève de primaire. Le deuxième est celui d'un élève de lycée. Produits par deux élèves d'âge différent, peut-on considérer que ces écrits ont les mêmes difficultés linguistiques que celles des sourds signants ?

2.2.1 Les difficultés syntaxiques

Chaque langue a une structure langagière spécifique. Le langage Parlé Complété est, quant à lui, un code phonétique qui accompagne de façon simultanée une langue orale.

2.2.1.1 la structure de la phrase

Etant un code phonétique, le Langage Parlé Complété n'a pas de syntaxe linguistique particulière, il s'adapte à la structure linguistique de la langue qu'il accompagne, comme ici la langue française. Pour en comprendre le fonctionnement, prenons l'exemple d'une phrase de l'écrit n°1 :

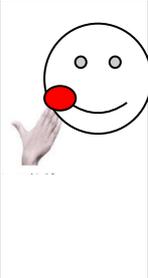
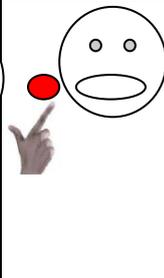
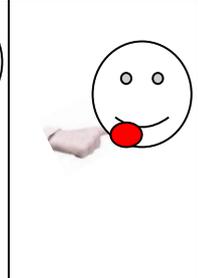
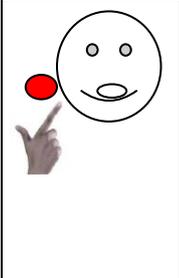
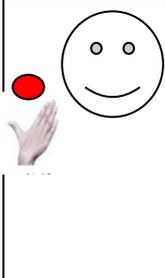
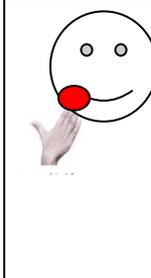


Il appelle sa maman

Lorsque cette phrase est lue à voix haute, les 12 sons suivants sont prononcés :

[i] [l] [a] [p] [ɛ] [l] [s] [a] [m] [a] [m] [ã]

Pour coder cette phrase à l'oral, le Langage Parlé Complété est utilisé de la manière suivante. A chaque consonne, représentée par la forme des doigts, s'ajoute une voyelle placée autour du visage soit :

| [i] | [l] [a] | [p] [ε] | [l] | [s] [a] | [m] [a] | [m] [ã] |
|---|---|---|---|--|---|---|
|  |  |  |  |  |  |  |

L'individu sourd réceptionne donc visuellement et phonétiquement le message codé dans une structure linguistique fidèle à celle du français oral : *sujet / verbe / complément*

Il appelle sa maman - Elle prépare le jus d'orange.

Il appelle sa maman. Elle prépare le jus d'orange

↑ **Sujet** ↓ **Verbe** ↑ **Complément** ↑ **Sujet** ↓ **Verbe** ↑ **Complément**

Il semble donc que l'utilisation du Langage Parlé Complété permette de visualiser et de retranscrire phonétiquement la structure classique de la langue française orale ou écrite.

2.2.1.2 L'utilisation des articles et adjectifs possessifs

Un deuxième élément de difficulté, repéré dans le chapitre précédent, est l'utilisation d'articles. Chez l'individu sourd signant, le déterminant ne se signe pas. Par conséquent, il est absent ou inapproprié à l'écrit. En revanche, dans les deux écrits des sourds oralistes, des articles définis et indéfinis sont présents et ils s'accordent en genre et en nombre avec les noms communs.

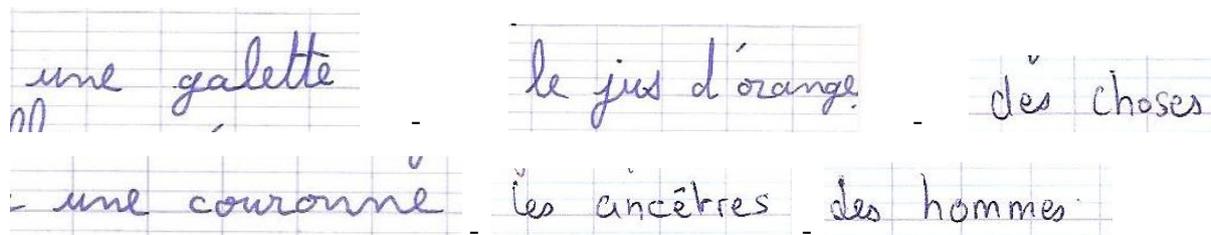


Figure 21 (Ecrit n°1 d'un enfant sourd oraliste en classe de primaire version manuscrite)

**une galette - le jus d'orange - des choses - une
couronne - des hommes - les ancêtres**

Figure 22 (Ecrit n°1 d'un enfant sourd oraliste en classe de primaire version manuscrite)

En plus des articles, l'individu sourd oraliste semble maîtriser l'accord des adjectifs possessifs. A l'opposé du sourd signant, qui rapporte l'adjectif possessif au propriétaire de l'objet, l'individu sourd oraliste l'accorde au nom auquel il fait référence.

Dans l'écrit n°1 de l'enfant signant page 4, nous retrouvons la phrase suivante :

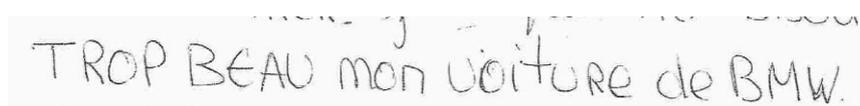


Figure 23 (Ecrit n°1 d'un enfant sourd signant en classe de 4ème version manuscrite)

TROP BEAU mon voiture de BMW

Figure 24 (Ecrit n°1 d'un enfant sourd signant en classe de 4ème version informatique)

Dans cet exemple, l'adjectif possessif *mon* est préféré à « ma » car le propriétaire de la voiture est un homme. En Langue des Signes Française, le signe ci-dessous est utilisé pour exprimer la possession.



Il est traduit par *à moi*. Ainsi, pour traduire l'expression *ma voiture* (sachant que le propriétaire est un homme), les signes utilisés seront : *moi/ homme/ voiture/à moi*. Le *à moi* se rapporte à un homme, l'individu sourd signant utilisera alors l'adjectif possessif masculin *mon*.

Dans le cas du sourd oraliste, l'adjectif possessif prend le genre du mot auquel il se rapporte, comme en langue française.

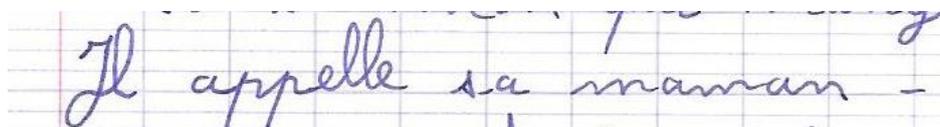


Figure 25 (Ecrit n°1 d'un enfant sourd oraliste en classe de primaire version manuscrite)



Figure 26 (Ecrit n°1 d'un enfant sourd oraliste en classe de primaire version informatique)

Dans l'exemple ci-dessus, le sujet est un pronom personnel masculin. L'individu sourd oraliste utilise, pourtant, le pronom *sa* qui ne se rapporte pas au sujet mais au nom *maman*, de genre féminin.

2.2.1.3 L'utilisation des prépositions

Une nouvelle difficulté repérée dans les écrits des sourds signants est l'utilisation des prépositions. Dans le cas des écrits de sourds oralistes, elles y sont présentes comme les articles et les adjectifs possessifs. Retranscrites phonétiquement par le biais du Langage Parlé Complété, l'individu sourd les perçoit visuellement de façon répétitive et mémorise

⁵³ Elix : le dictionnaire vivant de Langue des Signes

progressivement leur utilisation dans la structure linguistique française. Il peut ensuite les réinvestir dans son écrit comme dans l'exemple n°2 :

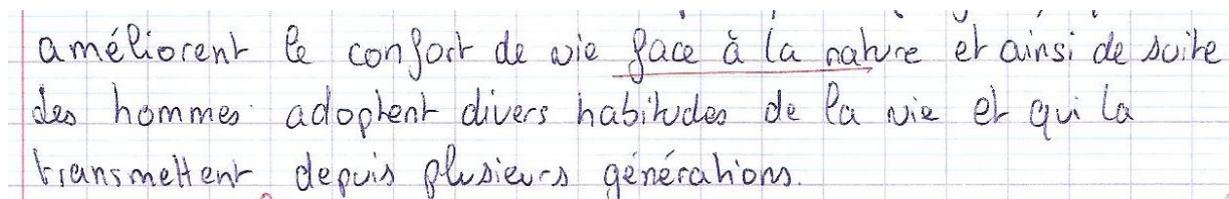


Figure 27 (Ecrit n°2 d'un enfant sourd oraliste en lycée version manuscrite)

Améliorent le confort de vie face à la nature et ainsi de suite. Les hommes adoptent divers habitudes de la vie et qui la transmettent depuis plusieurs générations.

Figure 28 (Ecrit n°2 d'un enfant sourd oraliste en lycée version informatique)

En conclusion, la retranscription phonique de la langue orale par le biais du Langage Parlé Complété semble aider l'individu sourd à produire un écrit structuré conforme à la structure classique du français écrit.

2.2.2 La retranscription des éléments sémantiques de la langue.

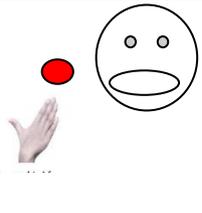
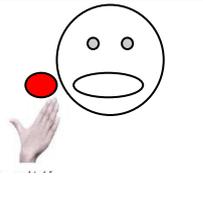
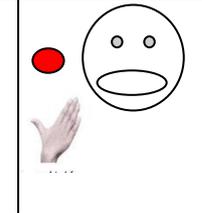
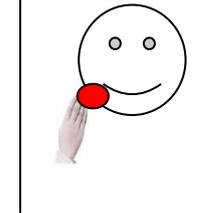
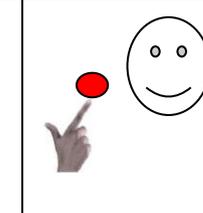
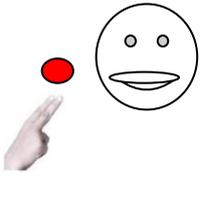
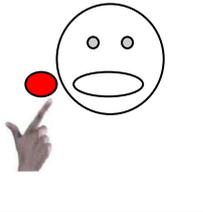
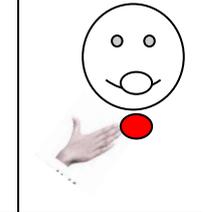
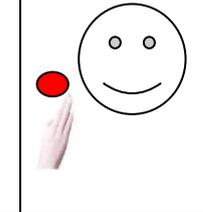
L'utilisation du Langage Parlé Complété semble répondre aux exigences de la structure de la langue française. Le Langage Parlé Complété répond-il également à la voie sémantique ?

Précédemment, il est écrit que la Langue des Signes Française propose parfois un seul signe pour deux synonymes tels les mots *automobile* et *voiture*. Dans le cas du Langage Parlé Complété, ces deux synonymes se distinguent par une représentation phonique différente :

[o] [t] [o][m] [o] [b] [i] [l] [oe] (automobile)

[v] [wa] [t] [y] [r] [oe] (voiture)

Leur représentation manuelle est donc spécifique.

| | | | | |
|---|---|---|--|---|
| [o] | [t] [o] | [m] [o] | [b] [i] | [l] [oe] |
|  |  |  |  |  |
| Automobile | | | | |
| [v] | [wa] | [t] [y] | [r] [oe] | |
|  |  |  |  | |
| voiture | | | | |

Contrairement à la Langue des Signes Française, les gestes utilisés en Langage Parlé Complété ne représentent pas le mot de façon iconique. Le placement de la main ou des doigts autour du visage ne prend pas la forme de l'objet concerné. Le mouvement associé des doigts et de la bouche montre uniquement une suite de phonèmes. Dans ce cas, l'individu sourd éprouve parfois des difficultés à accéder au sens du mot. Si l'individu sourd connaît le mot et qu'il maîtrise son aspect scriptural, il le transcrit correctement à l'écrit. Dans le cas contraire, l'individu sourd écrit le mot en notant successivement les phonèmes perçus par un procédé de labio-gestualisation sans prendre en compte le sens.

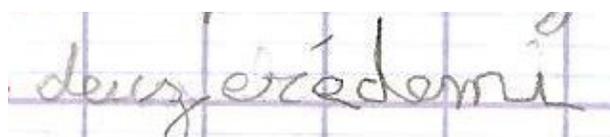


Figure 29 (Ecrit d'un enfant sourd oraliste en primaire version manuscrite)

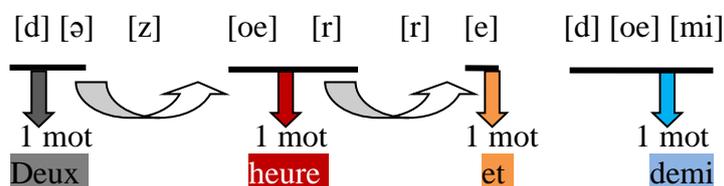
deuzerédemi

Figure 30 (Ecrit d'un enfant sourd oraliste en primaire version informatique)

L'exemple, ci-dessus, montre l'écriture phonétique d'un mot après la perception à l'orale des phonèmes suivants :

[d] [ə] [z] [oe] [re] [d] [oe] [mi]

Dans cet exemple, l'individu sourd maîtrise la conscience phonologique. En revanche, l'écriture des phonèmes mis « bout à bout » montre que l'individu sourd n'a pas conscience d'un des éléments caractéristiques de la langue écrite, celle de la segmentation. Il retranscrit fidèlement ce qu'il perçoit à l'oral sans distinguer à l'écrit les 4 mots composant cette suite de phonèmes.



A l'inverse, l'individu sourd maîtrise certains éléments caractéristiques de la langue écrite telle que la liaison. En effet, dans cette retranscription écrite, l'individu sourd ajoute les phonèmes [z] et [r], qui représentent les deux liaisons situées entre le mot *deux* et *heures* puis entre *heure* et *et*

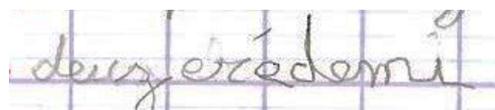


Figure 31 (Ecrit d'un enfant sourd oraliste en primaire version manuscrite)

deuzerédemi

Figure 32 (Ecrit d'un enfant sourd oraliste en primaire version informatique)

Cet exemple montre que les difficultés sémantiques sont liées aux éléments spécifiques de la langue française écrite et à ceux de la langue française orale. Avec l'aide du Langage Parlé Complété, l'individu sourd visualise certains éléments caractéristiques du langage oral, tels la conscience phonologique et les liaisons. Cette capacité facilite l'accès à l'écrit du sourd. En revanche, les éléments caractéristiques de la langue française écrite, tels la majuscule, les signes de ponctuation ou la segmentation ne sont pas représentés par le Langage Parlé Complété. Cette difficulté rend parfois difficile la compréhension de l'écrit.

A l'entrée au Cours Préparatoire, l'enfant entendant apprend à produire un écrit. Pour cela, il se fie, dans un premier temps, aux sons qu'il perçoit. Il écrit donc phonétiquement les mots selon la manière dont il les prononce. L'individu sourd, utilisant le Langage Parlé

Complété, semble alors adopter la même démarche qu'un enfant entendant, pour accéder à l'écrit. Ainsi les exemples ci-dessous, montrent certaines caractéristiques communes.

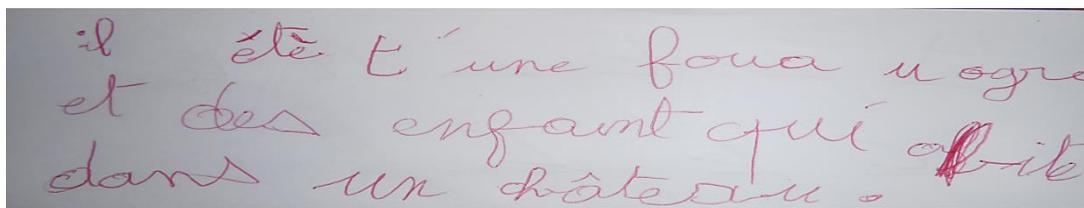


Figure 33 (Ecrit d'un enfant entendant en CP version manuscrite)

Il été t'une foua u ogre et des enfant qui abite dans un châteaun.

Figure 34 (Ecrit d'un enfant entendant en CP version informatique)

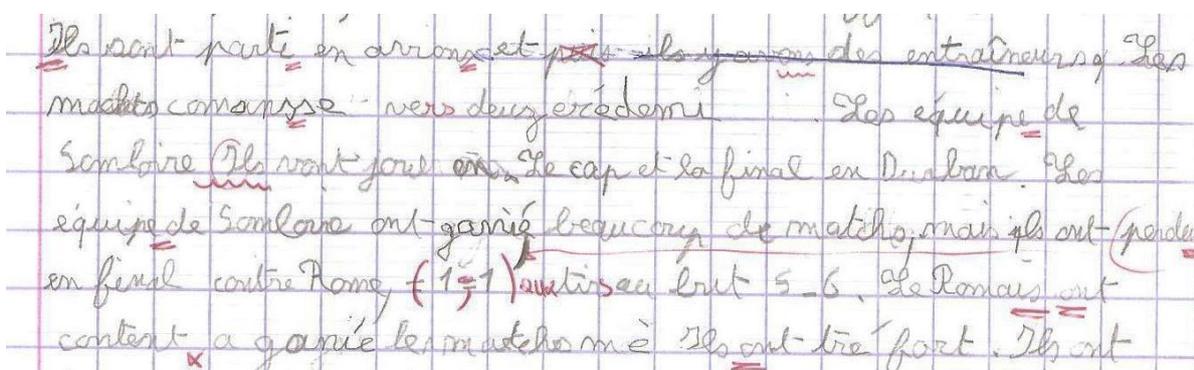


Figure 35 (Ecrit d'un enfant sourd oraliste en CP version manuscrite)

Ils sont partien avions et puis ils y avons des entraîneurs. Les matchs comansse vers deuzerédemi. Les équipe de Somloire Ils vont joué en Le cap et la final en Durban. Les équipe de Somloire ont ganié beaucoup de matchs, mais ils ont perdu en final contre Rome (1,1)tirs au but 5-6. Le Romais ont content a ganié le match mé Ils ont tré fort. Ils ont

Figure 36 (Ecrit d'un enfant sourd oraliste en CP version informatique)

Dans ces deux écrits d'enfants de 7 ans, certains mots sont mal orthographiés. Ils sont écrits phonétiquement tout en étant utilisés dans un contexte approprié. Il semble donc que cette écriture phonétique ne remette pas fondamentalement en cause la maîtrise du sens par l'enfant.

Dans le deuxième écrit, les mots *ganié*, *comance* ou *deuzerédemi* sont mal orthographiés alors qu'ils font sens dans la phrase. L'individu sourd maîtrise alors l'élément phonétique appartenant aux caractéristiques de la langue orale, mais il ne possède ni la graphie et ni la segmentation qui sont spécifiques de l'écrit. De la même manière, dans l'écrit de l'individu entendant, l'expression *il été t'une foua*, requiert les mêmes problématiques. Il semble que l'individu entendant maîtrise également prioritairement les éléments phonétiques au détriment des éléments spécifiques de l'écrit. Ainsi, l'écriture phonétique d'un mot ne semble pas avoir de conséquence sur la bonne compréhension de celui-ci.

La transcription phonique s'applique à tous les mots de la langue française, qu'ils soient courants ou scientifiques. En LPC, le mot *isométrie* se représente phonétiquement de la façon suivante :

Isométrie : [i] [zo] [me] [t-] [ri]

L'individu sourd découpe le mot en trois syllabes doubles et deux syllabes monophoniques.

Dans le cas du jeune entendant, le mot se décompose en deux syllabes doubles, une syllabe monophonique et une syllabe triple :

Isométrie : [i] [zo] [me] [tri]

La syllabe triple [tri] n'apparaît pas dans la décomposition du mot faite par l'individu sourd. En LPC les syllabes triples sont remplacées par deux syllabes doubles. La syllabe [tri] se sépare donc en deux : [t-] + [ri]. Ne s'associant à aucune voyelle, le son [t] se combine à un son neutre placé sur le côté du visage et symbolisé par le code [-].

La représentation phonique de ces mots n'est pas suffisante pour accéder au sens. Il faut des informations complémentaires comme la définition, le contexte, l'origine ou des exemples spécifiques afin d'en définir le sens. L'individu sourd est alors confronté à la même situation que celle d'un entendant lorsqu'il entend, pour la première fois un mot inconnu.

Le Langage Parlé Complété a donc la faculté de représenter grapho-phonologiquement tous les éléments de la langue française, mais il ne permet pas d'accéder systématiquement à

certaines éléments caractéristiques de la langue française écrite, telles que la segmentation ou l'écriture graphique du mot.

2.2.3 Les difficultés orthographiques

Certaines difficultés orthographiques rencontrées par les enfants sourds signants ont été détaillées précédemment. Elles concernent notamment la terminaison des verbes. A l'inverse, les capacités de retranscription phonétique du Langage Parlé Complété permettent de différencier les différentes formes verbales. Ainsi, dans l'exemple ci-dessous, l'imparfait du verbe courir et sa forme au futur peuvent être différenciés. Ces deux verbes ont une représentation phonique différente ce qui permet de les distinguer.

Je courais [kou] [rɛ]

Je courrai [kou] [re]

Si l'individu sourd ignore les différentes formes verbales, il peut écrire les mots de la façon suivante :

courè (imparfait) ou couré (futur)

La mauvaise graphie des terminaisons de verbe ne permet pas d'affirmer que l'individu sourd méconnaît les notions du passé, du futur ou du présent. Tout comme l'enfant entendant, l'individu sourd aborde le temps de verbes au travers d'exemples et de situations. C'est dans le cadre de cet apprentissage que l'individu sourd s'imprègne de la différente graphie des formes verbales.

3. Conclusion du chapitre

Ce troisième chapitre pointe les obstacles linguistiques rencontrés par l'enfant sourd lors d'une production écrite.

Les écrits produits par les enfants signants et oralistes montrent deux façons d'aborder la langue française orale. L'individu sourd peut y accéder par une voie sémantique en utilisant la langue des Signes Française. Elle donne, par sa représentation iconique, du sens au contenu du discours. Ce rapport à la langue est exclusivement communicationnel puisque la langue des Signes Française se caractérise comme une langue ne pouvant pas s'écrire. L'enfant est donc

dans une situation de traduction qui l'oblige à passer d'une structure gestuelle à une structure scripturale dont les caractéristiques sont différentes. Le manque d'équivalence entre les deux structures linguistiques implique, parfois, une mauvaise maîtrise des éléments graphophonologiques de la langue française écrite, telles les prépositions, les articles ou les formes verbales.

L'individu sourd peut également accéder à la langue française orale par une voie phonétique en utilisant le Langage Parlé Complété. Ce langage est associé à un code phonétique. Il retranscrit syllabiquement et phonétiquement la langue orale. L'enfant est dans une situation de décryptage phonique de la langue orale qu'il doit ensuite retranscrire dans une structure dite « classique » de langue française écrite. Les éléments phoniques, transmis par le Langage Parlé Complété, informent sur les éléments spécifiques de la langue orale mais ils ne prennent pas en compte les éléments spécifiques de la langue écrite, telles que la graphie ou la segmentation.

Ce troisième volet de la langue, représentant les éléments caractéristiques de l'écrit, a été étudié par Thierry Marot dans son ouvrage *Lecture-Ecriture Apprendre Autrement* :

Si le langage oral constitue un support important mais non exclusif de l'apprentissage de la langue française, si la langue orale ne peut constituer à elle seule une base unique de découverte de l'écrit, une troisième approche linguistique étudie la relation entre la langue orale et la langue écrite en raisonnant sur l'idée de la rupture. (Marot T., 2009, p. 37).

Il montre que l'accès à la langue orale et écrite s'appuie sur trois entrées : l'entrée sémantique, l'entrée phonique et l'entrée scripturale. Si nous transposons ces travaux au cas du jeune sourd, la voie sémantique est reprise par la Langue des Signes Française et la voie phonique par le Langage Parlé Complété. La voie scripturale semble, quant à elle, difficilement accessible par le biais de ces deux modes de communication. Les difficultés rencontrées dans les écrits des enfants sourds signants ou oralistes en témoignent. L'hypothèse d'enrichir l'écrit du sourd par une approche scripturale en complémentarité de l'approche sémantique et phonique sera étudiée lors de la deuxième partie de ce mémoire.

4. Conclusion de la partie 1

Trois chapitres ont été abordés dans cette première partie.

Le premier chapitre a eu comme objectif d'étudier l'évolution de la surdité et de la langue gestuelle, de l'Antiquité au XIXème siècle, selon quatre axes : médical, philosophique, ecclésial ou éducatif. Pendant cette période, plusieurs orientations médicales, philosophiques et éducatives ont eu pour objectif de permettre au sourd d'accéder à la langue orale et écrite. Après avoir longtemps été considéré comme un problème de santé, la surdité devient un problème de société. Le geste est, tout d'abord, utilisé comme un support sémantique privilégiant la langue gestuelle et l'accès au sens. L'individu sourd est alors reconnu comme un individu à part entière. Les chercheurs privilégient ensuite le support phonique pour développer l'oralisation du sourd. Cette orientation éducative a un effet de normalisation où l'individu sourd doit adopter le même mode de communication que celui de l'individu entendant. A la fin du XXème siècle, les chercheurs proposent une nouvelle orientation pédagogique, le bilinguisme, qui prend en compte la communication gestuelle et l'accès à l'écrit du sourd. L'individu sourd est alors considéré comme un apprenant à part entière. L'histoire nous montre que la société a toujours porté un intérêt à la surdité et à la communication gestuelle. Les événements historiques ont fait évoluer le rapport de la société à la surdité. Elle a souhaité la réparer puis la stigmatiser, la normaliser et enfin éduquer ces sourds par un enseignement signant ou oraliste.

Le deuxième chapitre poursuit la réflexion autour de la scolarisation de ces enfants sourds. Ce chapitre balaye la période s'étendant du congrès de Milan de 1880, où la langue gestuelle fut interdite, à la loi de 2005 donnant le choix du mode communication aux familles. Il traite de la façon dont la surdité a été prise en compte par les institutions. Depuis le XIXème siècle, la surdité est passée d'un problème de santé à un problème politique. L'Etat a pris en charge l'éducation de ces enfants en proposant des orientations pédagogiques en adéquation avec l'utilisation du geste ou de l'oral. Ce choix des modalités de communication ouvre à l'inclusion et à la socialisation, telle la loi de 2005, mais il questionne sur l'identité et sur les pédagogies utilisées. Comment expliquer que la loi de 2005 ouvre aux différents modes de communication, (LSF, LPC, bilinguisme, écrit), alors que l'Etat propose aux enseignants du

programme PASS⁵⁴, en 2010, l'utilisation exclusive de la Langue des Signes Française comme méthode pédagogique ?

Le troisième chapitre identifie les obstacles liés à la production écrite du sourd. L'enseignant se confronte à plusieurs problèmes sur la production d'écrits qui varient selon le mode de communication utilisé. L'analyse des écrits de jeunes sourds montre que les utilisateurs de la Langue des Signes Française accèdent à la langue orale par une voie sémantique alors que les utilisateurs du Langage Parlé Complété transposent la langue orale en langue écrite par un procédé phonographique. Mais, les analyses syntaxiques, sémantiques et orthographiques de ces écrits nous apprennent que l'individu sourd oraliste ou signant montre des difficultés graphophonologiques renvoyant aux éléments spécifiques de la langue écrite.

Les trois éléments étudiés dans cette partie amènent à soulever la problématique suivante : En quoi l'enseignement d'une dialogique entre Langue des Signes Française (LSF) et Langage Parlé Complété (LPC), à destination de l'enfant sourd, peut-elle contribuer à l'apprentissage du français écrit ?

Cette problématique conduit à réfléchir à l'intérêt de maîtriser les deux modes de communication, que sont la Langue des Signes Française et le Langage Parlé Complété, afin de mettre en lumière un dispositif pédagogique au service du français écrit. Mais l'accès à la langue française ne se limite pas à la seule pratique d'une communication gestuelle ou orale, il est également le résultat d'un processus cognitif. L'objectif de cette recherche serait donc de réfléchir aux processus cognitifs développés par l'individu sourd, qui permettraient, grâce à l'utilisation combinée de la Langue des Signes Française et du Langage Parlé Complété, de converger vers un apprentissage du français écrit. La problématique soulève trois hypothèses.

La première hypothèse aborde la combinaison des éléments sémantiques et phoniques qui compose la langue française écrite. En mobilisant le canal visuo-gestuel, la Langue des Signes Française développe l'entrée sémantique de la langue, alors qu'en sollicitant le canal visuo-labio-phonique, le Langage Parlé Complété favorise l'entrée phonique de la langue. La combinaison de la Langue des Signes Française et du Langage Parlé Complété permettrait donc

⁵⁴ PASS : Pôle pour l'Accompagnement à la Scolarisation des jeunes Sourds

d'accéder plus facilement à l'écrit, en fédérant les éléments nécessaires à la production d'un écrit.

La deuxième hypothèse est qu'il existe, selon le mode de communication pratiqué par le jeune sourd, un surinvestissement de l'une de ces deux entrées au détriment de l'autre. La Langue des Signes Française ne semblerait pas donner d'informations sur l'aspect phonique de la langue alors que le Langage Parlé Complété ne permettrait pas au jeune sourd de recueillir des éléments sur les aspects sémantiques de la langue.

Enfin, l'utilisation de la Langue des signes Française ou du Langage Parlé Complété implique le développement d'un processus cognitif par l'individu sourd. Malgré leur divergence face aux éléments de l'écrit mobilisés lors de leur pratique, leur utilisation gestuelle supposerait une démarche cognitive commune de la part du sourd lui favorisant l'accès au français écrit.

La première partie de cette thèse montre l'évolution du rapport entre la société et la surdité au travers des siècles. Les études médicales, philosophiques et scientifiques soulignent que l'individu sourd est un être capable de penser et d'apprendre. Pourtant, ses difficultés d'accès à la langue écrite sont très fréquentes. La deuxième partie de cette thèse sera consacrée à réfléchir aux processus cognitifs engagés ou mis en place par l'individu sourd signant et oraliste pour aborder la langue française écrite.

PARTIE 2. Quels processus cognitifs développés par l'individu sourd en communication écrite

Cette deuxième partie se consacre à une analyse de la manière avec laquelle le jeune sourd communique par oral et (ou) par écrit. En raison de sa déficience auditive, l'individu sourd développe des processus cognitifs spécifiques utilisant prioritairement le canal visuel avec lequel il accède aux informations de la langue. Pour aborder ce sujet, nous nous appuyerons sur 2 ouvrages : celui de Michel Cambien, *Apprendre la grammaire à l'enfant sourd* (Cambien, 1996, p. 90) ainsi que sur celui d'Helen Neville et de Daphné Bavelier sur le cerveau, intitulé *l'extension des aires visuelles chez les sourds* (Neville et Bavelier, 1996, p. 90). Dans cette partie, nous nous abstenons de raisonner selon une logique de manque (absence d'audition) qui exprimerait un décalage avec la norme. Nous orienterons résolument notre recherche sur les singularités des processus cognitifs de l'enfant sourd qu'il soit signant (LSF) ou oraliste (LPC).

Dans un premier chapitre, nous nous fixerons exclusivement sur l'individu sourd signant, pratiquant la LSF, pour explorer son accès à la langue française écrite.

Dans un deuxième chapitre, nous étudierons les processus cognitifs développés par l'individu sourd oraliste, utilisant le LPC, pour produire un écrit.

Le troisième chapitre propose d'exploiter les différentes méthodes pédagogiques utilisées auprès d'enfants sourds signants et oralistes pour améliorer leur accès la langue française écrite.

CHAPITRE 1 : L'individu sourd signant et la production écrite : mise à jour des processus cognitifs

Pour accéder à l'écrit, l'individu sourd signant semble passer par trois étapes successives. Les observations menées auprès de lui décrivent une progression assez similaire.

La première étape est celle de l'appropriation du geste par le canal visuel. Elle se compose de trois phases : sensorielle, perceptive et cognitive. Suite à cette étape, une deuxième se manifeste : l'individu met en place des stratégies de mémorisation et de reconnaissance graphique. Il stocke les informations orales ou écrites sous forme d'images, représentées par des gestes symbolisant un objet, une action ou une situation. La troisième étape est l'utilisation de la dactylogogie. Elle consiste à représenter chaque lettre d'un mot par une forme de main ou de doigts correspondant aux lettres de l'alphabet. C'est une épellation alphabétique par l'utilisation d'un geste représentant chaque lettre. La décomposition gestuelle du mot permet au jeune sourd d'accéder plus facilement à l'écriture, trace alphabétique de la langue.

Il semblerait que l'enchaînement de ces trois étapes participe à la construction progressive d'un écrit par l'enfant sourd.

1. Une première étape : l'appropriation du geste par le canal visuel

Le chapitre précédent s'est focalisé, entre autres, sur les analyses d'écrits d'enfants sourds signants. Les difficultés que nous avons pointées sont :

- Le *non-respect* de l'ordre des mots dans les phrases
- l'absence de prépositions ou de mots de liaisons,
- la présence de verbes non conjugués
- répétition sémantique dans les phrases

L'enfant sourd signant, utilisant la LSF, raisonne par, ce que l'on peut assimiler, une représentation imagée. Un mot, une action ou une situation est symbolisé par un geste ou un signe en LSF.

| Mots, actions ou situations | Signes ou gestes |
|-----------------------------|--|
| La maison |  |
| Jouer au ballon |  |

Chaque geste, utilisé, se construit par la combinaison de plusieurs éléments manu-faciaux :

- la forme des doigts
- l'orientation de la paume de la main
- le mouvement des bras
- l'emplacement du corps dans l'espace
- les mouvements de la tête et l'expression du visage.

Lors de l'exécution du geste, tous ces éléments apparaissent conjointement. L'œil est, en cela, un organe sensoriel essentiel puisqu'il permet à l'enfant sourd de visualiser et de repérer, presque simultanément, tous ces mouvements dans l'espace. Approfondissons cet aspect.

1.1 La phase sensorielle : une prise d'information visuelle

Cette phase sollicite les différents organes sensoriels de l'individu. Dans le cas du sourd, elle mobilise, plus particulièrement, la vue.

⁵⁵ Elix : le dictionnaire vivant de Langue des Signes

⁵⁶ Ibid

⁵⁷ Ibid

⁵⁸ Ibid

1.1.1 Le rôle de l'œil

L'œil est le principal acteur de cette appropriation gestuelle. Il est composé de deux types de photorécepteurs, les cônes et les bâtonnets, qui agissent différemment selon leur emplacement dans la rétine.

Les cônes représentent 5% des cellules de la rétine (Jonas, Schneider, Naumann, 1992, p. 505). Ils sont placés au centre de celle-ci et facilitent la vision centrale. L'œil capte des ondes lumineuses avant de les restituer sous la forme d'une image nette et précise selon un angle de 60 degrés environ.

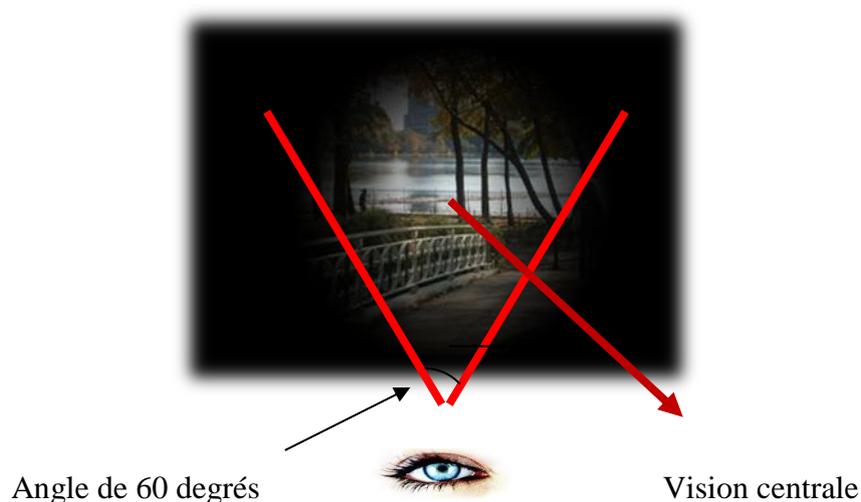


Figure 37 (la vision centrale / Source : détective santé)

La vision périphérique, quant à elle, mobilise les bâtonnets. Ils représentent 95 % des cellules de la rétine (Jonas, Schneider, Naumann, 1992, p. 507). Ils sont placés à l'extérieur de celle-ci et sont plus sensibles à la lumière grise, sollicitée lors de la vision nocturne. Ils balayent, ainsi, rapidement, les informations visuelles placées autour du sujet. C'est une vision en coin.

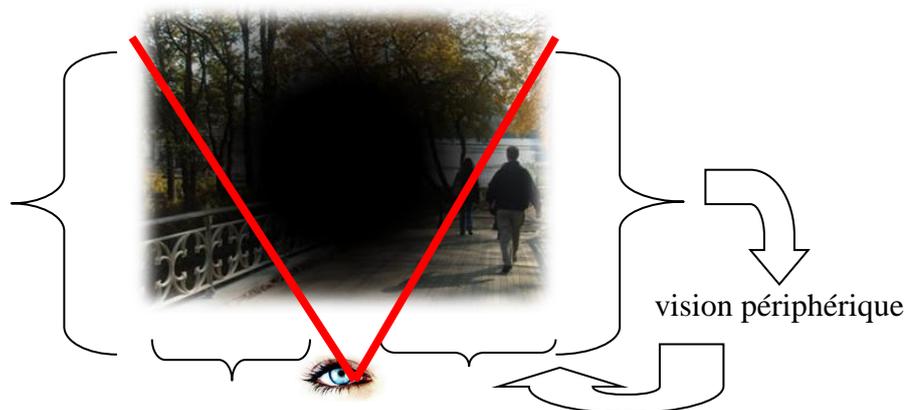


Figure 38 (La vision périphérique / Source : détective santé)

Ces visions centrale et périphérique peuvent se représenter, schématiquement, de la façon suivante :

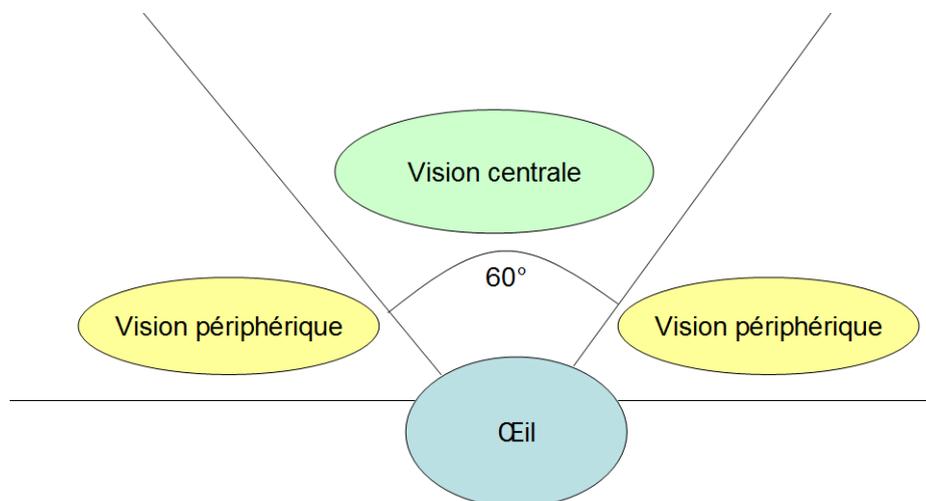
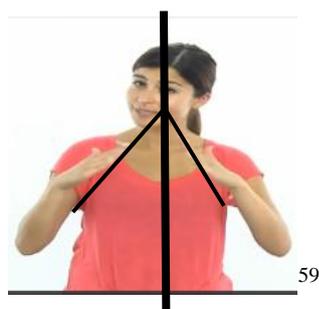


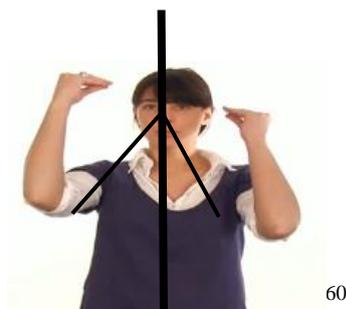
Figure 39 (la version périphérique et centrale / Source : guide-vue.fr)

Lorsque l'individu sourd voit le geste, il le visualise en vision centrale ou périphérique, selon, le signe utilisé.



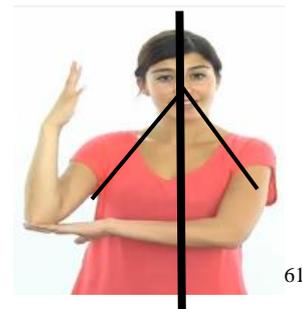
Maison

(vision centrale)



chapeau

(vision périphérique)



Arbre

(vision périphérique)



Objectif

(vision périphérique)

D'après Daphné Bavelier⁶³, et Helen Neville⁶⁴, la majorité des mouvements issus de la Langue des Signes sollicite principalement la vision périphérique : « Chez les sourds, la réponse cérébrale induite par les stimuli visuels périphériques était plusieurs fois supérieure à celle des entendants » (Neville H. et Bavelier D., 1996, page 91). Afin d'arriver à cette conclusion, ces deux chercheurs ont expérimenté les capacités de leur sujet à regarder devant eux tout en prêtant attention à l'apparition d'un carré blanc en vision centrale ou périphérique. Le résultat de cette expérience apparaît sur le schéma ci-dessous. Il représente le temps de réaction de trois catégories d'individus réagissant à l'apparition d'un carré blanc en vision centrale.

⁵⁹ Elix : le dictionnaire vivant de Langue des Signes

⁶⁰ Ibid

⁶¹ Ibid

⁶² Ibid

⁶³ Professeur de neurosciences cognitives à l'Université de Genève

⁶⁴ Directrice du centre de neurosciences cognitives à l'université de l'Oregon, professeur en psychologie et neurosciences

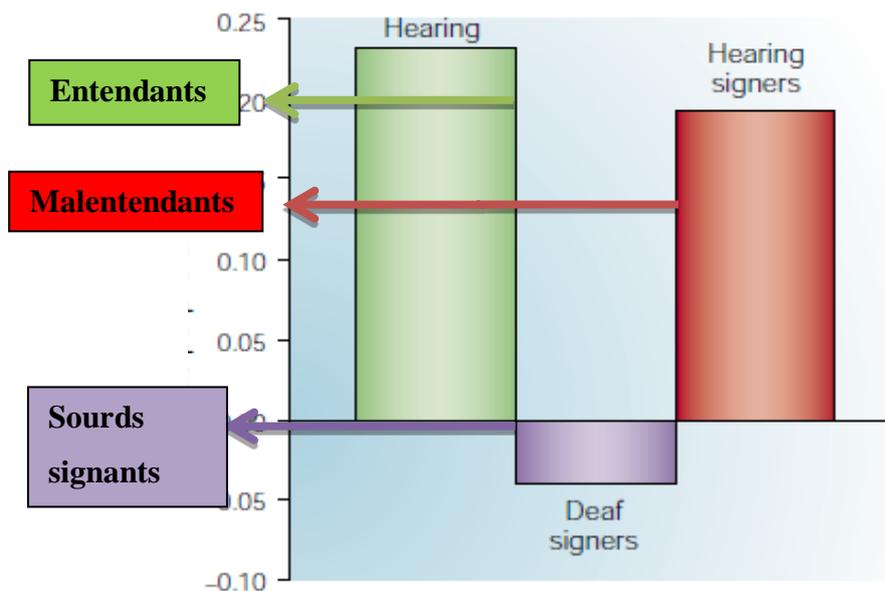


Figure 40 (Différence d'activation dans les aires de détection du mouvement par des stimuli présentés en vision central d'un angle de 15 degré / Source : Bavelier, Neville, 2002)

L'histogramme montre que les résultats obtenus du sourd signant sont négatifs par rapport aux autres profils. Cette expérience nous montre que l'altération du système auditif impacte sur l'activité de l'œil en vision centrale. Or, il n'est pas mentionné dans cette recherche, la distance qui sépare le carré blanc du sourd. En éloignant cette cible de l'individu, nous ignorons si la vision centrale serait plus mobilisée. Le déficit de la perception en vision centrale pourrait, toutefois, s'expliquer par le positionnement excentré des bras par rapport à l'axe du corps. La Langue des Signes Française utilise des gestes effectués par les mains ou les bras. Leurs placements corporels excentrés justifieraient donc la sollicitation plus importante de la vision périphérique.

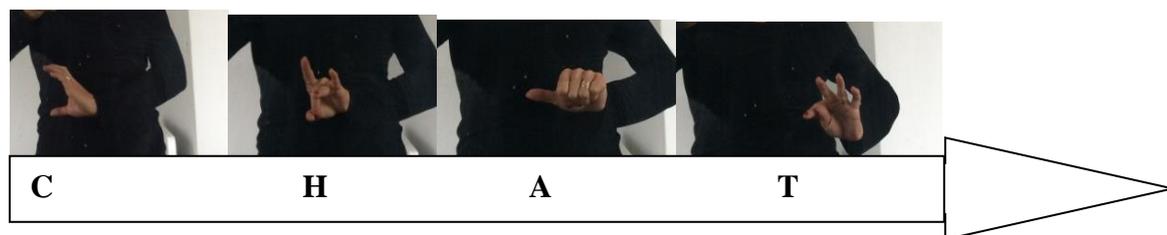
Ainsi, dans cette phase sensorielle, l'action de l'œil est primordiale. Cette manière, avec laquelle l'individu sourd recueille les informations en LSF, est singulière. Elle est majoritairement visuelle contrairement à l'individu entendant qui mobilise principalement son oreille lorsqu'il reçoit une information orale.

1.1.2 La notion de latéralité

La notion de latéralité quant à elle, est commune aux sourds et aux entendants, En Langue des Signes Française, l'individu sourd a une main dominante. Chez l'individu entendant, les droitiers écrivent de la main droite et les gauchers de la main gauche. En LSF,

l'individu sourd droitier signe de la main droite et utilise la main gauche comme main de support ou d'aide et inversement.

Un des éléments qui caractérise la production écrite est le sens de l'écriture dans lequel nous retrouvons cette notion de latéralité. En LSF, lorsque l'individu sourd épelle un mot, il représente chaque lettre par un mouvement de doigt. Illustrons cette disposition avec le mot CHAT.



Cette épellation alphabétique respecte l'ordre des lettres et le sens de l'écriture qui s'effectue de gauche à droite.

En conclusion, nous pouvons remarquer que, lors de la phase sensorielle, la prise d'information se fait principalement par le biais de l'organe visuel. La manière avec laquelle l'individu sourd place les lettres dans l'espace semble indiquer qu'il maîtrise le sens de l'écriture. Après cette première phase, une deuxième lui succède. Elle aborde le traitement de l'information visuelle. C'est la phase de perception.

1.2 La phase perceptive : traitement de l'information visuelle

La phase perceptive nous permettra de comprendre comment l'aire visuelle compense l'aire auditive défaillante. Elle montrera également la manière avec laquelle l'aire visuelle réceptionne un stimulus gestuel et la façon dont elle le transmet à l'aire motrice qui agit en proposant une réponse scripturale, gestuelle ou orale.

1.2.1 Une aire auditive défaillante

Lorsque l'individu perçoit un son, l'information sonore est traitée au niveau du cortex auditif, composé de l'aire primaire et secondaire. Il se propage ensuite vers le cortex moteur qui propose une réponse orale, scripturale ou gestuelle.

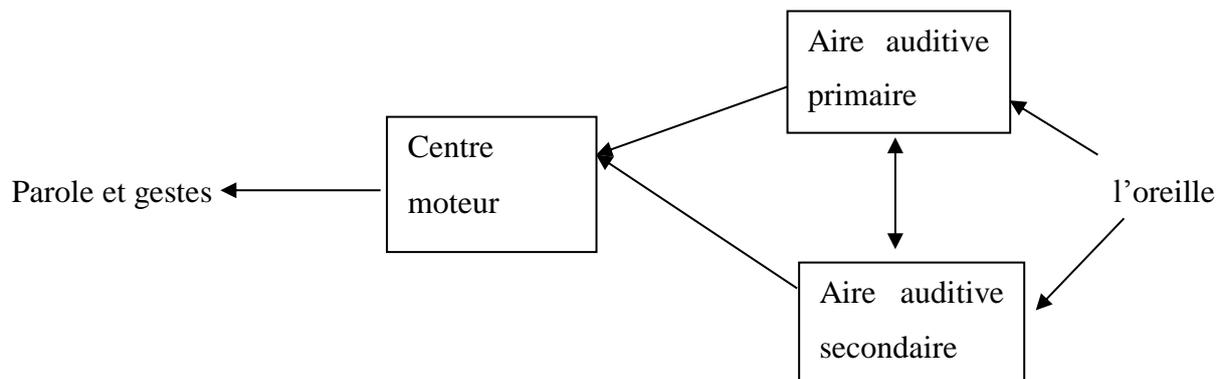


Figure 41 (Trajet schématisé du cheminement du son / source : réalisation personnelle)

La perception des sons est perturbée lorsqu'une lésion apparaît sur l'aire auditive secondaire. L'individu sourd réussit à distinguer les sons émis par son environnement mais il n'en comprend pas le sens. La transmission de l'influx sonore, vers le cortex moteur, est déformée. Le son est difficilement reconnaissable et mémorisable. L'individu sourd se trouve alors en difficulté pour reproduire oralement les éléments sonores perçus. Sa capacité à verbaliser en est donc affectée.

D'après le neurologue britannique Oliver Sacks, lors d'une altération physique, l'individu mobilise un système physiologique ou neurologique parallèle pour compenser la déficience : « le cerveau est riche de potentialités insoupçonnées ... le système nerveux et l'organisme humain sont capables d'une souplesse d'adaptation et de compensation presque illimitée » (Sacks, 1990, p. 59).

Sur l'imagerie suivante, lors d'une stimulation audio-visuelle, nous observons que l'aire visuelle est plus sollicitée chez l'individu sourd signant. La défaillance auditive se compense donc par une expression gestuelle plus développée et par une sollicitation plus importante du cortex visuel.

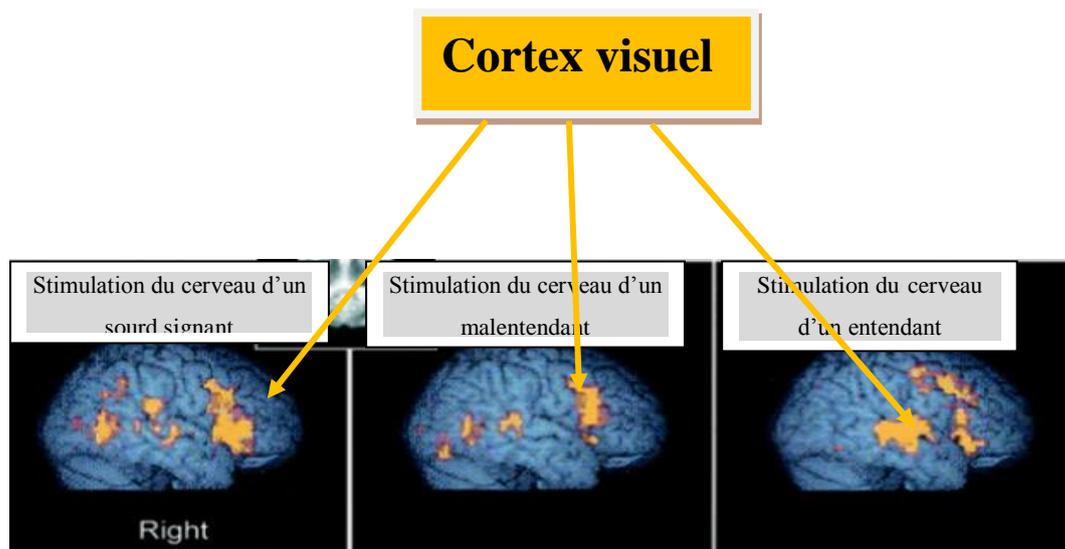


Figure 42 (Imagerie des hémisphères droit et gauche d'un sourd, d'un malentendant et d'un entendant lors d'une stimulation audio-visuelle / source : cercle de vie : la clef des sons)

Toutefois, l'aire auditive n'est pas totalement inactive. En effet, rares sont les sourds qui ne perçoivent absolument aucun son. On les qualifie de cophotiques. D'après l'HID (Handicaps Incapacité Dépendances) et une enquête de l'INSEE de 1998-1999, ces sourds cophotiques représenteraient 6% des 6 millions de sourds en France. La plupart des sourds, c'est-à-dire les 94% restants, perçoivent donc quelques éléments sonores.

Nous en concluons donc que l'altération du canal auditif empêche la perception efficace des sons. Cette défaillance entraîne une difficulté de verbalisation. Elle est compensée par une activité plus importante du cortex visuel et d'une activité gestuelle plus développée. La réponse proposée par le cortex moteur sera donc une réponse gestuelle ou scripturale et non orale.

1.2.2 Un accès au langage par des séquences imagées

L'individu sourd traite l'information orale sous forme d'images eidétiques, c'est-à-dire par une représentation mentale des objets, des situations imaginaires ou réelles. L'individu réagit comme s'il les voyait. La forme donnée au geste et sa ressemblance avec l'objet représenté permet sa compréhension. Lorsque l'individu sourd produit un écrit, il « met en mot » ces images eidétiques, il les matérialise. Si nous prenons l'exemple du mot « petit », selon le contexte dans lequel le mot est utilisé, son sens est différent. Dans la phrase suivante « c'est

un petit garçon », le mot « petit » peut se rapporter à l'âge du garçon ou à sa taille. En Langue des Signes Française, la confusion est peu probable puisque l'individu sourd utilise des signes différents selon le sens utilisé.



65

Le garçon est de petite taille.



66

Le garçon est jeune ou en bas âge.

Le mot « petit », signifiant l'âge du garçon, est représenté par un geste montrant la taille de l'enfant. La notion de « jeune » est symbolisée, quant à elle, par la forme de la main représentant le « j » de jeune et par un mouvement de bas en haut montrant l'enfant qui grandit. Selon le contexte, le signe utilisé est différent. A ce signe s'ajoute celui de *garçon*. Dans chacun des deux cas, nous obtenons alors la séquence gestuelle suivante :

- Dans le cas de l'enfant de petite taille

| Séquence gestuelle | Transcription écrite |
|---|--|
| Two side-by-side photographs of a woman. The left photo (67) shows her with her right hand raised to her forehead. The right photo (68) shows her with her right hand held flat, palm up, at a low level. | <ul style="list-style-type: none"> - Le garçon est petit. - le petit garçon - C'est un petit garçon |

⁶⁵ Elix : le dictionnaire vivant de Langue des Signes

⁶⁶ Ibid

⁶⁷ Ibid

⁶⁸ Ibid

- Dans le cas du jeune enfant :

| Séquence gestuelle | Transcription écrite |
|---|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> - Le garçon est jeune. - le jeune garçon - C'est un petit garçon. - Le garçon est petit. |

L'individu sourd réalise son geste en prenant en compte ce qui caractérise le mot ou l'idée. Il raisonne selon un paradigme sémantique. En revanche, ces séquences gestuelles donnent peu d'éléments concernant la structure de la phrase écrite.

1.2.3 L'impact de la perception visuelle sur la production écrite

M.Delhom, professeur au Centre National d'Etudes et de formation pour l'enfance inadaptée, montre que certaines confusions apparaissent entre la perception audio-visuelle de l'information, la représentation mentale du sourd et sa production écrite. Afin d'illustrer ces propos, analysons la partie d'un texte, collecté par Delhom, issue d'une rédaction d'un enfant sourd signant de 4ème.

⁶⁹ Elix : le dictionnaire vivant de Langue des Signes

⁷⁰ Ibid

| | |
|----|--|
| 1 | Pendant les jours : j'ai entré à la maison je vais sonner à |
| 2 | la porte. Ma maman s'ouvre à la porte, elle dit « bonjour ça va |
| 3 | bien ». je ne suis pas ça va parce que j'ai mal à la tête et au |
| 4 | ventre. Ma maman prend donner un thermomètre à moi, Je reçu un |
| 5 | thermomètre et je vais dormir mais je cache à la cuisine |
| 6 | Je fait un thérmomètre asseoit sur la cuisinière, je regarde juste |
| 7 | de laisser à 39°. Ma maman arrive de dix minutes elle regarde |
| 8 | à la chambre, surprise et libre. Elle cherche. Je vais rapid à |
| 9 | la chambre. Maman devient faire en colère. Oui, je vais au |
| 10 | toilette. Ma maman dit « ouf ! » J'ai ennuie, J'ai tombé malade. |
| 11 | La nuit, mon papa arrive à la maison J'aie crié une malade, |
| 12 | mon papa entend dire « tu ne crie pas le bruit, mon papa fait |
| 13 | l'aider, il va demander ma maman celle-ci dit »il a mal à la |
| 14 | tête et au ventre mon papa necontent pas. Je pense « veux |
| 15 | la ruse de malade. ma maman dit « tu viens au déjeuner, je |
| 16 | ne vais pas manger. elle oblige au mange. Non je vais |
| 17 | dormir. Elle dit « Pourquoi es-tu malade » car je vais à |
| 18 | l'école, les enfants frappent à moi. ma maman va aller au |
| 19 | téléphone chez au hôpital. elle dit venez-vous doncteur d'Alain |
| 20 | cellui-ci ne part pas à la maison aprce qu'il travaille |
| 21 | avec les gens malades, elle dit est l'aide avec moi. Je pense |
| 22 | la ruse lever revielle fermée, la matin, Je me lève et je |
| 23 | me lavé ma maman arrive et elle porte un plateau sur le lait, |

Figure 43 (Texte d'un enfant sourd de 4ème / source : collecte d'écrits de Delhom)

Nous analyserons dans ce texte les distorsions entre la représentation mentale du sourd et sa production écrite.

Aux lignes 7 et 8, le mot « libre » est utilisé à la place du mot « vide ». Deux raisons peuvent expliquer cette confusion. La première est la ressemblance phonique entre les deux mots que sont « libre » et « vide ». Le rapport sur ce jeune indique que l'enfant n'est pas cophotique. La deuxième raison est la représentation mentale que se fait l'enfant sourd de cette situation. Dans un échange avec M.Delhom, le jeune sourd explique qu'il s'est inspiré des inscriptions « occupé » et « libre » figurant sur la porte des toilettes en associant « libre » et « vide » de manière analogique. A l'écrit, l'individu sourd cherche à faire le lien avec ce qui l'entoure. Il semble plus en difficulté pour se référencer à une notion plus abstraite comme celle du « vide », représentant un lieu dépouillé de son contenu tel un verre, une pièce, un sac...

A la ligne 21, en écrivant elle *dit elle l'aide avec moi*, le jeune sourd explique qu'il se représente mentalement sa maman en train de le soigner. Lorsqu'il s'exprime en LSF, le jeune sourd utilise bien le signe « soigner » mais il ne sait pas l'écrire. C'est la raison pour laquelle il

n'apparaît pas dans la phrase. Il écrit donc des mots dont il connaît la signification et qui correspondent le mieux à ce qu'il signe en LSF c'est-à-dire :



71

Elle



72

aider



73

moi

Aux lignes 21 et 22, l'individu sourd écrit *la ruse lever reveille fermée*. Lors de son explication orale, l'individu sourd pense placer son réveil éteint sous son oreiller afin de faire la grasse matinée. Comme dans l'exemple précédent, il donne une explication claire en LSF de ce qu'il a voulu écrire. Il a donc une juste représentation de la situation. Or à l'écrit, la phrase est très épurée et elle n'a pas de sens. Il transfère à l'écrit les images qu'il s'est représentées mentalement.



74

Ruse



75

lever



76

réveil



77

fermer

⁷¹ Elix : le dictionnaire vivant de Langue des Signes

⁷² Ibid

⁷³ Ibid

⁷⁴ Ibid

⁷⁵ Ibid

⁷⁶ Ibid

⁷⁷ Ibid

Cette phase de perception nous amène à conclure que le cortex moteur propose une réponse gestuelle à la prise d'information visuelle. Le traitement de l'information se fait alors par séquence imagée, parfois, difficilement transférable à l'écrit.

1.3 Conclusion

L'appropriation du geste, composée de la phase sensorielle et de la phase perceptive, montre que l'aire visuelle est principalement sollicitée lors de la communication visuo-gestuelle. Même si le jeune sourd semble maîtriser le sens de l'écriture, lorsqu'il produit un écrit, les séquences imagées interfèrent parfois avec les exigences d'une production écrite. Les images mentales successives représentant la situation ou l'action sont difficilement transférables à l'écrit.

2. Une deuxième étape : la mémorisation pour accès à l'écrit « stable »

Au cours de cette étape de mémorisation, nous essayerons de comprendre comment l'individu sourd donne du sens aux images qu'il perçoit. Parmi plusieurs auteurs, Christian Cuxac et Jérôme Bruner en 1983 ont réfléchi à la manière avec laquelle les configurations gestuelles amènent à la compréhension du message. La configuration du geste se définit comme étant la forme prise par la main ou par les doigts lors de l'exécution du mouvement. Ces configurations peuvent être considérées comme iconiques ou signifiantes.

2.1 Le geste iconique

Le geste iconique est un geste de mains ou de doigts qui représente l'objet identifié. Christian Cuxac, linguiste français, appelle ce type de configuration, l'iconicité. Pour lui, l'idée est de développer la fonction sémiotique chez l'enfant. Entre 1925 et 1929, Piaget a déjà travaillé sur cette fonction. Il la compare à une fonction symbolique. Le jeune enfant peut se représenter un objet, absent de son environnement, en utilisant un signe oral (le mot), gestuel (l'imitation) ou scriptural (le dessin). Le jeune fait apparaître, par image mentale, un objet qui n'existe pas. L'intérêt de l'iconicité du geste est de matérialiser l'objet dans l'espace.

Le geste iconique reprend des caractéristiques spécifiques de l'objet identifié. Par exemple, dans le cas de la maison, les mains représentent la pente du toit.



78

Dans le cas du verre, c'est la forme et la manière dont on prend l'objet qui le caractérise.



79

Ces deux signes sont iconiques car ils représentent fidèlement l'objet identifié.

Christian Cuxac considère que le rôle des configurations gestuelles est prépondérant car elles permettent d'apporter du sens au contenu d'un message. L'idée de représenter gestuellement l'objet peut faciliter la mémorisation visuelle mais elle ne renseigne pas sur la graphie des mots.

En Langue des Signes Française, cette fonction iconique est tout particulièrement importante. En effet, à chaque mot de la langue orale ne correspond pas toujours de signes standards. Prenons l'exemple du mot « kaba ». En Langue des Signes Française, le geste n'existe pas. Pour le traduire en LSF, il est nécessaire de le décrire d'après ses caractéristiques : manteau de pluie à capuche.

⁷⁸ Elix : le dictionnaire vivant de Langue des Signes

⁷⁹ Ibid



Manteau



capuche



pluie

Christian Cuxac appelle cela « le lien de ressemblance nécessaire entre le signe et ce à quoi il se réfère, l'iconicité d'images » (Cuxac C., 1996, p. 20). C'est une des singularités de la langue gestuelle. L'auteur précise que cette fonction iconique est très utilisée en Langue des Signes Française car cette langue « parle de tout soit à l'aide de lexiques spécialisés, soit à l'aide de structures de grande iconicité » (Cuxac C., 1996, p. 20).

Toutefois, cette configuration gestuelle iconique, n'est pas l'unique acteur de sens.

2.2 Le geste signifiant

Le geste signifiant se définit comme un geste prenant du sens selon le contexte.

Prenons l'exemple du mot *droit*. En langue française orale ou écrite, ce même mot s'utilise dans différents contextes :

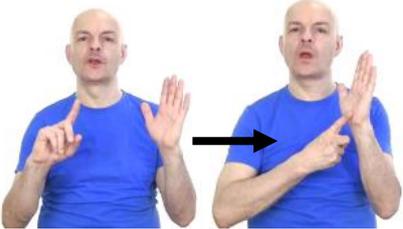
| Les gestes signifiants | Les différentes significations |
|---|--------------------------------|
|  <p>Image n°1</p> <p>Image n°2</p> | <p>Un trait droit</p> |

⁸⁰ Elix : le dictionnaire vivant de Langue des Signes

⁸¹ Ibid

⁸² Ibid

⁸³ Ibid

| | |
|--|--------------------------------------|
|  <p>84</p> | <p>Le côté droit</p> |
|  <p>85</p> <p>Image n°1 Image n°2</p> | <p>Il est droit (honnête)</p> |
|  <p>86</p> <p>Image n°1 Image n°2</p> | <p>Le droit juridique</p> |

Ces gestes ne sont pas iconiques. Il est nécessaire d’avoir le contexte pour comprendre le sens du geste.

En 1997, Danielle Bouvet linguiste à l’école des hautes études en sciences sociale à Paris, travaille sur l’apprentissage de la langue par les jeunes sourds, en les éduquant, simultanément, aux deux langues : Langue des Signes Française et français écrit Elle répartit les différentes configurations de doigts en 3 groupes, appelés configurations cardinales: les tendus, les courbes, les pinces. Pour chaque famille, elle décline un certain nombre de variantes qui lui permet de répertorier toutes les possibilités de formes gestuelles à partir des 2526 signes du dictionnaire de langue des Signes Française. Il suffit donc au jeune sourd de mémoriser trois

⁸⁴ Elix : le dictionnaire vivant de Langue des Signes

⁸⁵ Ibid

⁸⁶ Ibid

configurations de gestes et de placer ses mains à différents endroits du corps pour représenter la plupart des signes de la LSF.

| mode de déploiement | Identification des doigts déployés | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|------------------------------------|---|---|---|---|---|---|----|-------|----|----|--|--|--|
| | Index | L | V | V | 3 | 4 | 5 | 5M | Aur-P | Pc | Pg | | | |
| Variantes | | | | | | | | | | | | | | |
| Tendus | | | | | | | | | | | | | | |
| Conf. cardinale | | | | | | | | | | | | | | |
| Conf. cardinale | | | | | | | | | | | | | | |
| Courbes | | | | | | | | | | | | | | |
| Variantes | | | | | | | | | | | | | | |
| Variantes | | | | | | | | | | | | | | |
| Pinces: Conf cardinale | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| Variantes | | | | | | | | | | | | | | |

Figure 44 (Tableau classificatoire des configurations de mains en LSF / source : D.Bouvet 1997)

Les travaux de Danielle Bouvet montrent qu'il existe un parallèle entre les phonèmes de la langue orale et les configurations gestuelles utilisées par l'individu sourd. Il y a un certain nombre de phonèmes catégorisant la langue française orale, tout comme il existe des configurations de doigts ou de mains qui constituent la Langue des Signes Française. C'est l'utilisation successive de ces différents éléments qui permet la construction de la langue. En effet, l'association des phonèmes amène à la construction de mots qui aboutit ensuite à la réalisation de phrases formant la langue française écrite ou orale. Le même principe s'applique à la Langue des Signes Française. La succession de configurations manuelles permet de représenter un mot, une action ou une situation.

Prenons l'exemple du signe suivant :



image 1



image 2

Quel sens donné à ce signe ?

La première image montre le doigt posé sur la tempe. Ce signe est donc en rapport avec ce qui se passe au niveau cérébral. La deuxième image représente ce qu'il y a dans la tête. L'association de ces deux signes correspond au mot *pensée*, au sens de ce qui se passe dans la conscience tels que les sentiments, les impressions et les jugements...

2.3 Conclusion

Les stratégies de mémorisation du sourd s'organisent autour de gestes iconiques ou signifiants. Tout comme les signes iconiques, les gestes signifiants permettent d'accéder à la compréhension mais ils n'apportent pas d'éléments phonologiques permettant l'écriture d'un mot.

3. La troisième étape : Le mécanisme d'écriture, l'implication de la dactylologie

Pour produire un écrit, le jeune sourd doit développer des connaissances liées au système de l'écrit. Il doit maîtriser certains éléments spécifiques le constituant telles que l'orthographe, la ponctuation, les majuscules... Nous avons pu constater précédemment que certains de ces éléments semblent être acquis par le jeune sourd, notamment le sens de l'écriture. En revanche,

⁸⁷ Elix : le dictionnaire vivant de Langue des Signes

⁸⁸ Ibid

l'accès à la graphie est difficile en raison de l'utilisation des séquences imagées faisant appel aux gestes iconiques et signifiants.

3.1 La dactylogogie, une stratégie de mémorisation

La langue française est constituée d'unités liées à la langue orale et des unités liées à la langue écrite. D'après Jean Pierre Jaffré, linguiste et chercheur au CNRS « 85% des graphèmes du français sont les phonogrammes » (Jaffré, 2004, p. 17). La langue française serait donc construite principalement sur des éléments phoniques.

3.1.1 L'ordre des lettres

Les difficultés de perception auditive de l'enfant sourd l'empêcheraient de percevoir correctement ces phonèmes. Il lui est donc difficile de s'appuyer sur des repères auditifs pour produire un écrit. Pourtant, en nous appuyant sur l'extrait du texte fourni par M. Delhom, à la page 116 de ce mémoire, nous pouvons constater que, sans l'aide du canal auditif, l'individu sourd est capable de bien orthographier certains mots complexes tels que :

Un thermomètre (ligne 4 p.116)

la cuisinière (ligne 6 page 116)

En revanche, un mot correctement écrit ne signifie pas que le jeune sourd se l'est approprié définitivement. En effet, il lui arrive de bien orthographier un mot compliqué et de se tromper quelques lignes plus loin. Ainsi le mot *thermomètre* est écrit trois fois dans la même phrase et est bien orthographié deux fois sur les trois.

ventre. Ma maman prend donner un thermomètre à moi, Je reçu un thermomètre et je vais dormir mais je cache à la cuisine Je fais un thérmomètre asseoit sur la cuisinière, je regarde juste (lignes 4 à 6 page 116)

En raison de sa déficience auditive, l'individu sourd n'a pas la capacité de corriger ses fautes en vérifiant auditivement sa prononciation. L'individu sourd doit donc utiliser une autre stratégie pour aborder les mécanismes d'écriture. Il fait appel à ses capacités visuo-graphiques. Il visualise les lettres qui composent le mot. Il mémorise ensuite l'ordre dans lequel elles sont rangées. Il reproduit, par la suite, gestuellement chaque lettre en utilisant la dactylogogie. Cette

technique permet d'épeler chaque lettre du mot en la représentant par une forme de doigt spécifique.

Cette méthode dactylographique lui permet de mémoriser alphabétiquement les lettres de chaque mot et de pouvoir, par la suite, les écrire.

Toutefois cette technique dactylographique n'empêche pas certaines omissions et inversions.

revielle fermée (ligne 22 page 116)

En écrivant le mot *revielle*, l'individu sourd inverse les lettres *e* et *i*. Nous pouvons en déduire que la mémorisation dactylographique n'est pas totalement acquise. Le jeune n'est pas encore rentré dans une phase d'automatisation de l'écriture. De plus, il confond les genres. Il note le mot *veille* comme un nom de genre féminin. Les difficultés du sourd à accéder à la boucle audio-phonatoire l'empêche de distinguer le genre des noms qui est une spécificité de la langue orale et n'existe pas en Langue des Signes Française. L'individu sourd ne peut donc pas en avoir conscience.

3.1.2 La ponctuation

La dactylographie ne résout pas les problèmes de ponctuation qui reste un élément non visuel.

Ma maman prend donner un thermomètre à moi, Je reçu un thermomètre et je vais dormir mais je cache à la cuisine Je fait un thermomètre asseoit sur la cuisinière, je regarde juste (lignes 4 à 6 page 116)

toilette. Ma maman dit « ouf ! » J'ai ennuie, J'ai tombé malade. La nuit, mon papa arrive à la maison J'ai crié une malade, (lignes 10 à 11 page 116)

Nous observons que, dans le texte du jeune sourd de 4ème, il utilise principalement des ponctuations basiques telles que le point et la virgule. Nous remarquons que, dans son écrit, il peut placer :

- une virgule après laquelle il met une majuscule *moi, Je*
- écrire une majuscule sans y faire précéder un point *cuisine Je.*

La prosodie de la phrase appartient à la langue orale. Difficilement perceptible par l'individu sourd, il se retrouve en difficulté pour placer les points et les virgules dans un texte.

En revanche, les guillemets sont maîtrisés par l'individu sourd. Sans percevoir auditivement le changement de ton, il peut plus facilement deviner les échanges entre les interlocuteurs. Ainsi, s'il souhaite écrire un dialogue, il placera spontanément les guillemets.

mon papa entend dire «tu ne cries pas le bruit. mon papa fait l'aider, il va demander ma maman celle-ci dit «il a mal à la tête et au ventre mon papa ne content pas. Je pense «veux la ruse de malade. ma maman dit «tu viens au déjeuner, je mon papa entend dire « tu ne cries pas le bruit. mon papa fait l'aider, il va demander ma maman celle-ci dit «il a mal à la tête et au ventre mon papa ne content pas. Je pense «veux la ruse de malade. ma maman dit «tu viens au déjeuner, je (lignes 12 à 15 page 116)

En outre, il sait les ouvrir mais il est dans l'incapacité de les refermer. Il a conscience que les échanges ont commencé mais il ne sait pas quand ils se terminent car il ne perçoit pas les différences nuances d'intonation.

3.2 La segmentation des mots

Dans ce cas, la LSF répond bien aux exigences de l'écrit. En effet, chaque mouvement gestuel représente, dans la plupart des cas, un mot. Ainsi pour chaque signe différent, un nouveau mot peut être écrit. Dans le texte proposé, aucune erreur de segmentation n'apparaît.

3.3 Les options éducatives

Pour remédier à ces défaillances, plusieurs options éducatives ont été proposées.

La première option est de développer la langue orale pour améliorer l'accès à la langue écrite. La pose d'appareillage est une aide mécanique qui a pour fonction d'aider le jeune sourd à mieux percevoir les sons. Cette meilleure perception lui permet de prendre conscience des aspects phonologiques de la langue. Grâce à cet apport, le jeune sourd est en capacité de faire le lien entre ce qu'il perçoit auditivement et la succession des phonèmes composant le mot. La

difficulté reste la discrimination des sons. En effet, en améliorant la réception, la reconnaissance phonique ne s'effectue pas spontanément. Elle demande du temps et de l'entraînement.

D'autres auteurs pensent améliorer la langue française écrite en développant la LSF. Ils pensent que la maîtrise de la langue première favorise l'accès à l'écrit d'une deuxième langue. Vercaingne-Médard, (2002) ont réfléchi à un système d'interlangue. Cette proposition éducative se met en place grâce aux classes bilingues mettant en parallèle la structure de la LSF et celle du français écrit. La présence de deux professionnels, un sourd et un entendant, permet d'aborder les deux langues en même temps dans un même cours. La difficulté est de mettre en parallèle deux langues différentes dont l'une ne s'écrit pas.

3.4 Conclusion

Lors de son apprentissage de l'écrit, l'individu sourd se confronte à deux problèmes : la découverte de la langue française, qui lui apparaît comme une langue étrangère, et la nécessité de mémoriser les mots pour accéder à l'écriture. La dactylographie est une méthode d'épellation alphabétique. C'est un système d'aide pour écrire. Pour autant, elle reste insuffisante pour produire un écrit répondant à la norme.

4. Conclusion du chapitre

La manière avec laquelle l'individu sourd signant accède à la production écrite se déroule en trois temps : la prise d'information par l'organe visuel, le traitement d'information par une série de séquences imagées et la restitution de l'information sous une forme scripturale ou gestuelle. Seulement, la production écrite est soumise à certaines règles qui, pour certaines d'entre elles, ont déjà été acquises par l'individu sourd, tel que le sens de l'écriture et la segmentation des mots dans la phrase. Toutefois d'autres singularités de la LSF ne sont pas transférables à l'écrit. Bien que les séquences imagées puissent aider à rentrer dans le sens du message et que la dactylographie favorise la matérialisation de ces représentations imagées, toutes ces stratégies ne permettent pas d'accéder aux éléments phoniques nécessaires à l'écriture d'un mot. Elles ne favorisent pas non plus, le placement de la ponctuation, l'écriture ordonnée des lettres dans un mot, et l'ordre des mots dans la phrase. Nous en concluons donc que la Langue des Signes Française permet de communiquer mais montre ses limites pour accéder à l'écrit.

CHAPITRE 2 : L'individu sourd oraliste et la production écrite : mise à jour des processus cognitifs

L'individu sourd oraliste utilise le Langage Parlé Complété (LPC), comme moyen de communication. C'est un code phonétique qui s'appuie sur la langue orale. Cet outil s'utilise en prenant en compte des éléments :

- Phoniques (sonores)
- Manuels (gestuels)
- Labiaux (mouvement des lèvres)

L'individu sourd oraliste semble passer par quatre étapes successives pour accéder à l'écrit.

La première étape étudie la manière avec laquelle le jeune sourd réceptionne visuellement ces éléments audio-labio-manuels, issus du Langage Parlé Complété (LPC). Après cette première étape, une deuxième lui succède. C'est la perception de l'information. Elle correspond à l'interprétation de l'information sensorielle par l'individu. Une troisième étape consistera à comprendre comment le jeune sourd réussit à associer un élément phonique à une information gestuelle afin de rendre ce code signifiant par le biais de la mémorisation. C'est le traitement de l'information. Enfin la quatrième étape traite de la façon dont l'individu sourd retranscrit graphiquement ces éléments labio-phono-manuels dans le but de produire un écrit.

1. Première étape : la réception de l'information

Réceptionner une information est la manière avec laquelle l'organisme sollicite ses cinq sens (sonores, olfactifs, tactiles, visuels et gustatifs) afin de rentrer en contact avec son environnement.

Dans le cas du sourd oraliste, les éléments audio-labio-manuels, issus du LPC, mobilise deux sens sur les cinq initiaux :

- Le sens visuel
- Le sens sonore

1.1 La réception de l'information par le canal visuel

Avant la découverte du LPC en 1967 par le professeur Orin Cornett, aux Etats Unis, le jeune sourd réceptionnait la langue orale en lisant le message sur la bouche de son interlocuteur. Or, la réception était peu fiable puisque certains mots prononcés oralement produisent un même mouvement de lèvres :

| |
|---|
| <p><i>chameau</i></p> <p><i>chapeau</i></p> |
|---|

Lorsque ces deux mots sont prononcés sans émettre de voix, le mouvement des lèvres est identique. Ils sont indifférenciables. Chaque mot est composé des mêmes phonèmes à l'exception du [m] et du [p]. Ces deux phonèmes ont la même image labiale. Ils sont appelés des sosies labiaux.

De la même façon, le jeune sourd peut confondre :

| |
|--|
| <p><i>Je marche vite.</i></p> <p><i>Je mange des frites.</i></p> |
|--|

Les phonèmes [ch] et [j] sont des sosies labiaux ainsi que [v] et [f]. Lorsque ces deux phrases sont prononcées sans voix, le mouvement des lèvres est identique. Ces deux phrases peuvent donc être confondues. Quant au [r], c'est un phonème guttural, émis par la gorge, invisible labialement. Il ne peut donc pas être perçu par le jeune sourd.

Ces difficultés montrent, qu'avant la mise en place du LPC, la réception de la langue orale par la seule lecture labiale n'est pas fiable.

En 1967, le professeur Orin Cornett⁸⁹ ajoute, au mouvement des lèvres, un code gestuel phonétique appelé « le cued speech »⁹⁰. Ce code manuel arrive en France en 1985 sous la forme du LPC. Ce mouvement gestuel est une aide visuelle à la réception des phonèmes tels qu'ils sont émis dans l'expression orale. Il consiste à associer à chaque syllabe prononcée un code manuel près du visage. La combinaison de la forme des doigts, appelée clés, (8 configurations

⁸⁹ Orin Cornett : physicien, professeur à l'université d'Oklahoma et inventeur de l'alphabetisation pour les sourds

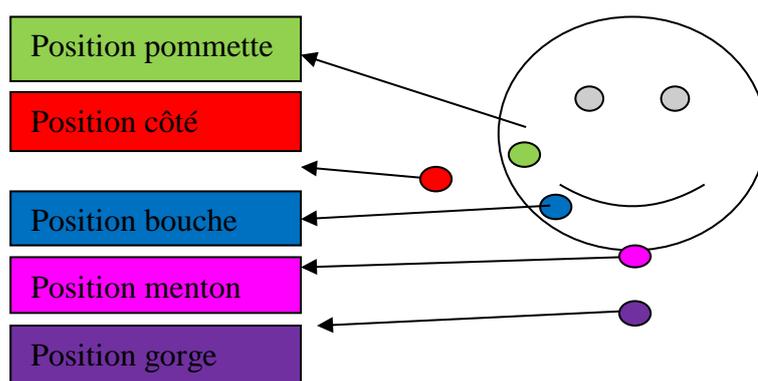
⁹⁰ Cued Speech = Langage Parlé Complété en anglais

représentant les consonnes) et la position de la main auprès du visage (5 positions représentant les voyelles) permet une représentation complète de la langue parlée.

Le LPC découpe phonétiquement et syllabiquement la langue orale. Il permet une approche grapho-phonologique de la langue favorisant, ainsi, l'accès à la langue écrite.

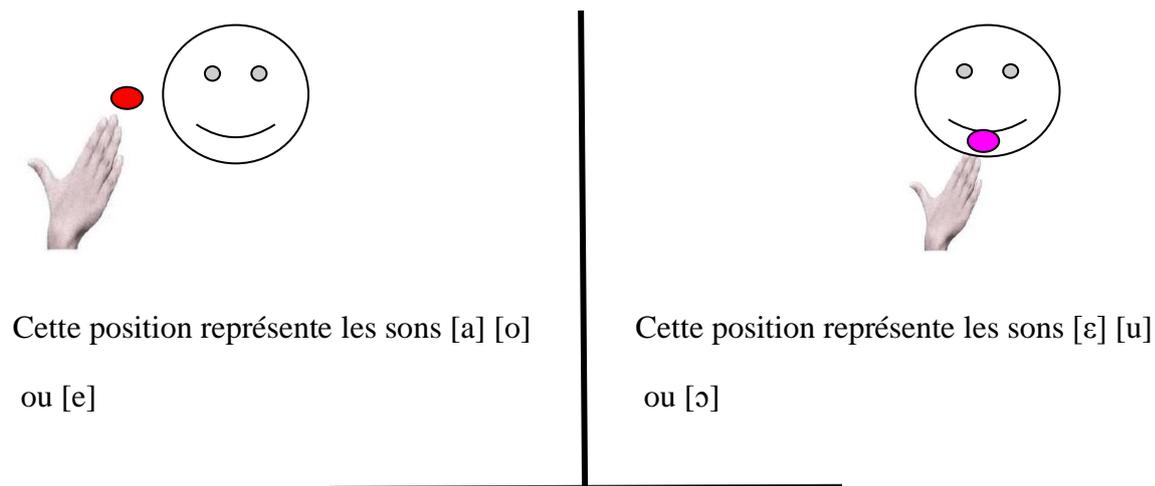
1.1.1 Le rôle de la main

Les voyelles sont représentées par 5 positions de main autour du visage.



| | | | | |
|--------------------|----------------------|--------------------|--------------------|-------------------|
| Position côté | Position pommette | Position bouche | Position menton | Position gorge |
| [a] [o] [e] [-] | [ə] [ɛ̃] | [ɔ̃] [i] [ã] | [ɛ] [u] [ɔ] | [e] [y] |

Pour réaliser les voyelles, la main est ouverte, paume de main tournée vers celui qui pratique le geste. Elle se place ensuite sur chacun des points autour du visage pour exécuter la voyelle.



Les consonnes sont, quant à elles, représentées par huit formes de doigts.

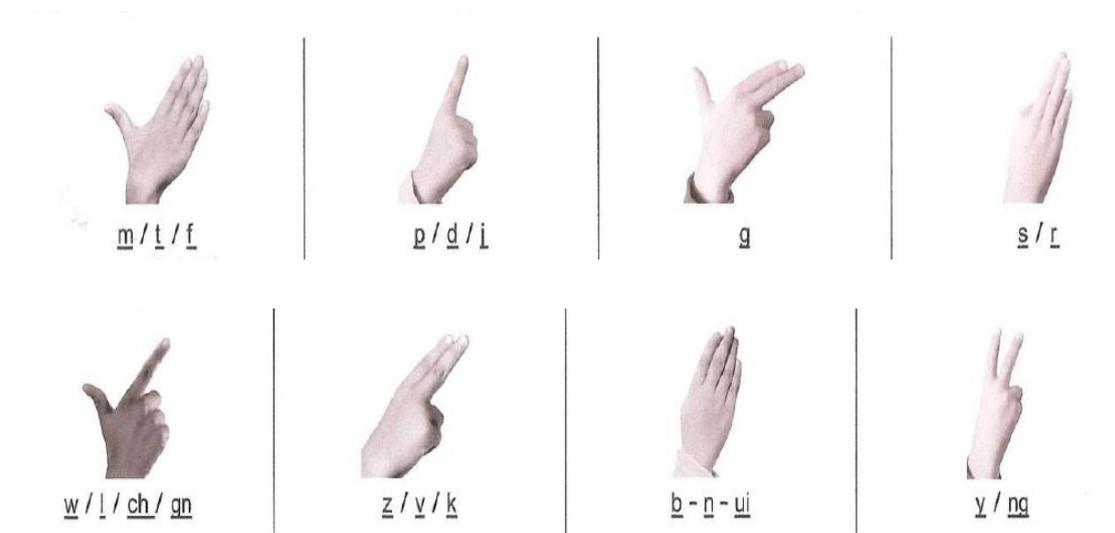
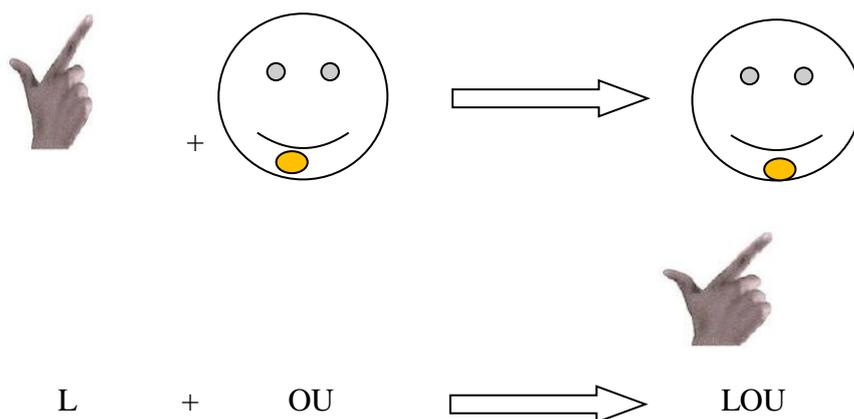
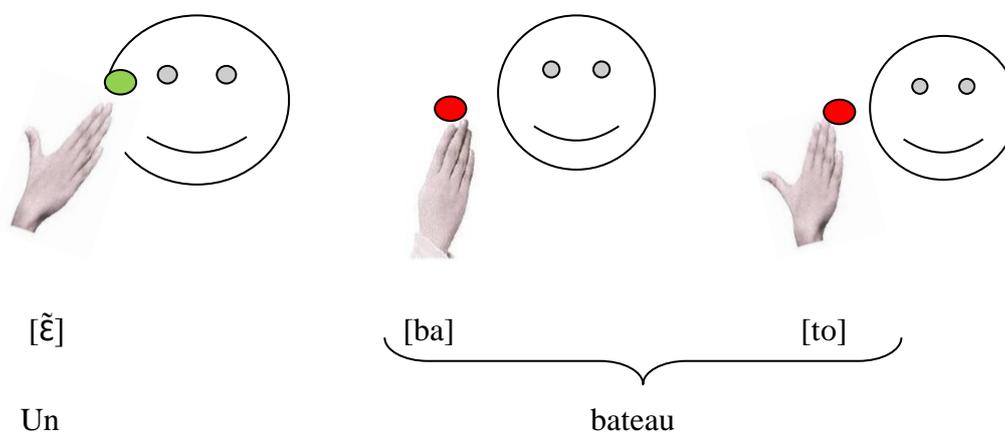


Figure 45 (8 configurations des doigts pour coder les consonnes / source : Science direct-classification et traitement des surdités de l'enfant)

La main prend une des formes ci-dessus et vient se poser sur une des cinq positions autour du visage pour former une syllabe.

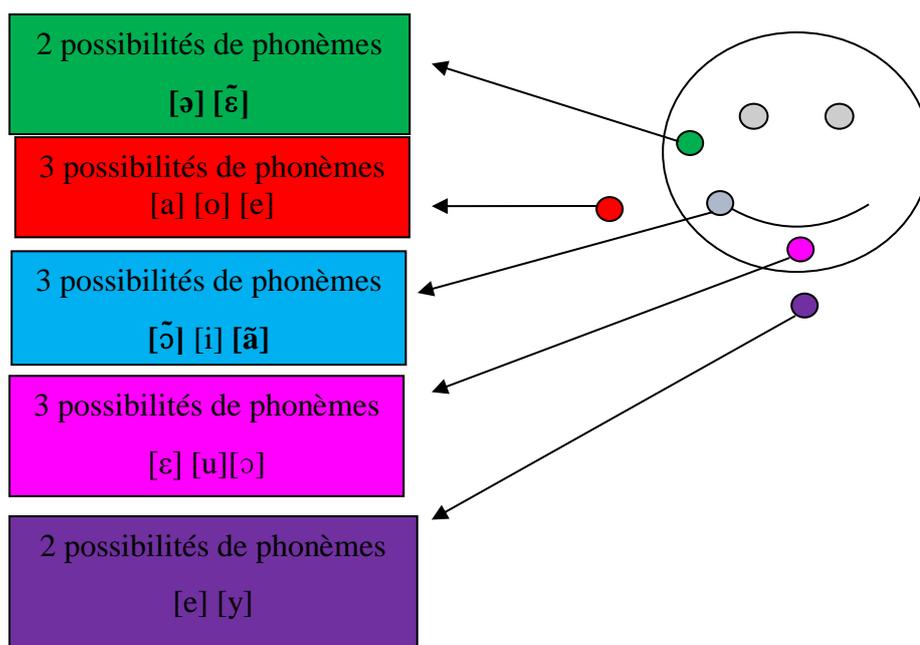


L'enchaînement de ces positions manuelles entraîne la succession de syllabes, permettant de coder des mots et/ou des phrases.

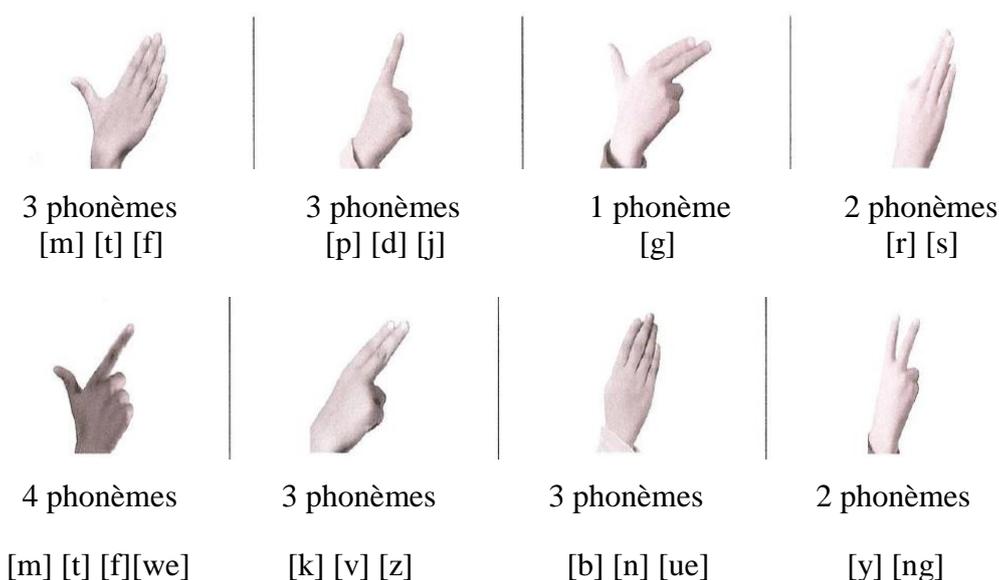


La pratique de ce code gestuel pose deux difficultés.

La première difficulté est la même position de main autour du visage qui peut représenter plusieurs voyelles. En effet, à chacune des cinq positions, correspond deux voire trois possibilités de phonèmes.



La deuxième concerne les consonnes. Pour chaque forme de doigt, il existe une, deux ou trois possibilités de phonèmes.

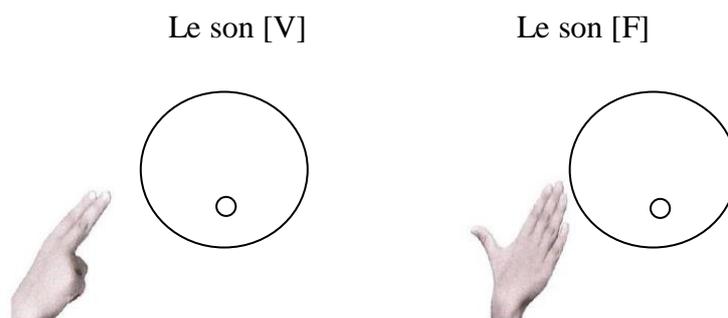


Ainsi, ces deux difficultés impliquent que le placement de la main autour du visage et la forme prise par les doigts ne peuvent pas prétendre à une réception fiable des phonèmes. Un élément acoustique doit être associé à cette combinaison de main afin de représenter et de différencier tous les phonèmes de la langue. Chez l'individu sourd oraliste, cet apport sonore est remplacé par un apport visuel représenté par la lecture sur les lèvres, appelée, l'image labiale.

1.1.2 L'association du mouvement gestuel et de l'image labiale

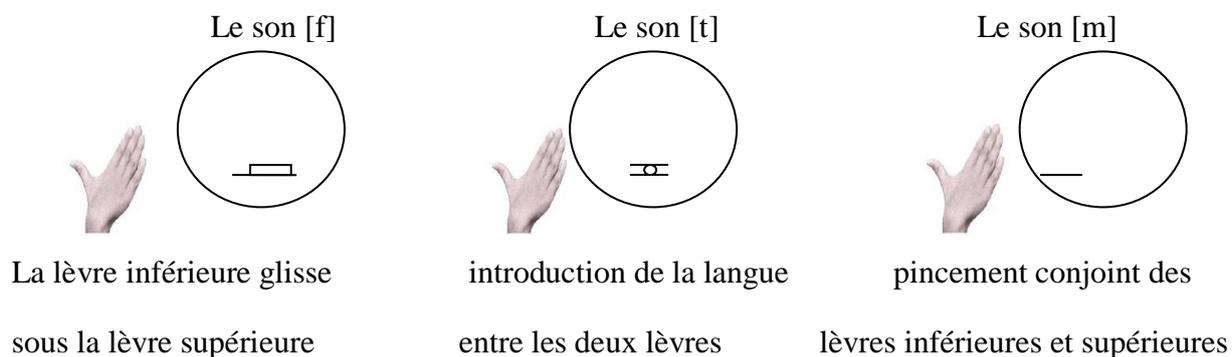
En associant le mouvement manuel aux mouvements des lèvres, les deux sosies labiaux, que sont [f] et [v] ne peuvent plus être confondus. En effet, en créant le cued speech, le professeur Orin Cornett fait correspondre à chaque image labiale identique, une forme de doigt différentes.

Grâce à cette technique, les deux phonèmes se représentent de la façon suivante :



Pour un même mouvement de bouche, le geste manuel est différent.

Dans le cas où le mouvement de main est identique, comme pour les phonèmes [m] [t] [f], le mouvement des lèvres sera différent.



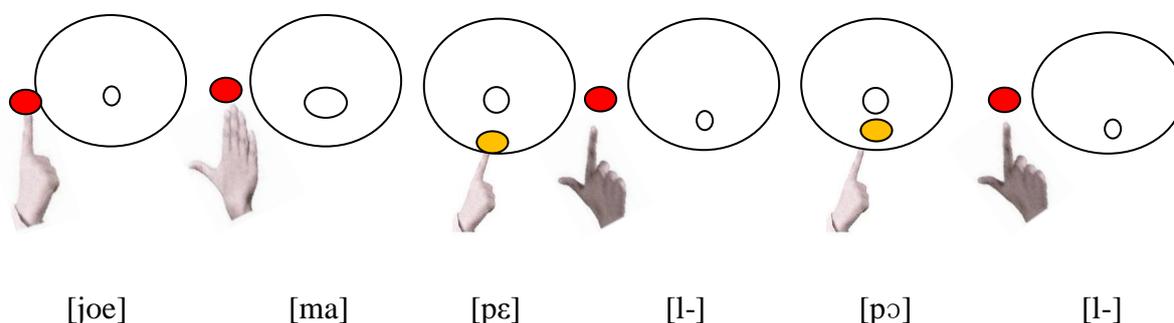
Pour différencier ces phonèmes, l'utilisation combinée de l'image labiale et de la main sont indispensables. En réceptionnant ces informations, l'individu sourd sait que le mouvement gestuel lui donne trois propositions de phonèmes possibles [m] [t] ou [f]. Le mouvement des lèvres étant différent pour chacun de ces phonèmes, l'individu sourd pourra facilement les identifier. Le son [f] provoque le glissement de la lèvre inférieure sous la lèvre supérieure alors que le son [t] se prononce en introduisant la langue entre les deux lèvres et le son [m] montre le pincement conjoint des lèvres inférieures et supérieures.

Ainsi, en combinant les mouvements manuels et labiaux, le professeur Orin Cornett a amélioré la réception de la langue orale des jeunes sourds. Il a résolu :

- Le problème de confusions entre des sosies labiaux
- L'amalgame provoqué par la représentation de certains phonèmes par une même forme de doigts ou de gestes autour du visage.

L'enchaînement de ces mouvements labio-gestuels, montre au jeune sourd que la langue, émise oralement, se compose d'une succession de phonèmes. La juxtaposition de ces phonèmes amène à la réalisation codée d'un mot ou d'une phrase.

Exemple : Je m'appelle Paul.



La combinaison des mouvements manuels et labiaux, nécessaire à la bonne réception des phonèmes de la langue orale, implique que l'œil soit sollicité, à la fois, en vision centrale en axant son regard sur la bouche, et en vision périphérique en pointant ses yeux sur les gestes manuels réalisés à côté du visage.

1.2 La réception de l'information par le canal sonore

La réception auditive correspond à la réception d'éléments sonores, issus de son environnement. La spécificité des sourds oralistes est d'associer aux mouvements manuels des éléments acoustiques pour mieux accéder aux éléments phoniques de la langue orale.

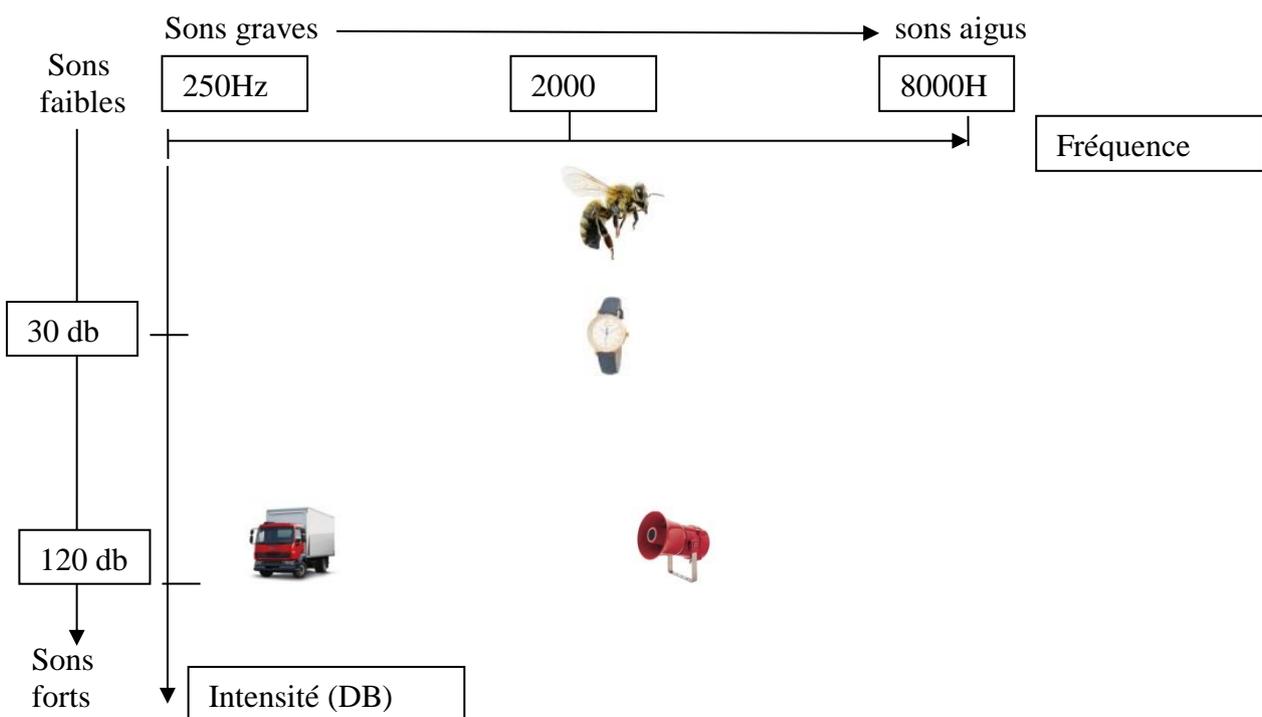
Chaque son est représenté par une intensité sonore, exprimée en décibel et une fréquence en hertz.

La fréquence fait référence aux sons aigus et graves. Elle est comprise entre 250 et 8000 hertz. Plus la fréquence augmente, plus le son est aigu. Le bruit de l'abeille, par exemple, a une

fréquence de 2000 hertz alors que le bruit d'un camion qui démarre a une fréquence entre 125 et 150 hertz.

L'intensité, quant à elle, correspond aux sons forts et faibles. Plus l'intensité augmente et plus le son est fort. Ainsi, le tic-tac d'une montre a une intensité de 30 décibels alors que l'intensité d'une alarme incendie est de 120 décibels.

Pour une meilleure compréhension de cette perception acoustique, représentons ces différents exemples dans le diagramme ci-dessous.



Les phonèmes de la langue orale peuvent, eux aussi, être représentés graphiquement. Tous les phonèmes ont une intensité comprise entre 30 et 70 décibels et une fréquence entre 225 hertz et 4500 hertz.

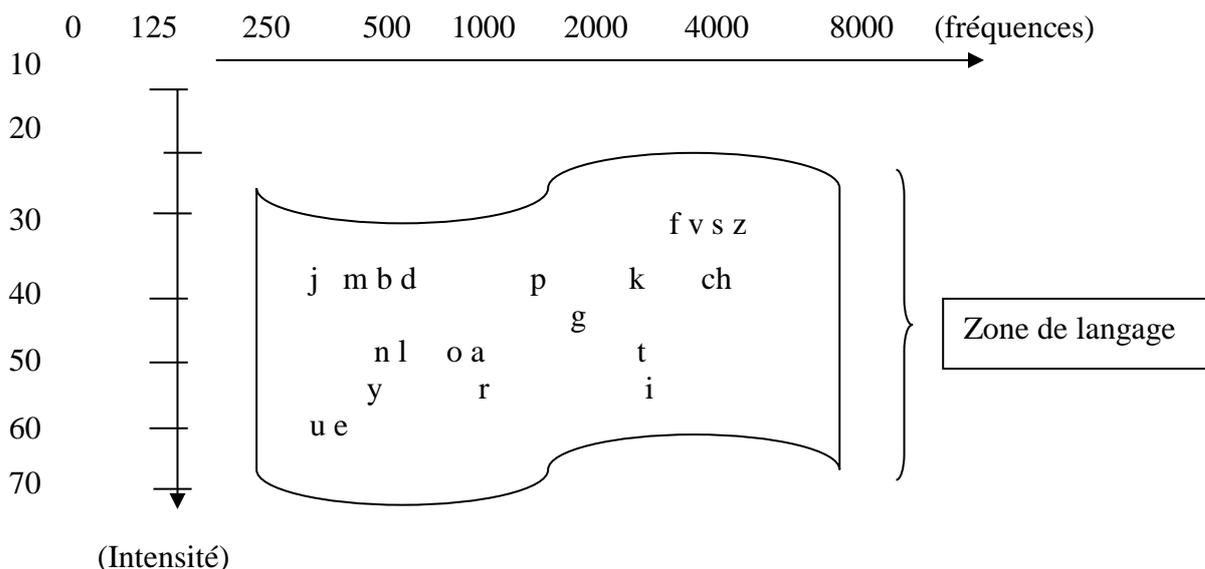


Figure 46 (Fréquences et intensités des phonèmes de la langue orale / source : Phonétique et méthodologie de la prononciation)

Le phonème [f] a une intensité de 30 décibels pour une fréquence de 2000 hertz. C'est un son d'une fréquence aiguë et d'une intensité faible. Le son [e], quant à lui, a une intensité de 60 décibels pour une fréquence de 250 hertz. C'est un son grave et fort.

Cette zone dans laquelle sont répartis les différents phonèmes de la langue est appelée « zone de langage ». Afin de bénéficier de cet apport phonologique qui compose la langue orale, l'individu sourd doit pouvoir accéder à cette zone.

Ainsi, pour évaluer le niveau de réception auditive du jeune sourd, celui-ci passe un audiogramme. Cet examen est réalisé par un médecin oto-rhino-laryngologiste (ORL). L'audiogramme se réalise dans une cabine insonorisée. Le jeune sourd, non appareillé, porte un casque sur ses oreilles. Le médecin ORL fait parvenir, dans chacune des oreilles, des sons d'intensités et de fréquences différentes. L'individu casqué lève la main dès qu'il perçoit un son. L'ORL note, ainsi, par une croix ou un point, les intensités et les fréquences perçues. Le médecin réalise alors une courbe appelée audiogramme, représentant la capacité de l'oreille droite et gauche à percevoir des sons aigus et graves en fonction des sons forts et faibles. Sur l'axe vertical, est située l'intensité des sons, c'est à dire le volume (faible ou fort). Sur l'axe horizontal, la fréquence représente les sons graves ou aigus. L'intérêt de l'audiogramme est de savoir si la capacité auditive du sourd oraliste lui permet de percevoir les phonèmes de la langue orale.

Dans le cas où l'audition est normale, l'individu reçoit toutes les fréquences des sons à une intensité faible, située entre 0 et 20 décibels (Collège Français ORL, 2017, p. 30)

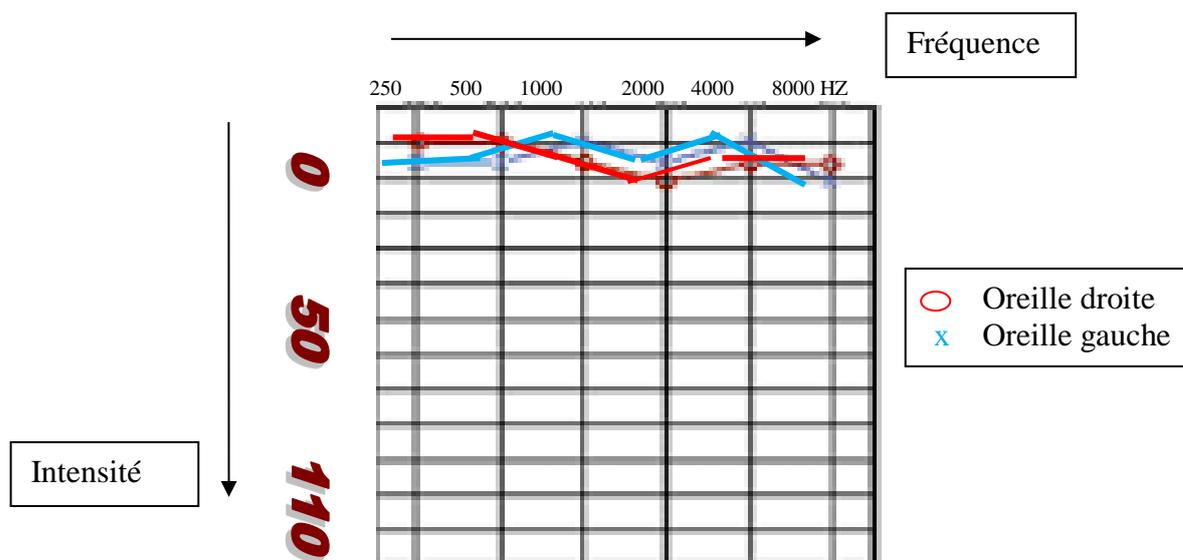


Figure 47 (Audiogramme d'un individu ayant une audition normale / source : livre de l'interne ORL p. 195)

Lorsque l'audition est altérée, les courbes de réception auditive des oreilles droite et gauche, peuvent varier. Ainsi, dans l'exemple ci-dessous, pour percevoir un son d'une fréquence de 2000 hertz par l'oreille gauche, l'intensité du son doit être de 50 décibels et par l'oreille droite elle doit correspondre à 70 décibels (Collège Français ORL, 2017, p. 30).

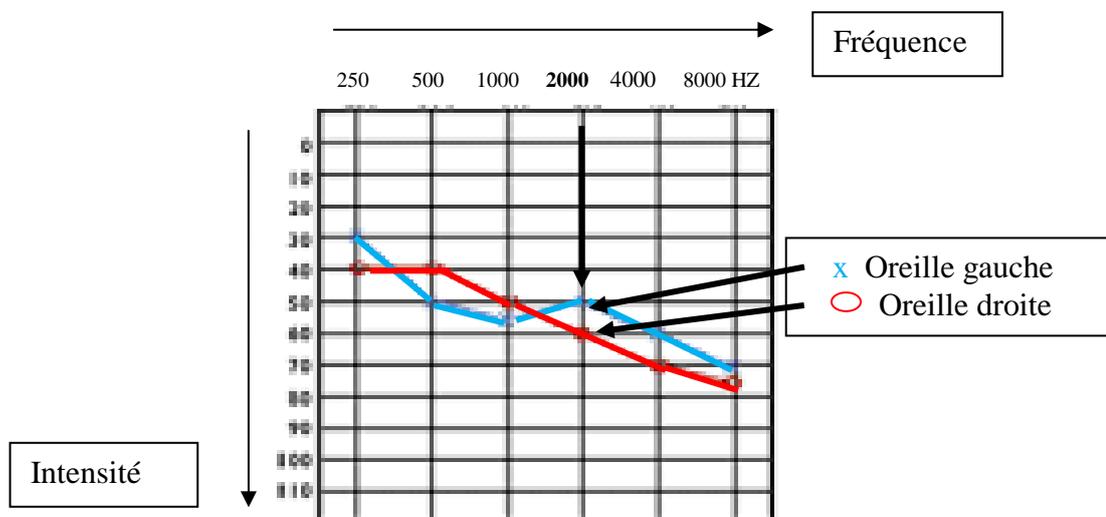


Figure 48 (Audiogramme d'un individu ayant une déficience auditive / source : Livre de l'interne ORL p.195)

La courbe donnée par l'audiogramme peut expliquer certaines difficultés à distinguer auditivement certains mots tels que *poisson* et *poison*. En effet, les sons [f] [v] [s] et [z] ont une intensité de 30 décibels pour une fréquence variant entre 2500 et 3000 hertz (voir précédemment). Dans l'audiogramme ci-dessous, pour cette intensité et cette fréquence, aucun point de la courbe n'est représenté. Les phonèmes correspondant à une intensité de 30 décibels et une fréquence variant entre 2500 et 3000 hertz ne sont donc pas perçus par l'individu sourd oraliste.

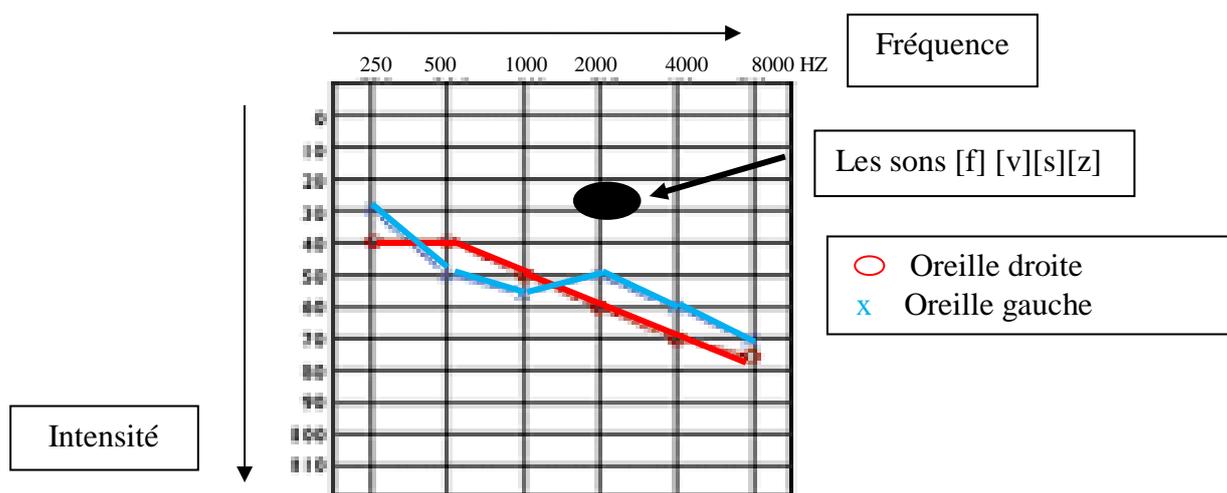


Figure 49 (perception de sons par un sourd de l'établissement / source : enfant de la classe)

En revanche, la courbe bleue, représentant la réception de l'oreille gauche, coupe la zone correspondant aux sons [n] [l] [o] et [a] d'intensité 50 décibels et de fréquence comprise entre 400 et 800 hertz (page 9). L'individu sourd perçoit donc, par son oreille gauche, une partie de ces phonèmes.

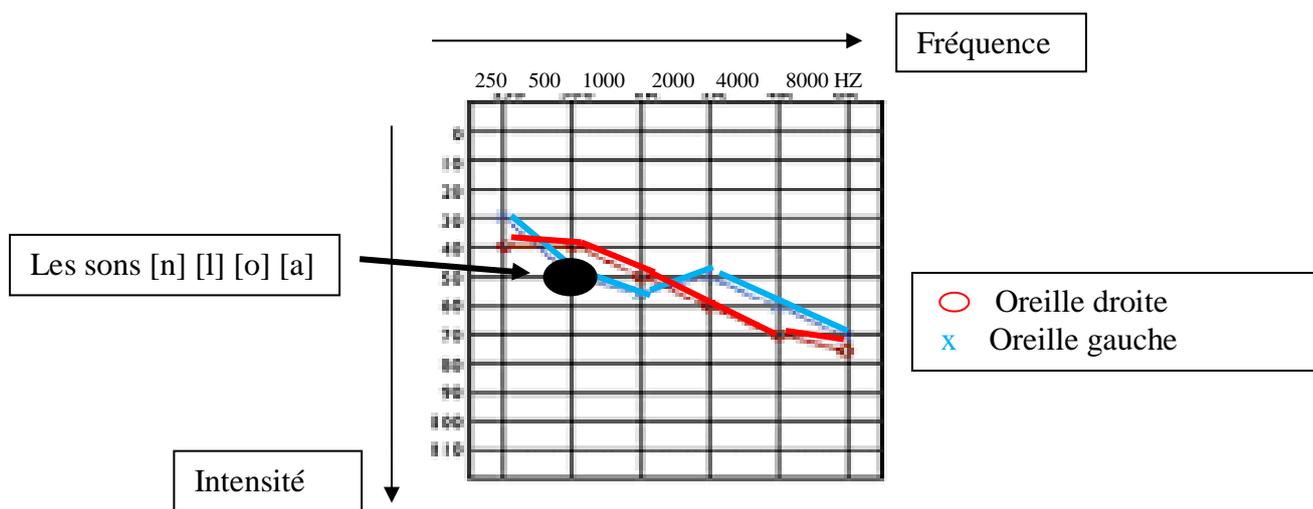


Figure 50 (Perception de sons par un sourd de l'établissement / source : enfant de la classe)

L'individu sourd oraliste mobilise sa capacité auditive pour mieux recevoir les phonèmes de la langue orale. Dans le cas où cette capacité est insuffisante, l'appareillage peut amener à une meilleure récupération auditive améliorant, ainsi, les possibilités d'accéder à la « zone de langage ».

1.3 Conclusion

La réception du LPC s'effectue en combinant le sens visuel et le sens sonore. La particularité de ces deux éléments est qu'ils utilisent un élément gestuel commun, le mouvement des lèvres. Le mouvement manuel utilise le mouvement des lèvres pour reconnaître les phonèmes gestualisés. L'élément acoustique, quant à lui, est émis par un mouvement de lèvres spécifique dont la réception, exigeante, est parfois erronée. La réception de l'information audio-labio-manuelle se déroule donc en deux phases : une réception audio-labiale et une réception labio-manuelle. Toutefois, ces deux types de réception ne suffisent pas à expliquer comment l'enfant sourd accède à l'écrit. Nous étudierons donc, par la suite, la manière avec laquelle le jeune sourd perçoit ces deux types de réception.

2. Deuxième étape : la perception de l'information orale

La perception est l'interprétation des informations sensorielles reçues par l'organisme. Pascal Barone et Olivier Deguine, chercheurs à l'université de Toulouse III, ont publié, en mai 2011, des travaux abordant la récupération auditive de l'enfant sourd oraliste par l'utilisation

de l'implant cochléaire. Placé dans l'oreille interne, cet implant permet de transformer les sons extérieurs en impulsions électriques jusqu'au cerveau. Des électrodes fixées sur la cochlée, facilitent la perception des phonèmes, avec parfois, quelques déformations sonores. D'après ces chercheurs, « cette étude a tout d'abord permis de démontrer chez le patient sourd que durant un exercice de lecture labiale, les aires qui traitent normalement les informations auditives sont activées par les informations langagières visuelles »⁹¹. Cette étude montre que le mouvement des lèvres associé à celui du geste, activent l'aire auditive du jeune sourd. Dans la position du récepteur, lorsque le jeune sourd développe sa capacité visuelle, pour percevoir les mouvements des lèvres et des gestes, il sollicite en même temps sa capacité auditive, pour percevoir les sons. Il existerait donc deux types de perception : une perception audio-labiale et une perception labio-manuelle.

2.1 La perception de l'information en deux phases

Dans un environnement bruyant, les indices visuels permettent de compléter ou d'appuyer les informations auditives.

Dans le cas du jeune sourd, les informations visuelles viennent s'ajouter ou compenser une perception sonore plus ou moins erronée. L'individu sourd cherche à compléter, tout d'abord, l'information auditive par une perception visuelle du mouvement des lèvres, ce sera la perception audio-labiale.

2.1.1 Perception audio-labiale

Lorsque l'information est réceptionnée uniquement par le mouvement des lèvres, la présence des sosies labiaux crée de la confusion. Si les informations visuelles complètent les informations auditives, les erreurs pointées en lecture labiale devaient donc être compensées par la perception auditive du phonème. Or, en classe, l'individu sourd subit l'effet Mc Gurk. C'est un phénomène d'interférence entre la perception auditive d'un son et sa perception visuelle sur les lèvres. Ainsi si « l'individu lit sur les lèvres de son interlocuteur le phonème [ga] et qu'il perçoit auditivement [ba], il prendra en compte les deux informations en faisant une synthèse des deux éléments en pensant avoir entendu [da] » (Mac Gurk, Mac Donald, 1976, p. 267). Ainsi, si le jeune sourd voit sur les lèvres le mot « gâteau » et qu'il entend le mot

⁹¹ <http://www.cnrs.fr/insb/recherche/parutions/articles2011/p-barone.htm>

« bateau », il a la sensation de percevoir le mot « bateau ». Ceci montre que la perception auditive de la langue orale est perturbée lorsque deux informations sensorielles sont perçues simultanément.

En nous appuyant sur des écrits récoltés à titre exploratoires, nous avons pu repérer quelques confusions de ce type dans un texte produit par un élève sourd de CM1, âgé de 10 ans. Le premier texte informatisé est dicté oralement à l'enfant. Le deuxième texte correspond à l'écrit produit par l'élève après avoir écouté et regardé la bouche du lecteur. Le troisième texte est la version informatisée de l'écrit manuscrit afin qu'il soit plus lisible.

Dans cet exemple, l'enfant ne reçoit pas l'aide du LPC.

Nous allons revenir, par la suite, sur les mots soulignés en rouge et en jaune dans les différents textes.

Texte 1 : texte lu à l'oral accompagné de la lecture labiale

DES TRÉSORS SOUS LA MER

Sous la mer se trouvent beaucoup de bateaux qui ont fait naufrage. Ce sont maintenant des épaves comme celle du Titanic, cet immense navire qui a coulé après avoir heurté un iceberg.

Beaucoup de personnes rêvent d'aller visiter ces épaves pour y découvrir des trésors. Il faut pour cela beaucoup de patience, de courage et aussi des outils spéciaux et modernes. Les plongeurs doivent utiliser des sous-marins capables d'aller très profond dans la mer. Ces sous-marins doivent avoir des phares très puissants car, au fond des mers, l'obscurité est totale.

Il est difficile de trouver des trésors intacts au fond des mers : ils sont souvent abîmés par l'eau de mer ou cassés à cause des tempêtes.

Les chercheurs d'épaves font donc rarement fortune !

Texte 2 : texte écrit par l'élève

Récit : Les trésors sous la mer beaucoup trésors navire coulé beaucoup
personne rêve dans le beau courage pesa moderne plongeur sous ma
puissance car sous la mer discipé trésors sont abité sous la mer eau la mer

Texte 3 : texte manuscrit version informatisée

Les trésors sous la mer beaucoup trésors navire coulé beaucoup personne reve dans le beau courage pesa moderne plongeur sous ma puissance car sous la mer discipé trésors sont abité sous la mer eau. la mer.

Dans le texte manuscrit, l'élève sourd écrit les mots *beau courage* alors que les mots prononcés à l'oral sont *beaucoup de courage*. Nous remarquons que le mot *beaucoup* n'a pas été entièrement perçu. Ce mot est composé de deux syllabes [bo] et [ku]. La syllabe [bo] est représentée visuellement sur les lèvres de l'interlocuteur alors que la prononciation de la syllabe [kou] ne modifie pas le mouvement de la bouche. Ne voyant pas les lèvres bougées, le jeune sourd ignore donc la présence de cette deuxième syllabe. Il ne perçoit auditivement et visuellement qu'une des deux syllabes prononcées. Il ne retranscrira donc à l'écrit qu'une seule partie du mot, c'est-à-dire la syllabe [bo]. Le jeune sourd répond également à un phénomène d'assimilation par la présence de la même syllabe [bo], dans plusieurs mots connus de son bagage lexical. Il y fait référence puisqu'il traduit spontanément à l'écrit la syllabe [bo] par l'adjectif *beau*.

Dans le texte, nous remarquons également le mot *pesa*. Il semble correspondre au mot *spéciaux*, mentionné dans le texte initial.

Le mot, *spéciaux*, prononcé à l'oral, est composé des phonèmes suivants :

[s] [p] [é][s] [y] [o]

Le mot correspondant, *pesa*, écrit par le jeune sourd se compose des phonèmes suivants :

[p] [é][z] [a]

Lorsque le jeune sourd perçoit auditivement le mot *spéciaux* et le voit sur les lèvres de son interlocuteur, il semble qu'il n'en perçoit pas tous les phonèmes. Voyons comment le jeune sourd a pu transformer le mot *spéciaux* en *pesa*.

[s] [p] [é] [s] [y] [o]



[p] [é] [z] [a]

Regardons dorénavant comment le jeune sourd perçoit, un à un, les différents phonèmes composants ces différents mots.

Le son [s] présent au début du mot *spéciaux* se prononce la bouche à demi-ouverte ce qui n'en favorise pas sa lecture labiale. Le jeune sourd ne le repère pas sur la bouche de son interlocuteur, il ne peut donc pas le retranscrire à l'écrit.

| | | | | | | |
|-------------------------------------|-------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| version perçue oralement | [s] | [p] | [é] | [s] | [y] | [o] |
| | ↓ | ↓ | ↓ | ↓ | ↓ | ↓ |
| version perçue par l'individu sourd | <i>rien</i> | - | - | - | - | - |

L'individu sourd ne perçoit pas labialement ce premier phonème, il n'y fait donc correspondre aucune lettre.

La syllabe [pé], quant à elle, est lue sur les lèvres du locuteur et entendue. Pour le jeune sourd, cette première syllabe est la première perçue.

| | | | | | | |
|-------------------------------------|-------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| version perçue oralement | [s] | [p] | [é] | [s] | [y] | [o] |
| | ↓ | ↓ | ↓ | ↓ | ↓ | ↓ |
| version perçue par l'individu sourd | <i>rien</i> | [p] | [é] | - | - | - |

Le deuxième [s] du mot a été confondu avec le phonème [z]. Ces deux phonèmes peuvent être prononcés sans aucun mouvement de lèvres. Ils ne sont donc pas repérables labialement. Ces deux sons ont également du mal à être dissocié auditivement car leur fréquence et leur intensité sont sensiblement identiques (30 décibels, 3000 Hz) (voir page 9). Ceci peut expliquer la confusion entre les deux phonèmes lors de la retranscription écrite.

| | | | | | | |
|-------------------------------------|-------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| version perçue oralement | [s] | [p] | [é] | [s] | [y] | [o] |
| | ↓ | ↓ | ↓ | ↓ | ↓ | ↓ |
| version perçue par l'individu sourd | <i>rien</i> | [p] | [é] | [s] | - | - |

Les deux derniers phonèmes restants sont le [y] et le [o]. Lorsque le phonème [y] est prononcé, il est invisible labialement et peu perceptible auditivement. Ce phonème n'apparaît pas dans la production écrite du jeune sourd ce qui montre qu'il ne l'a pas repéré. En revanche, le phonème [o], plus facilement repérable labialement, est remplacé par le son [a] dans l'écrit. Pourtant, lors de la prononciation de ces deux phonèmes, le mouvement des lèvres est différent. Le son [a] est émis en ouvrant la bouche alors que le son [o] se réalise en poussant les lèvres vers l'avant et en les resserrant. L'enfant sourd ne perçoit pas cette différence ce qui explique son erreur. Il ne dissocie les deux phonèmes ni oralement ni en lecture labiale.

version perçue oralement [s] [p] [é] [s] [y] [o]
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 version perçue par l'individu sourd rien [p] [é] [s] [p] [a]

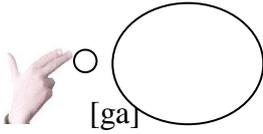
Pour écrire le mot *spéciaux* le jeune sourd combine ce qu'il perçoit auditivement et labialement. Cette combinaison montre que l'élève est bien soumis à l'effet Mc Gurk. Ces deux éléments sensoriels perçus simultanément s'interfèrent et créent des confusions. En écrivant le mot *pesa*, le jeune sourd ne cherche pas à y mettre du sens. Il retranscrit simplement ce qu'il a perçu phonétiquement en s'aidant du mouvement des lèvres de son lecteur.

L'étude de la perception audio-labiale montre que la lecture sur les lèvres ne compense pas toujours à bon escient l'information auditive.

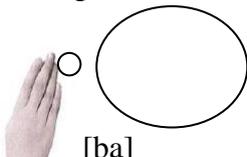
Voyons si la combinaison du mouvement des lèvres et de celui du geste améliore la perception des phonèmes de la langue orale.

2.2 La perception labio-manuelle

Dans le chapitre précédent, nous avons pu observer que le mouvement des doigts est utilisé, en partie, pour éviter de confondre les sosies labiaux entre eux. Pour chaque mouvement différent de lèvres, il existe une position différente de main ou de doigts. Si la perception manuelle vient en complément de la perception labiale, l'effet McGurk, devrait s'atténuer. En effet, lorsque le jeune perçoit sur les lèvres le phonème [ga] et qu'il entend [ba], l'ajout du mouvement manuel permet, au jeune sourd, de vérifier l'exactitude du phonème perçu labialement ou auditivement. Prenons, comme exemple, les deux situations suivantes :

| | | |
|------------------------------|---------------------------|---|
| 1 ^{ère} situation : | | |
| Le son perçu labialement | le son perçu auditivement | Le geste manuel |
| [ga] | [ba] |  |

Dans cette situation, le geste manuel vient confirmer le son perçu visuellement sur les lèvres car la forme de la main représentée ci-dessus illustre le son [g].

| | | |
|-----------------------------|---------------------------|--|
| 2 nd situation : | | |
| Le son perçu labialement | le son perçu auditivement | Le geste manuel |
| [ga] | [ba] |  [ba] |

Dans ce cas, le geste manuel confirme ce que le jeune sourd a perçu auditivement. La forme de la main correspond bien au son [b].

La perception du LPC est donc un processus tridimensionnel. Il doit pouvoir combiner :

- un mouvement de lèvres
- un élément auditif
- un mouvement gestuel pour appréhender les phonèmes de la langue orale

2.3 Deux façons de percevoir ce processus tridimensionnel

Reprenons l'exemple du texte traité précédemment.

DES TRÉSORS SOUS LA MER

Sous la mer se trouvent beaucoup de bateaux qui ont fait naufrage. Ce sont maintenant des épaves comme celle du Titanic, cet immense navire qui a coulé après avoir heurté un iceberg.

Beaucoup de personnes rêvent d'aller visiter ces épaves pour y découvrir des trésors. Il faut pour cela beaucoup de patience, de courage et aussi des outils spéciaux et modernes. Les plongeurs doivent utiliser des sous-marins capables d'aller très profond dans la mer. Ces sous-marins doivent avoir des phares très puissants car, au fond des mers, l'obscurité est totale.

Il est difficile de trouver des trésors intacts au fond des mers : ils sont souvent abîmés par l'eau de mer ou cassés à cause des tempêtes.

Les chercheurs d'épaves font donc rarement fortune !

Dans l'expérience précédente, ce texte a été lu oralement. Le jeune sourd perçoit le son auditivement et lit le message sur les lèvres de son interlocuteur en lui faisant face.

Cette fois ci, le test est reconduit, en ajoutant à la lecture du texte, le geste manuel, représenté ici par le LPC.

Voyons ce que l'enfant perçoit lorsque les trois dimensions perceptives sont représentées :

- L'audition
- La lecture sur les lèvres
- Le geste manuel

Texte manuscrit écrit par le jeune sourd

Récit : Des trésors sous la mer - sur la mer y a beaucoup bateaux
 on fait navire, plongeur ; se sont dezepave comme titanique
 beaucoup personne visite les trésors, profond, vont cassé difficill
 âbimer par l'eau de mer ou les tempêtes.
 Les chercheurs de trésors font fortunes-

Texte 3 : texte manuscrit version informatisée

Les trésors sous la mer sur la mer y a beaucoup bateaux
 On fait navire, plongeur ; se sont dezepave comme titanique
 beaucoup personne visite les trésors, profond, vont cassé difficill
 âbimer par l'eau de mer ou les tempêtes
 les chercheurs de trésors font fortunes-

Nous savons que la perception est l'interprétation des données sensorielles, faites par le cerveau.

Une fois que les éléments de la langue orale sont perçus sous la forme auditive, labiale et manuelle, le système neurologique a pour fonction d'organiser ces différents éléments afin de leur donner du sens. C'est un regroupement perceptif.

Le système perceptif regroupe ces trois éléments en deux types de perception :

- Une perception ascendante
- Une perception descendante

2.3.1 La perception ascendante

La perception ascendante est appelé « bottom-up ». Elle se base sur des informations issues exclusivement de l'information sensorielle perçue. C'est une interprétation directe des données sensorielles. Cette perception est défendue par Gibson, psychologue américain. Il

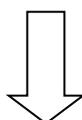
considère que la perception est influencée par l'environnement et notamment par le concept d'affordance. C'est un terme issu de la langue anglaise « to afford » qui signifie « fournir » ou « avoir la possibilité de ». Les affordances sont des possibilités d'interaction entre un sujet et son environnement. Par exemple :

- Le code phonétique LPC donne la possibilité au jeune sourd de percevoir la langue orale.

Ainsi, la simple vision de l'objet ou de l'outil prépare l'individu à l'action. Elle ne prend pas en compte les capacités motrices ou cognitives de l'individu. Ainsi, lorsque le jeune sourd perçoit les mouvements des lèvres et de la main, il se mobilise instantanément car il sait qu'une information est diffusée. Cela n'implique pas qu'il sache la percevoir ou qu'il a les capacités de la comprendre ou de l'écrire. Cette perception peut être appelée passive car le jeune sourd est dans une écriture automatique.

Prenons l'exemple du mot *dezepave* écrit par l'enfant sourd. Il correspond au mot *des épaves* dans le texte initial. Il découpe le mot syllabiquement en s'aidant des informations audio-labio-manuelles pour ensuite les retranscrire de façon phonétique. Il ne cherche pas à donner du sens au mot.

des épaves = [dè] [zé] [pa] [ve]



dezepave = [dè] [zé] [pa] [ve]

Le jeune reconnaît les sons de la langue orale par un système de décodage audio-labio-manuel. Il retranscrit ainsi fidèlement ce qu'il perçoit phonétiquement. Il est dans une perception ascendante. Les deux mots ont la même structure phonique mais une structure écrite différente. C'est une écriture spontanée et automatique.

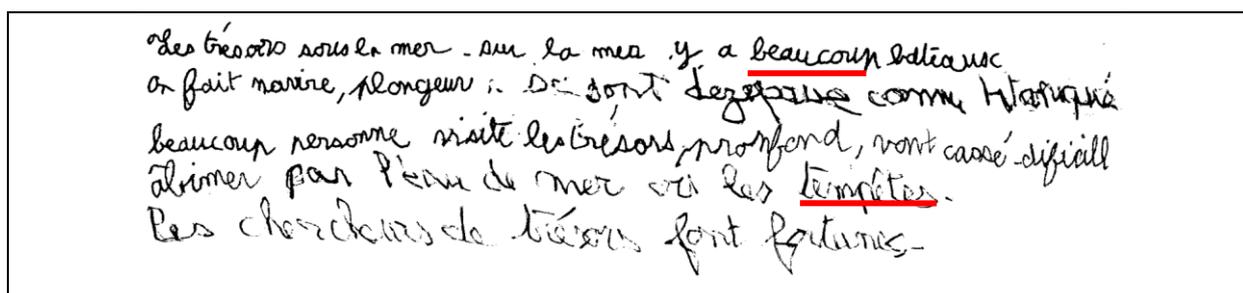
2.3.2 La perception descendante

La perception descendante est appelée « top-down ». La perception est modifiée par les connaissances acquises de l'individu. Elle est liée à la mémorisation. C'est une perception

active car elle dépend « de l'expérience passée et par conséquent, de la mémoire » (Gourdon A.M., 1978, p.127).

Lorsqu'une information audio-visuelle est perçue, la notion de « top-down » peut être sollicitée. Cela signifie que la reconnaissance de cette information est rapide car elle a été déjà préalablement mise en mémoire. Les connaissances de l'individu vont donc influencer la perception qu'il a de cet élément visuel.

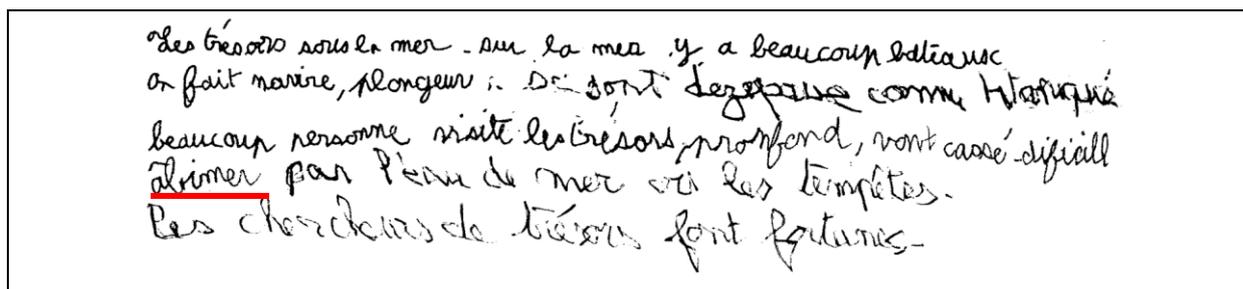
Dans le texte manuscrit, produit par le jeune sourd, nous remarquons que certains mots sont très bien orthographiés tels que *beaucoup* ou *tempêtes*.



Le processus top-down est actif car dès la perception audio-gestuelle de ces mots, le jeune sourd a été capable de bien les orthographier. Si la perception bottom-up avait été privilégiée, le jeune aurait écrit ces mots d'une façon phonétique. Le mot *beaucoup* aurait pu s'écrire *boquou* et le mot *tempête* aurait pu se transformer en *tampaite*.

L'écriture correcte de ces trois mots dans le texte manuscrit de l'enfant sourd montre qu'il possède ce lexique en mémoire.

Un autre exemple caractérise ce système « top-down ». Dans le texte, le jeune emploie le mot *à brimer*.



Ce mot est bien écrit mais une erreur apparaît lors du placement de l'accent circonflexe. Normalement situé sur le [i], le jeune sourd le place sur le [a]. Il sait que l'accent fait partie du mot mais sa mémoire lui fait défaut. Il se trompe et le place sur l'autre voyelle. Cette perception descendante lui permet, quand même, d'avoir tous les éléments constituant le mot mais dans un ordre différent.

Nous pouvons en conclure que le processus « top-down » facilite la transcription orthographique de la langue orale alors que le processus bottom-up aide plus particulièrement à l'écriture phonique de la langue.

2.4 Conclusion

La perception de la langue orale se réalise en deux temps. La perception audio-labiale entraîne une perception erronée des éléments sonores. La perception labio-manuelle, quant à elle, améliore la perception de la langue orale. Cette triade, que représente l'élément sonore, labial et manuel, n'implique pas simultanément ces différents éléments de la même manière. Le mouvement manuel vient contredire ou confirmer la perception de l'élément labial ou sonore perçu. Ainsi, pour chaque combinaison, seuls deux des trois éléments seront priorisés. A cette combinaison, viennent s'ajouter les perceptions ascendante ou descendante qui impliqueront une écriture phonétique ou sémantique de la langue orale.

Ainsi, pour accéder aux lexiques oraux de la langue et répondre à un stimulus audio-labio-manuel, le jeune sourd doit traiter simultanément les informations stockées par ces cinq éléments.

3. Troisième étape : Le traitement de l'information

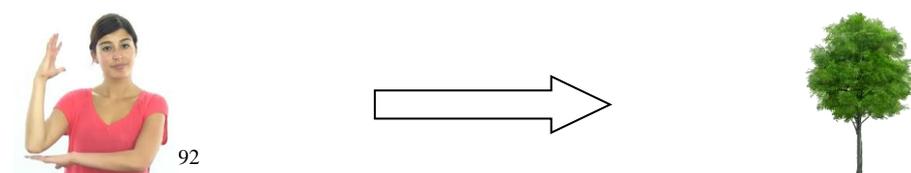
Ces informations sensorielles sont ensuite traitées. Elles subissent une succession de transformations liées, pour la plupart, à la mémorisation.

Le traitement de l'information est la manière avec laquelle nous passons d'une perception simple de stimuli sensoriels à une représentation plus complexe de ces perceptions grâce à l'utilisation de la mémoire.

3.1 Les signes permettant de passer de la perception à la représentation

Le langage est un ensemble de signes qui peuvent être de nature verbale, picturale ou gestuelle. Le langage est aussi une composition de symboles iconiques représentant l'objet.

Dans le cas de l'enfant sourd oraliste, les signes verbaux et gestuels sont représentés par les sons et par les différents mouvements de bouche et de mains. La symbolique iconique est représentée, quant à elle, par l'utilisation de la Langue des Signes Française chez l'individu sourd signant. Par exemple, le signe représentant l'arbre ressemble à la réalité.



Cette capacité à représenter les objets par l'utilisation de signes et de symboles est appelée la fonction sémiotique de la langue. C'est ce rapport entre le signifié (l'objet) et le signifiant (la représentation) que l'enfant doit acquérir pour rentrer dans l'écrit. Chez l'individu sourd oraliste, cela se caractérise par l'identification des signes audio-labio-manuels du LPC, dans le but de les représenter à l'écrit par une succession de phonèmes.

Cette évolution vers l'écrit se déroule en quatre étapes :

- Une étape phonologique (les plus petites unités du langage)
- Une étape syntaxique (l'organisation des mots dans la phrase)
- Une étape orthographique (écriture alphabétique des mots)
- Une étape sémantique (la signification du mot)
- Une étape pragmatique (confrontation du mot avec le contexte)

Pour reconnaître les mots, le jeune sourd va rechercher des représentations connues dans sa mémoire, c'est-à-dire dans son capital lexical. Pour accéder à ce lexique, il doit faire appel à sa mémoire à long terme, impliquée dans le stockage des informations phonologiques, sémantiques, syntaxiques et pragmatiques. Le traitement de l'information sera plus ou moins rapide si le contexte est déjà connu et si le mot a été fréquemment rencontré. En plus des quatre

⁹² Elix : le dictionnaire vivant de Langue des Signes

étapes, le traitement de l'information dépend, également, des processus « bottom-up » et « top-down ».

Pour réaliser ce passage entre la perception et la représentation de l'information, notre système neurologique capte toutes les informations, issues des différentes perceptions sensorielles. Il les combine aux éléments phoniques, syntaxiques, pragmatiques et sémantiques de notre mémoire, afin de les traiter.

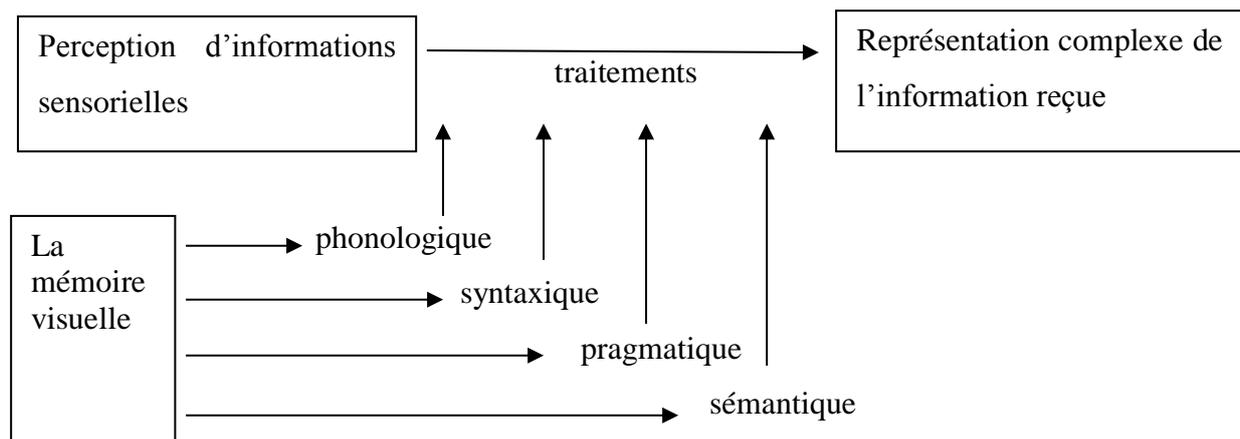


Figure 51 (Processus cognitif de la perception / source : cairn)

Voyons comment sont traitées les informations.

3.2 Le traitement de l'information par la mémoire

D'après Richard Atkinson⁹³ et Richard Shiffrin⁹⁴, la modélisation de la mémoire peut se représenter de la manière suivante.

Il existe trois types de mémoires :

- La mémoire sensorielle
- La mémoire à court terme
- La mémoire à long terme

⁹³ Richard Atkinson : psychologue américain

⁹⁴ Richard Shiffrin : professeur en Sciences cognitives

Modélisation d'Atkinson et de Shiffrin (1968)

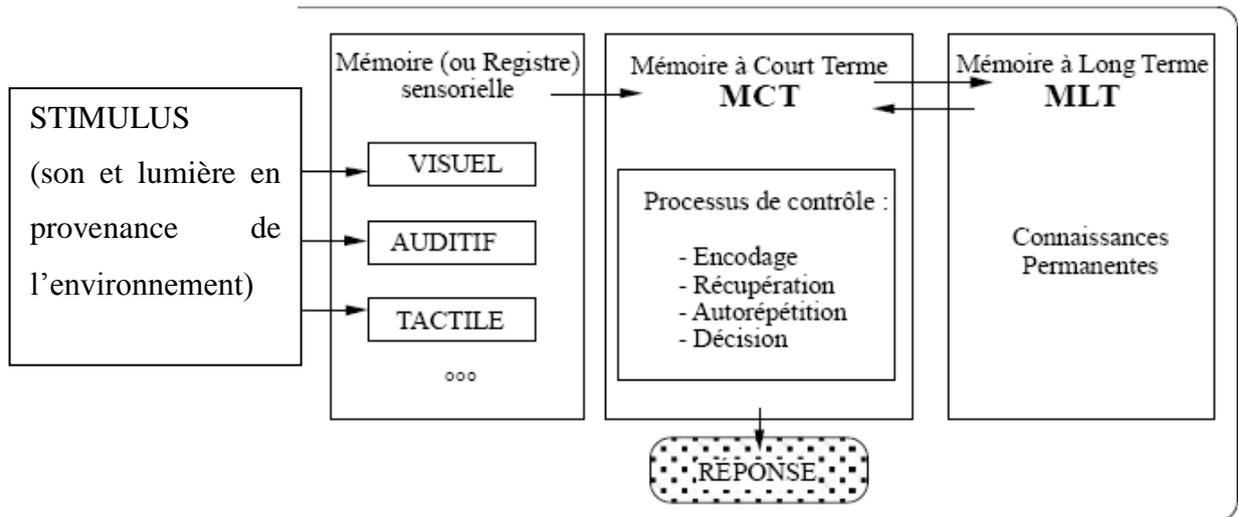


Figure 52 (Architecture du système cognitif humain selon Atkinson et Shiffrin (1968) / Source : Les thèses de l'université Lumière Lyon 2)

Étudions chaque type de mémoire afin de bien comprendre comment l'information est traitée.

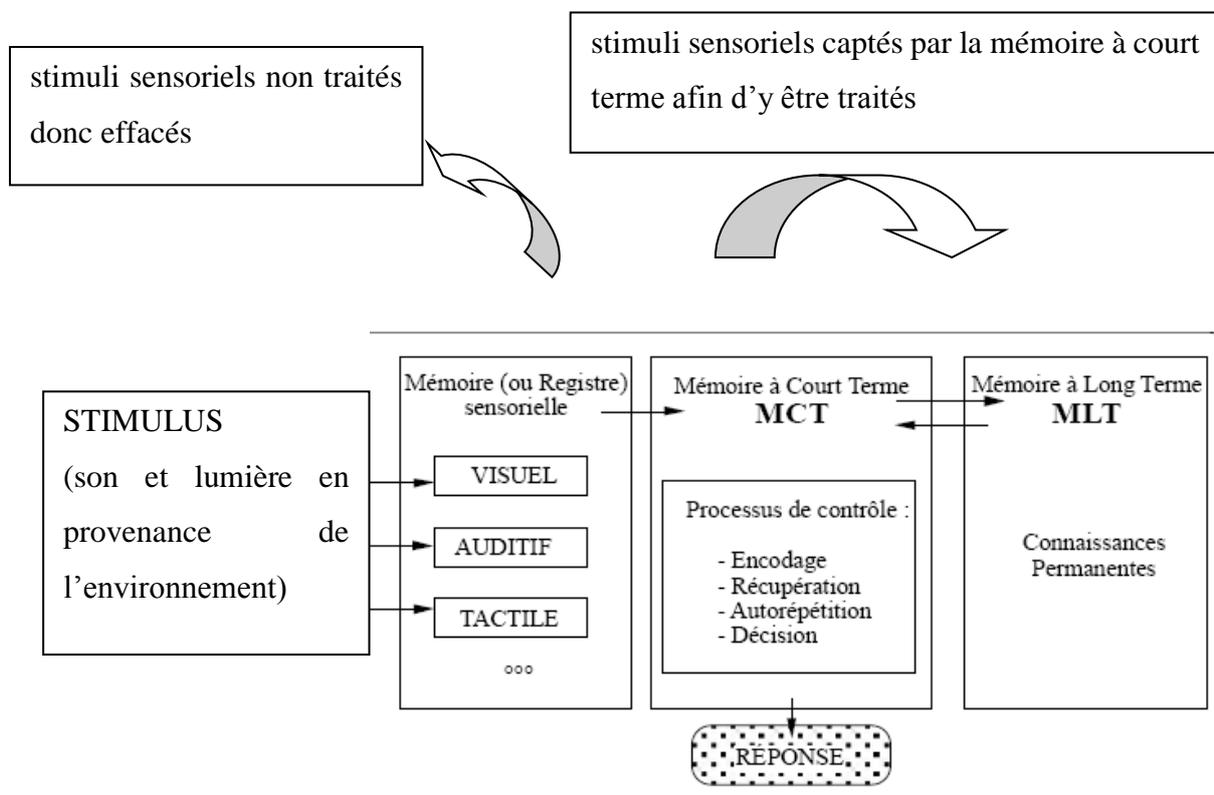
3.2.1 La mémoire sensorielle

Les stimuli sensoriels, issus des perceptions auditives, visuelles et tactiles, sont captés par la mémoire sensorielle. Elle les stocke moins d'une demi seconde, comme le précise la psychologue Béatrice Risso en 2015, dans son ouvrage « 100 idées pour développer la mémoire des enfants ».

| |
|----------------------------|
| MÉMOIRE SENSORIELLE |
| < 0,5 secondes |
| Organisation temporaire |

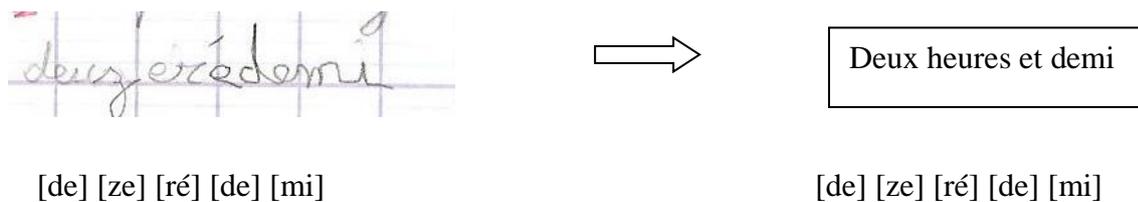
Figure 53 (Durée de la mémoire sensorielle / source : 100 idées pour développer la mémoire des enfants Risso)

Si les informations ne sont pas traitées, dans ce laps de temps par les mémoires à court terme, elles seront effacées. Nous pouvons donc ajouter au modèle d'Atkinson et de Shiffrin quelques précisions concernant les informations sensorielles non traitées

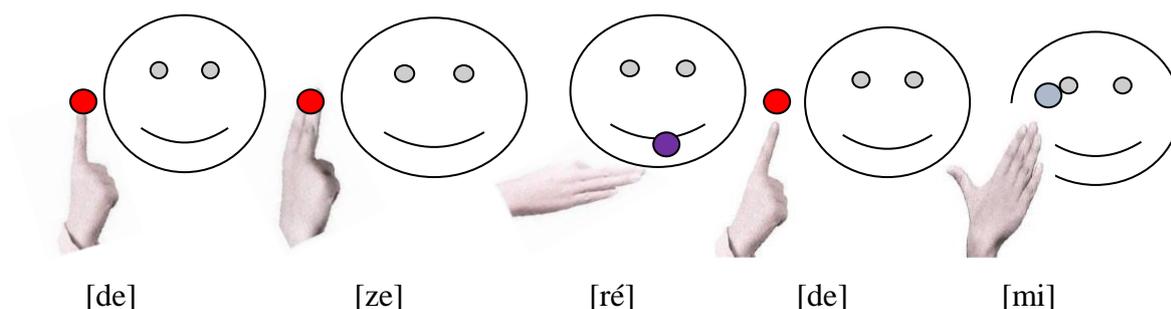


Cette mémoire sensorielle est particulièrement sollicitée chez le jeune sourd oraliste. En effet, la perception tridimensionnelle nécessaire à la réception du LPC mentionne qu'il faut combiner les perceptions auditive, audio-labiale et labio-manuelle pour retranscrire un son à l'écrit. D'après Béatrice Risso « il existe probablement autant de mémoires sensorielles que de sens mais les mémoires sensorielles les plus étudiées sont la mémoire sensorielle visuelle (ou iconique) et la mémoire sensorielle auditive (ou échoïque) » (Risso B., 2013, p.5). Ainsi, chez le jeune sourd oraliste, la mémoire sensorielle échoïque aurait pour fonction de mémoriser les éléments sonores, alors que la mémoire sensorielle iconique serait en charge de stocker les éléments labio-manuels. Le jeune sourd solliciterait donc, de façon simultanée, ces deux types de mémoire lorsqu'il perçoit le LPC. Puisqu'un élément audio-labio-manuel correspond à un phonème ou à une syllabe, la mémorisation écho-iconique est donc indispensable au sourd oraliste pour retranscrire le mot dans sa globalité. S'il manque une combinaison d'éléments, la retranscription sera fautive.

Dans ce premier cas, tous les éléments sensoriels ont été mémorisés par l'enfant sourd.

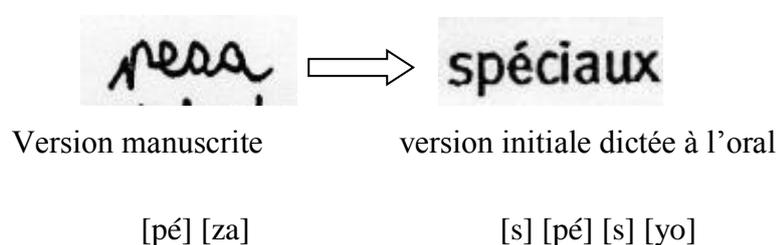


Les cinq mouvements articulatoires correspondent à cinq mouvements labio-manuels

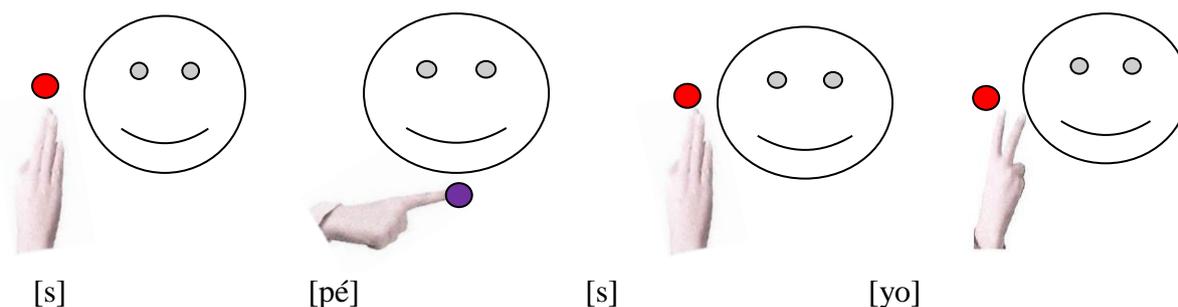


La bonne combinaison des deux types de mémorisation ont permis une bonne retranscription phonique du mot.

Dans ce deuxième cas, les éléments sensoriels n'ont pas tous été mémorisés par l'enfant sourd.



Les deux syllabes oralisées correspondent normalement à quatre mouvements labio-manuels. Le jeune sourd n'a pas mémorisé tous les indices audio-labio-manuels transmis ce qui ne lui permet pas de retranscrire correctement le mot à l'écrit.



Dans le premier cas, nous pouvons considérer que le jeune sourd a stocké, dans sa mémoire à long terme, ces éléments sensoriels. Il sait les utiliser et les reconnaître à bon escient. C'est une mémoire fiable à laquelle il fait référence.

Dans le deuxième cas, la mémorisation sensorielle est fragile. Il semble que l'enfant sourd connaisse le fonctionnement de cette double mémoire puisqu'il sait combiner les éléments sonores et visuels. Or, ses erreurs montrent une mémoire instable. Nous pouvons donc faire l'hypothèse que ces éléments sont plutôt stockés dans la mémoire à court terme.

La mémoire sensorielle est involontaire. Elle réceptionne les informations sans pouvoir les stocker. Elle précède la mémoire à court terme dans laquelle ces informations sensorielles sont prises en compte. Ces données y sont conservées temporairement. Elles sont, à ce moment-là, mesurables et identifiables.

3.2.2 La mémoire à court terme

Elle est appelée également la mémoire de travail. Elle prend le relais de la mémoire sensorielle. Elle a une capacité et une durée de stockage plus importante que la mémoire sensorielle. D'après George Armitage Miller, psychologue américain, le nombre d'éléments pouvant être mémorisé par cette mémoire à court terme est entre 5 et 9 (Miller, 1956, p. 81). La durée pendant laquelle l'information peut être stockée et restituée est estimée à moins de 90 deuxièmes par Béatrice Risso (Risso, 2013, p. 5).

| |
|----------------------------|
| MÉMOIRE COURT TERME |
| < 90 secondes |
| Capacité limitée |

Figure 54 (Durée de la mémoire à court terme / source : 100 idées pour développer la mémoire des enfants Risso)

En raison de sa courte durée et de sa capacité de stockage limitée, cette mémoire de travail traite les informations au fur et à mesure qu'elles arrivent.

Alan Baddeley, psychologue britannique et Graham Hitch, psychologue américain, ont été les premiers en 1974 à parler de la mémoire de travail. Malgré le temps et la capacité limitée de cette mémoire, leurs travaux montrent que l'information y entre pour y être traitée sous forme de modules avant d'en ressortir. Ces modules sont des boîtes distinctes dans lesquelles l'information est stockée.

Ces deux psychologues décomposent la mémoire de travail en trois modules :

L'administrateur central

- Le système phonologique qui stocke les éléments phonologiques de la langue
- Le système visuo-spatial qui stocke toutes les informations visuo-spatiales

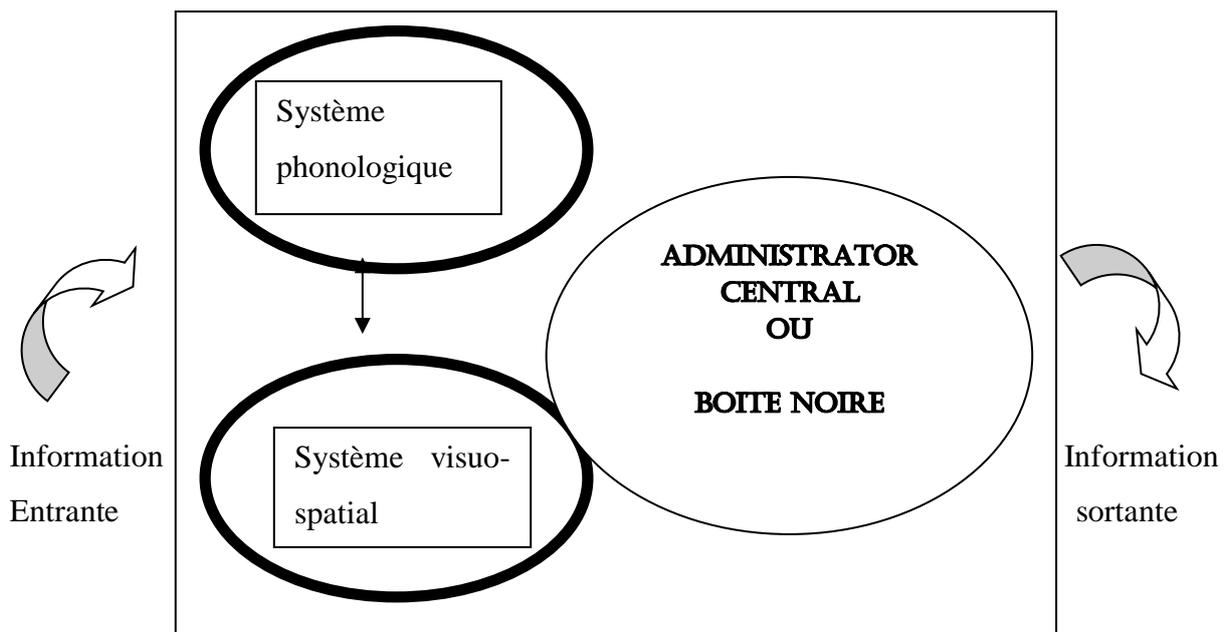


Figure 55 (Composition de la mémoire de travail / source : Alan Baddeley et Graham Hitch 1974)

L'administrateur central a un rôle de « chef d'orchestre ».

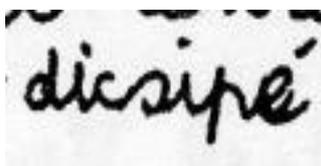
Il coordonne tout d'abord les deux systèmes. Il permet d'associer un élément phonologique à un élément visuo-spatial. Cet administrateur joue donc un rôle important dans la voie d'assemblage qui associe une information visuelle à une information phonologique. Dans le cas du jeune sourd oraliste, cette étape est primordiale car ce système phonologique est automatiquement associé au mouvement articulaire de la bouche. Ce mouvement permet de mettre en image le phonème perçu auditivement.

Par exemple, lorsque les mots *un éléphant* sont prononcés, le jeune sourd perçoit auditivement deux éléments :

- la succession de phonèmes issus d'éléments sonores : [in] [n] [é] [l] [é] [f] [an]
- la représentation visuelle de ces phonèmes en quatre unités articulatoires : [in] [né] [lé] [fan]

Par le jeu de l'assemblage, il va associer ces deux systèmes et les mettre en corrélation avec des représentations déjà présentes dans la mémoire à long terme. C'est la deuxième fonction de cet administrateur central.

En effet, il active les représentations stockées dans la mémoire à long terme. Il relie les informations issues de la mémoire sensorielle aux connaissances acquises déjà par l'individu. Il sera plus facile de mémoriser une information liée à des connaissances acquises antérieurement que lorsque ces informations sont d'un nouveau registre. Nous retrouvons ce lien, parfois mal maîtrisé, dans les écrits de certains enfants sourds. Lorsque le jeune écrit le mot *discipé*, il associe, les lettres S et C pour faire le son [s].



Or, dans cet exemple, cette erreur vient de la voie d'assemblage. L'encodage phonologique ne donne aucune information concernant l'écriture du son [s]. Il peut s'écrire de quatre manières différentes *ss* ou *sc* ou *t* ou *ç*. Aucun signe issu des mouvements articulaire ou manuel ne mentionne la graphie de ce son. Le jeune sourd écrit donc la lettre C avant la lettre S ou lieu des 2 S. Il active alors sa mémoire à long terme pour trouver, soit le mot connu, soit un mot ressemblant. Cette erreur n'est pas un hasard. Elle est liée à la troisième fonction de

l'administrateur central qui est de rechercher dans la mémoire à long terme des indices de récupération. Le jeune sourd ne se souvenait pas de la graphie du son [s] dans le mot *dissipée*. Il s'est donc référé à des mots qu'il connaissait déjà, présentant des ressemblances graphiques ou phoniques avec le mot *discipée*. Ainsi commençant par les deux même syllabes, il a pu s'aider de la graphie du mot *discipline* pour écrire le mot *discipée*. Dans ce cas, le jeune sourd se fie à la représentation graphique du mot et non à sa représentation sémantique.

Or, la liaison, qui unit la mémoire sensorielle aux connaissances acquises, sollicite plus particulièrement la représentation sémantique du mot. En effet, la mémoire sensorielle cherche, dans la mémoire à long terme, une signification ou une représentation imagée du mot perçu. C'est la voie d'adressage qui met en corrélation l'écriture du mot dans sa globalité et sa représentation sémantique. L'information doit subir de multiples répétitions dans cette mémoire de travail avant d'être stockée dans la mémoire à long terme.

3.2.3 La mémoire à long terme

La mémoire à long terme associe et catégorise les informations transmises par la mémoire de travail. Elle regroupe les différents mots perçus selon leurs similitudes ou leurs points communs.

Pour Béatrice Rossi, la mémoire à long terme se définit par deux types de mémoire (Béatrice Rossi, 2013, p.21) :

- la mémoire déclarative
- la mémoire non déclarative

La mémoire déclarative aborde tout ce qui appartient aux savoirs et à la sémantique. C'est une mémoire à laquelle l'individu se réfère lorsqu'il souhaite raconter le déroulement d'une journée ou donner la définition d'un mot ou d'une expression. C'est un souvenir que l'individu peut facilement exprimer oralement : « cette mémoire déclarative est explicite, c'est-à-dire qu'elle est facilement verbalisable : on sait ce qui nous est arrivé à Noël dernier » (Béatrice Rossi, 2013, p.22). Cette mémoire déclarative est composée de deux mémoires distinctes :

- la mémoire sémantique
- la mémoire épisodique

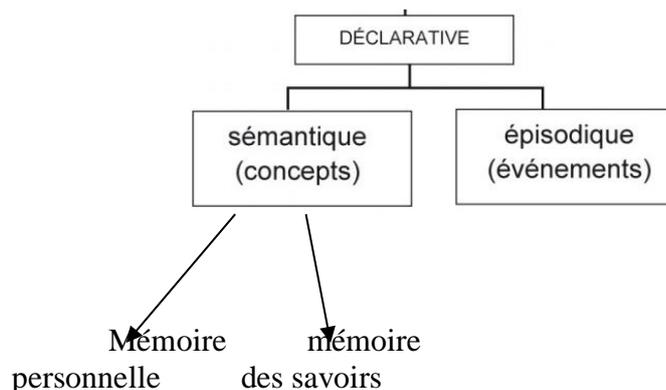


Figure 56 (Schématisation de la mémoire déclarative / source : Béatrice Rossi en 2013)

La mémoire sémantique construit les souvenirs de l'individu et inscrit en mémoire son parcours de vie. C'est une mémoire sémantique dite personnelle. La mémoire sémantique se compose également d'une mémoire de savoirs qui facilite l'acquisition des connaissances très générales liées au monde environnant. Dans le cas du jeune sourd, l'aspect personnel de cette mémoire sémantique est très développé. C'est une mémoire qui se pérennise car elle se transmet de génération en génération au sein même de la communauté sourde. Cette mémoire sémantique stocke des informations personnelles sur le jeune sourd en se référant à son histoire. La mémoire des savoirs, quant à elle, est moins sollicitée. L'accès aux connaissances générales est plus difficile. Ces informations sont soit transmises oralement par le biais de la télévision et de la radio, soit diffusées à l'écrit par l'intermédiaire des journaux ou des réseaux sociaux. L'information orale n'étant pas toujours sous-titrée et le niveau de langue du jeune sourd faisant parfois défaut, ces connaissances sont difficilement accessibles empêchant, ainsi, la construction de cette mémoire des savoirs.

La mémoire déclarative est également composée d'une mémoire épisodique. Elle s'associe à la mémoire sémantique en situant l'évènement dans l'espace et dans le temps. Cette mémoire stocke, dans un laps de temps limité, les détails spatio-temporels. Cette mémoire est moins sollicitée chez l'individu sourd oraliste que chez l'individu sourd signant. En effet, ce dernier utilise des gestes spécifiques, tels que « avant », « après », « devant » ou « derrière » pour placer les évènements les uns par rapport aux autres, dans l'espace. Cette technique permet de matérialiser les évènements et de les situer à l'aide de la mémoire visuelle.

Pour représenter la mémoire à long terme, la mémoire déclarative s'associe à la mémoire non-déclarative. C'est la mémoire qui stocke les gestes automatiques. Elle est définie par

Béatrice Rossi comme une mémoire qui « regroupe l'ensemble des connaissances non verbales [...] implicite : nous avons du mal à expliquer verbalement comment effectuer les actions qui sont automatisées » (Béatrice Rossi, 2013, p.23). Cette mémoire stocke les informations non-verbales, qui font appel à des actions perceptives et automatiques telles que marcher, nager, conduire...

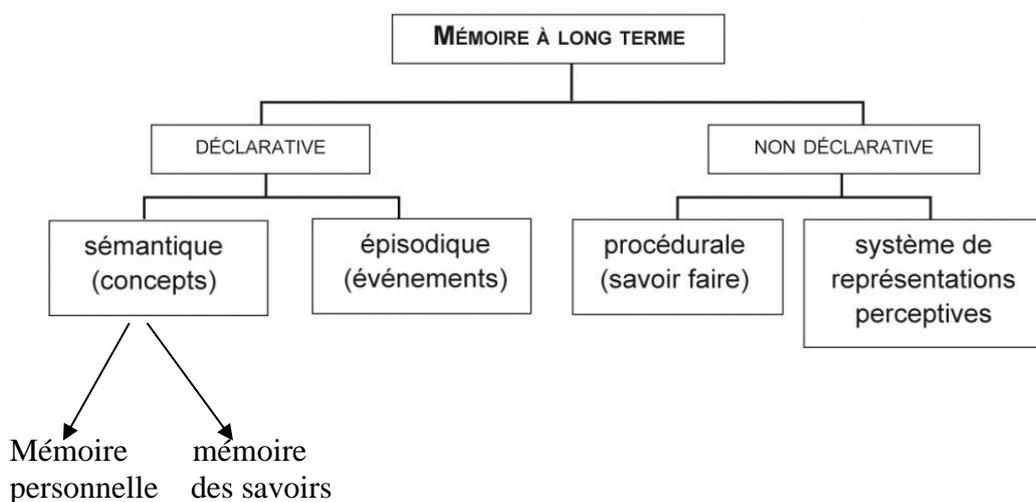


Figure 57 (Schématisation de la mémoire à long terme / source : Béatrice Rossi en 2013)

Cette mémoire non-déclarative se subdivise en deux :

- la mémoire procédurale
- la mémoire perceptive

La mémoire procédurale mémorise des actions réflexes inconscientes, que l'individu effectue sans réfléchir telle que la marche.

La mémoire perceptive, quant à elle, stocke des images ou des bruits à l'insu de l'individu. Cette mémoire permet, par exemple, de se rappeler de certains lieux en prenant des repères visuels.

La mémoire non-déclarative est très développée chez l'individu sourd oraliste. En effet, la communication audio-labio-manuelle pratiquée est une communication non-verbale. Chez l'individu sourd oraliste, l'association répétitive du mouvement de la bouche avec le mouvement de la main devient un réflexe. Elle devient automatique et sollicite la mémoire procédurale. Lorsque ce mouvement répétitif s'associe à la perception sonore des phonèmes, cette combinaison mobilise la mémoire perceptive.

3.3 Conclusion

Le LPC est représenté par la combinaison du mouvement de la bouche, de celui de la main et de l'élément sonore. La combinaison de ces éléments met en image les phonèmes de la langue orale grâce à la mémoire sensorielle et à la mémoire à court terme. La mémorisation des éléments labiaux, manuels et sonores devient un habitus par un phénomène de répétition. La mémoire à long terme fait référence aux connaissances personnelles de l'individu et à son capital lexical. Le traitement d'une information audio-labio-manuelle mobilise plus fortement la mémoire dite, non-déclarative. Cette information est traitée par un système de mémorisation automatique, voire mécanique au détriment d'une mémorisation des savoirs ou sémantiques.

Après avoir traité cette information audio-labio-manuelle, il est nécessaire de connaître la manière avec laquelle l'individu sourd oraliste utilise ces éléments mécaniques pour les retranscrire à l'écrit.

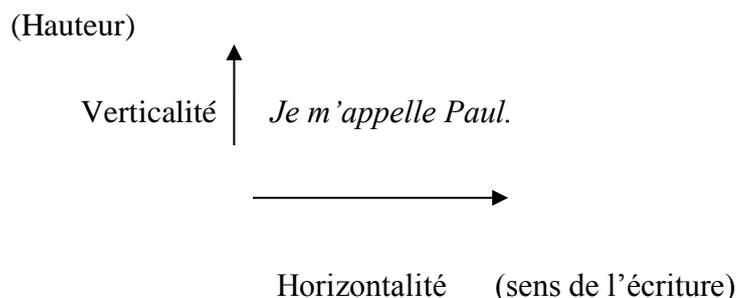
4. Les mécanismes d'écriture

Le système d'écriture français est alphabétique. Il cherche à mettre en corrélation la forme orale du mot avec sa forme écrite.

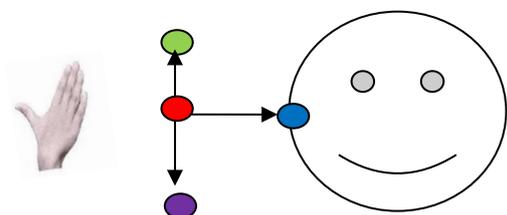
Pour appréhender l'écrit, le jeune sourd doit représenter graphiquement les éléments audio-labio-manuels perçus sous forme de phonèmes ou de suites de phonèmes en respectant les éléments spécifiques de l'écrit que sont, par exemple, le sens de l'écriture, la segmentation, l'ordre des mots et les graphies.

4.1 Le sens de l'écriture

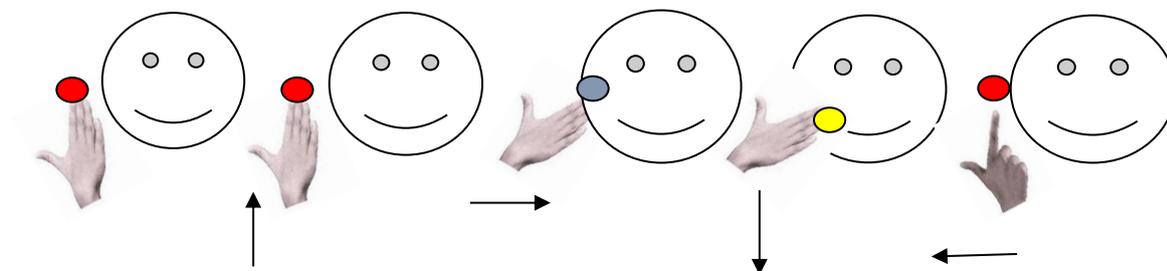
L'écriture classique se pratique de gauche à droite quel que soit la latéralité de l'enfant, qu'il soit gaucher ou droitier. Sur une feuille, l'écriture se structure en deux dimensions. Elle se fait sur un plan horizontal, symbolisé par le sens de l'écriture, et sur un plan vertical, représenté par la hauteur des lettres.



Chez l'individu sourd oraliste, le LPC peut s'utiliser avec la main gauche ou la main droite. Le mouvement manuel, composant le LPC, se pratique dans l'espace, autour du visage. Comme pour l'écriture classique, le LPC utilise deux dimensions. La main se déplace horizontalement ou verticalement selon les phonèmes utilisés. Verticalement la main se déplace de l'emplacement « pommette » à l'emplacement « gorge ». Horizontalement, la main se déplace de la position « côté » à la position « lèvres ».



Ces mouvements manuels horizontaux et verticaux se répètent et se succèdent sans donner d'information sur le sens de l'écriture. La main monte ou descend près du visage sans faire de mouvements continus de la gauche vers la droite comme l'exige le sens de l'écriture classique française.

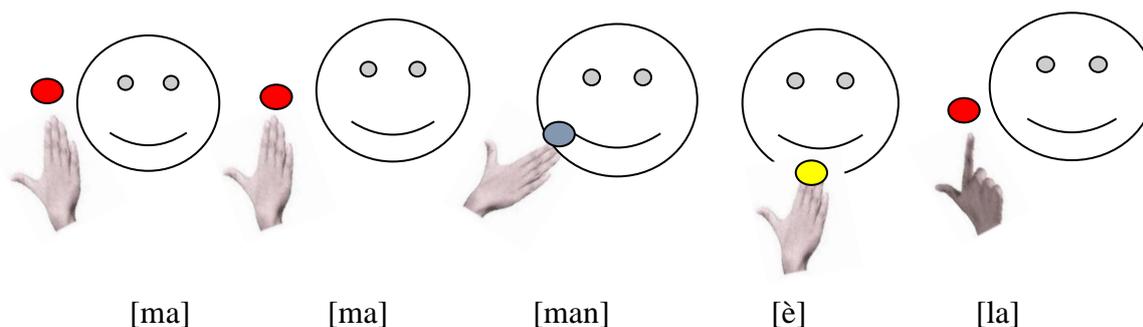


L'utilisation du LPC ne donne donc pas d'éléments informatifs concernant le sens de l'écriture.

4.2 L'ordre des mots

L'ordre des mots est aussi un élément caractéristique de l'écrit.

Chaque mouvement labio-manuel représente un ou plusieurs phonèmes. Leur succession donne une indication sur l'ordre dans lequel le jeune sourd va devoir les écrire. Ainsi, dans l'exemple ci-dessus, la succession des mouvements gestuels représente les phonèmes suivants :



En visualisant la phrase codée, le jeune sourd écrira successivement :

mamamanèla

Le LPC complète la langue orale en la découpant phonétiquement et syllabiquement. L'utilisation du LPC permet donc de suivre la structure de la langue orale. Il reproduit manuellement chaque mot prononcé. Il suit mécaniquement l'ordre des mots énoncés oralement.

L'utilisation du LPC permet donc de renseigner le jeune sourd sur l'ordre des mots qui compose le message perçu.

4.3 La représentation graphique des phonèmes

A l'oral, le mot se compose d'une succession de phonèmes différents grâce aux mouvements de la bouche. A l'écrit, chacun de ces phonèmes oraux a une ou plusieurs correspondances graphiques. Dans son ouvrage sorti en 1988 « Pour une théorie de la langue écrite », Nina Catach⁹⁵ écrit qu'il y a « polyphonie sur un même graphème et polygraphie sur un même phonème » (Catach, 1988, p. 36).

⁹⁵ Nina Catach : linguiste et historienne de la langue, spécialiste de l'histoire de l'orthographe du français

La difficulté se trouve dans les différentes représentations graphiques de certains phonèmes.

La lettre *c*, par exemple, peut se prononcer [s] dans le mot *cerise* ou [k] dans le mot *café*.

Dans le cas du phonème [o], celui-ci peut s'écrire de plusieurs manières :

[o] → eau → chapeau

[o] → au → landau

[o] → o → moto

[o] → ô → côte

Comme dans le langage oral, le LPC ne donne pas d'indication sur la graphie du mot puisque c'est un code phonétique. L'enfant entendant est dans la même situation lorsqu'il apprend la langue française. Il ne sait pas écrire spontanément le [o] de *chameau* ou le [o] de *chaud*. Aucune règle ne permet de savoir si l'on utilise l'une ou l'autre des graphies sauf si l'enfant connaît des mots de la même famille ou l'étymologie. L'enfant doit apprendre par cœur l'écriture du mot afin d'en appréhender la bonne graphie. Il en est de même pour l'enfant sourd. Ce sont les connaissances antérieures ou le stockage sémantique par le biais de la mémorisation à court terme ou à long terme qui permettra à l'enfant d'associer au phonème perçu oralement la bonne graphie.

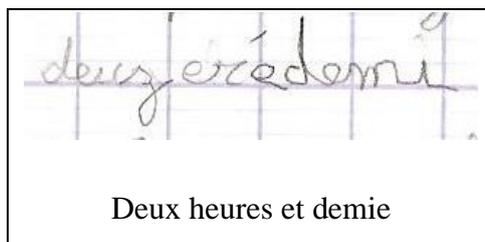
Il en est de même pour la lettre muette. Le [t] de *chat* ou le [x] de *deux* sont invisibles en LPC comme en langue française orale.

Le LPC communique gestuellement, à l'enfant sourd, la structure phonique du mot sans en donner la graphie. L'utilisation de ce code LPC met l'enfant sourd dans la même situation qu'un enfant entendant lorsqu'il doit transposer un message oral en message écrit.

4.4 La segmentation

Lorsque l'enfant sourd décode le LPC, c'est-à-dire lorsqu'il réceptionne ce code phonétique, il est dans une démarche d'automatisation. Il écrit mécaniquement ce qu'il perçoit

phonétiquement. Il reproduit à l'écrit les phonèmes qu'il perçoit les uns après les autres sans segmenter les mots.



Pour l'individu sourd oraliste *deuzerédemi* est un mot.

Dans la même situation, lorsque l'enfant entendant écrit *deux heures et demi* en un seul mot, il lui est demandé de répéter le mot écrit à l'oral afin qu'il puisse repérer des mots connus ou déjà entendus dans son environnement. Il contrôle à l'oral ce qu'il a écrit. Il fait référence à sa mémoire sensorielle auditive, voire à court terme pour chercher dans son bagage lexical un mot connu. Dans le cas du jeune sourd, cette vérification acoustique est impossible. Sa perception auditive est erronée. Sa mémorisation sensorielle auditive n'est donc pas fiable. Il doit faire appel à sa mémoire sensorielle visuelle qui recherchera dans sa mémoire à court terme une image ou un mot écrit qu'il a déjà rencontré ou stocké. Si c'est le cas, il reconnaitra visuellement le mot et le dissociera du groupe de mots écrits. Dans le cas contraire, il ne fera aucune segmentation.

Dans cet élément caractéristique de l'écrit, les connaissances personnelles du jeune sourd et sa mémorisation sémantique sont importantes car il doit y faire référence.

L'utilisation du LPC rend défaillant la segmentation des mots car c'est un code phonétique qui ne fait pas référence directement aux éléments sémantiques de la langue.

4.5 La ponctuation

La ponctuation est également une caractéristique de l'écrit. A l'oral, la ponctuation se devine grâce à la prosodie que l'on donne au discours. La virgule peut être symbolisée par une pause dans l'énonciation du message et le point par la diminution de l'intensité de la voix.

Chez l'individu sourd oraliste, les signes gestuels symbolisant la ponctuation ne sont pas toujours bien identifiables. Les pauses ou les points peuvent être visualisés lorsque la main

descend près de la poitrine. Pas toujours visible, ce geste peut gêner l'enfant sourd s'il le considère comme un geste parasite.

4.6 Conclusion

Plusieurs éléments caractérisent le mécanisme d'écriture, tels que son orientation de gauche à droite, l'ordre des mots, leur représentation phonétique ou les signes de ponctuation.

Malgré l'utilisation du LPC, la plupart de ces mécanismes de l'écrit restent défaillants chez l'individu sourd oraliste. Tout d'abord, le mouvement spatial de la main ne permet pas d'informer le jeune sourd sur le sens de l'écriture. Quant à la composition phono-graphique du mot, elle est facilement perceptible par l'utilisation du LPC puisque chaque phonème est représenté visuellement par les mouvements de la main et de la bouche. En revanche, pour chaque représentation phonique, il existe plusieurs types de graphies que le LPC ne retranscrit pas.

L'individu sourd oraliste rencontre, également, des problèmes de segmentation. Au travers d'une succession de phonèmes, il est en difficulté pour reconnaître des mots connus de son vocabulaire. Sa production écrite se résume à une production phonique de la langue orale.

La langue utilise des éléments spécifiques permettant de passer de la langue orale à la langue écrite. L'utilisation du LPC permet de représenter phonétiquement la langue orale et favorise l'entrée dans l'écrit du jeune sourd. Or, ce système phonétique ne permet pas de retranscrire tous ces éléments liés à l'écrit.

L'individu sourd oraliste accède à la production écrite en trois phases : la prise d'information par la combinaison de mouvements audio-labio-manuels, le traitement de l'information par l'enchaînement de plusieurs types de mémorisation et la restitution de l'information sous la forme d'une retranscription automatique de ces mouvements audio-labio-manuels. Or, la production écrite requiert certaines règles. L'écriture d'un mot, par exemple, nécessite de connaître sa représentation phonique. Le LPC, en tant que mode de communication phonétique, répond à cette exigence. Toutefois, certains éléments caractéristiques du LPC ne sont pas transférables à l'écrit. Le découpage phonétique et syllabique de la langue orale, permettent au jeune sourd d'accéder à l'écrit mais ils ne permettent pas d'accéder aux éléments sémantiques nécessaires à la reconnaissance des mots dans une phrase. Le LPC ne favorise pas

non plus, le développement sémantique, la ponctuation et le sens de l'écriture. Nous en concluons donc que le LPC permet d'accéder à la langue française écrite mais elle montre ses limites pour accéder à l'écrit.

CHAPITRE 3 : Exploitation conjointe de la LSF et du LPC pour un meilleur rapport à l'écrit

Ce chapitre aborde les différentes méthodes pédagogiques enseignées, dans le cadre scolaire, pour aider le jeune sourd à mieux accéder au français écrit.

Aujourd'hui, l'Education Nationale propose d'accéder à l'écrit en trois étapes :

- le cycle 1 (petite, moyenne et grande section de maternelle) donne une priorité au français oral
- le cycle 2 (CP, CE1, CE2) est centré majoritairement sur l'acquisition de la lecture
- le cycle 3 (CM1, CM2, 6^{ème}) développe de nombreuses activités sur la production écrite

Depuis la loi de 2005, des élèves en situation de handicap sont inclus dans les classes dites « ordinaires » et assistent au système pédagogique mis en place. Or, certains de ces enfants, en particulier les sourds signants et oralistes, n'ont pas toujours les capacités à utiliser la langue orale ou écrite, comme unique moyen d'apprentissage. Ils utilisent le geste comme moyen d'expression. La pratique de la Langue des Signes Française (LSF) ou du Langage Parlé Complété (LPC) devient un intermédiaire indispensable pour communiquer et passer de la langue orale à la langue française écrite. Dans un premier temps, nous montrerons que la progression pédagogique, utilisée classiquement, allant de l'oral à l'écrit est difficilement applicable aux enfants sourds scolarisés. Les phases d'apprentissage de la langue entre le cycle 1 et le cycle 3, sont souvent organisées selon une modalité successive : parler, lire, écrire. La proposition d'un enseignement progressif semble peu adaptée au mode de communication gestuelle de l'enfant sourd. Dans un deuxième temps, nous évoquerons les différents systèmes pédagogiques spécialisés telles que les méthodes bilingue, signante et oraliste. Elles ont pour but de s'adapter au mode de communication choisi par l'individu sourd pour l'aider à produire un écrit.

Nous en relèverons les avantages et les défaillances. Enfin un troisième temps sera consacré à l'étude de la LSF et du LPC comme des modes de communication interdépendants : Leur utilisation combinée ne pourrait-elle pas faciliter l'accès à l'écrit du jeune sourd par la

mise en place d'un système associant l'apprentissage simultanée du sens, de la phonétique et de l'écrit ?

1. Un système pédagogique classique, peu accessible pour l'individu sourd

Selon le processus pédagogique actuel, la langue s'enseigne tout d'abord à l'oral, avant d'être lu puis écrite. Dans son ouvrage « *Enseigner la langue française pour tous et pour chacun* », Thierry Marot⁹⁶ parle du lien unissant la langue orale à la langue écrite : « quatre courants se détachent plus nettement » (Marot, 2017, p. 14) :

- Un courant pédagogique axé sur l'oral
- Un courant pédagogique phono-graphique
- Un courant pédagogique centré sur la mémorisation visuelle
- Un courant pédagogique pluriel

L'utilisation, dans les classes, de ces différents courants pédagogiques interroge sur leur accessibilité, par l'élève sourd. Etudions leur impact sur l'apprentissage de la langue française en soulevant le point de vue du jeune sourd signant et oraliste.

1.1 Une première méthode pédagogique axée sur l'oral

Ce premier courant linguistique donne la priorité au langage oral. Il insiste sur la nécessité de penser avant de pouvoir écrire « L'enfant ne pourra devenir un utilisateur autonome de la langue écrite complète que s'il n'y a pas au départ rupture entre le texte qu'on lui propose de lire ou de rédiger et ce que le fonctionnement de son propre système langagier lui permet » (Lentin, 1990, p. 113).

La pensée est une activité de l'esprit. Elle se définit par un « ensemble de processus par lesquels l'être humain au contact de la réalité matérielle et sociale élabore des concepts, les relie entre eux et acquiert de nouvelles connaissances, comme la pensée logique » (Larousse). Un contact fréquent avec l'extérieur permet à l'individu de créer, d'utiliser et de faire évoluer ces concepts afin d'accéder au principe de raisonnement. L'utilisation de ces concepts permet à

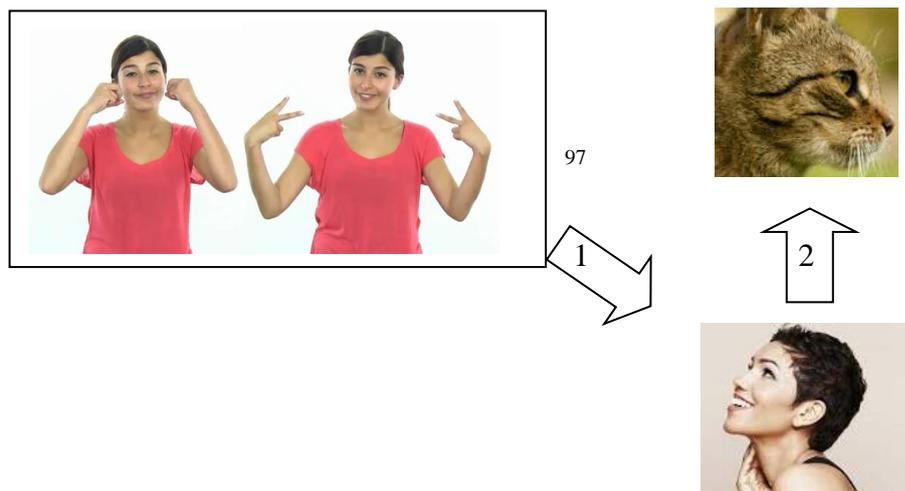
⁹⁶ Thierry Marot : Docteur en Sciences de l'Education et enseignant chercheur à l'Université Catholique de l'Ouest d'Angers

l'enfant de passer d'une action très spécifique à une action plus généraliste au fur et à mesure de ses échanges avec le monde extérieur. Lorsqu'il grandit, l'enfant passe d'un babillage exclusif avec sa mère (élément spécifique) à un babillage plus général avec les personnes qui l'entourent (élément généraliste ou de catégorisation).

Le langage oral se met au service de la pensée et réciproquement. Ils s'influencent et s'enrichissent mutuellement. Pour illustrer ce rapport entre le langage et la pensée, reprenons l'exemple du mot « chat ». Lorsque nous prononçons ce mot à l'oral, notre pensée visualise l'image de l'animal et réciproquement. Cette situation est identique si le mot est prononcé en anglais « cat » ou en allemand « katze ». Dans cet exemple, la langue n'est que la traduction de l'esprit. Tous ces mots traduisent une même pensée, l'image du chat. La pensée ne dépend donc pas de la langue pratiquée. Mais, aujourd'hui, l'élément sonore n'est pas la chaîne essentielle de la communication. Plusieurs autres moyens et modes de représentation sont à notre disposition : la publicité, l'image ou le cinéma, qui comme la pomme d'Apple, deviennent porteurs de sens. L'élément phonique n'est pas exclusivement indispensable à la représentation mentale d'une action. Le canal visuel peut tout aussi bien agir sur la pensée des individus et sur leurs pratiques. Ferdinand de Saussure, linguiste, précise que « le rôle caractéristique de la langue vis-à-vis de la pensée n'est pas de créer un moyen phonique matériel pour l'expression des idées, mais de servir d'intermédiaire entre la pensée et les sons » (Saussure, 1907, p. 26). Ferdinand de Saussure note alors que l'élément phonique n'est qu'un moyen, pour la langue, de traduire ce que pense l'esprit sans exclure néanmoins qu'il puisse y avoir d'autres intermédiaires possibles.

1.1.1 La méthode orale appliquée au sourd signant

Le langage gestuel peut subroger le langage oral. L'enfant sourd utilise le geste pour accéder à la représentation mentale d'un objet ou d'une situation. Le geste fait sens et traduit donc une pensée plus ou moins élaborée.



- (1) Le jeune sourd réceptionne le geste.
- (2) Le jeune se représente de façon imagée ce qu'il a perçu visuellement.

La représentation imagée de l'objet met l'individu sourd signant dans une dynamique qui est celle de penser avant d'écrire, comme le suggère ce courant pédagogique. Le jeune sourd exprime sa pensée par le geste mais comment accède-t-il à l'écrit ?

Chez le jeune entendant, le langage oral est structuré. Il correspond plus ou moins à une structure proche de celle de la production écrite. Prenons la phrase « le chat monte à l'arbre », issue d'un texte écrit par Damien, élève entendant de CM1. Si l'enfant oralise cette phrase, lors de sa production écrite, il retranscrira les sons dans l'ordre perçu. Même si plusieurs possibilités scripturales sont envisageables, il y a correspondance entre les graphèmes produits et l'ordre dans lequel les phonèmes ont été perçus.

Si l'enfant entendant entend la phrase « le chat monte à l'arbre », il peut écrire :

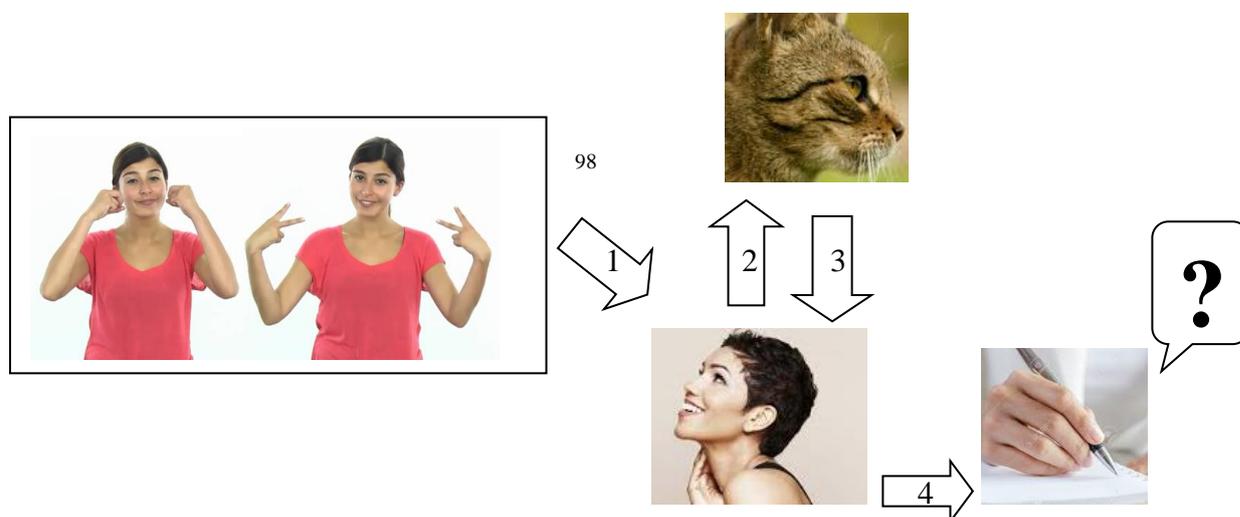
- 1^{ère} possibilité : lechamontalarbre
- 2^{ème} possibilité : le cha monta larbre

Il se peut que le jeune entendant prononce les mots dans un ordre différent. Dans ce cas, l'adulte corrige la syntaxe en redonnant, oralement, un modèle de phrase correspondant à une structure dite « classique ». L'enfant entendant assimile, alors, par la répétition et par

⁹⁷ Elix : le dictionnaire vivant de Langue des Signes

imprégnation, certains éléments spécifiques de la langue orale qui lui seront, ensuite, utiles pour la construction de sa langue écrite.

A la différence de l'enfant entendant, le jeune sourd ne s'aide pas de la structure orale pour produire son écrit. Pour que l'enfant sourd signant accède à la production écrite, il doit retranscrire les gestes en lettres. Or, il n'existe pas de lien entre les gestes et les graphèmes.



- (1) Le jeune sourd réceptionne le geste
- (2) Le jeune se représente de façon imagée ce qu'il a perçu visuellement
- (3) Le jeune s'approprie l'image
- (4) Le jeune écrit ce qu'il perçoit mentalement

Ainsi, même si le jeune sourd signant se représente son environnement par des images en utilisant le geste, il n'y a pas de correspondance entre cette image et les graphèmes. Ce modèle, qui axe sa pédagogie sur l'oral, ne semble donc pas adapté au jeune sourd signant.

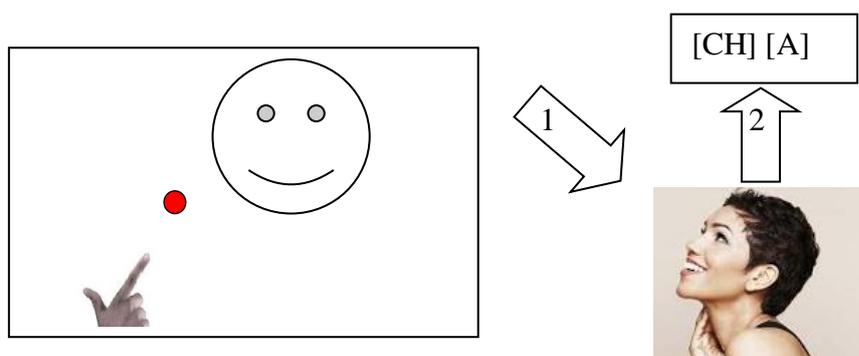
Cette méthode peut développer l'imagination du jeune sourd mais elle ne lui donne pas un accès direct aux phonèmes et aux graphèmes, accessoires nécessaires à la production d'un écrit.

⁹⁸ Elix : le dictionnaire vivant de Langue des Signes

1.1.2 La méthode orale appliquée au sourd oraliste

L'individu sourd oraliste utilise le Langage Parlé Complété (LPC) pour réceptionner la langue orale. C'est un outil phonétique utilisant un code manuel autour du visage qui retranscrit tous les phonèmes de la langue.

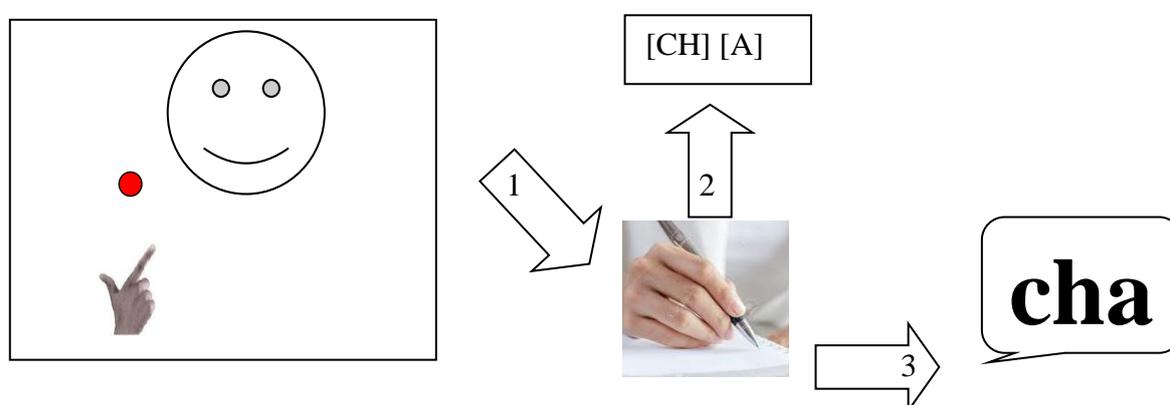
Ces gestes ne permettent pas de visualiser la forme ou l'image de l'objet mais uniquement de représenter le mot sous sa forme phonétique.



(1) Le jeune sourd réceptionne le code LPC

(2) Le jeune représente mentalement les phonèmes perçus

L'action de coder met en relation le geste avec les différents phonèmes de la langue orale et les différents graphèmes composant la langue écrite.



(1) Le jeune sourd réceptionne le code LPC

(2) Le jeune représente mentalement les phonèmes perçus

(3) Le jeune reproduit à l'écrit la succession des phonèmes perçus

La pensée du sourd oraliste implique une production écrite de type phonétique. Pour Lev Vygotski, psychologue, l'enfant peut acquérir les structures de la langue sans en assimiler toute la complexité sémantique « Assimiler les structures syntaxiques sans construire la complexité sémantique qu'elles expriment » (Vygotsky, 1934, p.43). Chez l'individu sourd oraliste, la production écrite peut-elle donc se limiter à une production phonétique ? Une production écrite n'est pas uniquement une succession de graphèmes. Elle traduit une pensée, une idée, un objet ou une situation. Or, l'individu sourd oraliste n'a pas une représentation sémantique de la langue. Il passe directement du geste au graphème. Dans ce cas, l'esprit raisonne, uniquement, sous un aspect phonique rendant ainsi possible la production d'écrits.

En utilisant le LPC, cette méthode orale permet bien au sourd oraliste d'atteindre l'objectif demandé, c'est-à-dire produire un écrit. Mais les caractéristiques de la méthode orale développent, plus particulièrement l'esprit. Or, celui du sourd oraliste fonctionne selon une mécanique phonique ce qui interroge sur le sens donné à la production.

1.2 Une deuxième méthode pédagogique centrée sur la phonographie

Le deuxième courant pédagogique, permettant de passer de la langue orale à la langue écrite, réserve une place importante à l'écriture. L'idée est de comprendre comment fonctionne la langue en maîtrisant la relation phonèmes-graphèmes. Ce courant fait référence aux travaux sur la méthode du Sablier de Gisèle Préfontaine. Elle préconise plusieurs étapes pour accéder à la lecture et à l'écriture :

- Ecouter la phrase
- Repérer les sons qui la composent
- Apprendre les graphies de ces différents sons
- Les lire
- Les écrire

Pour Gisèle Préfontaine, « l'écrit n'est que la manifestation scripturale de l'oral » (Marot, 2017, p. 21). Or, pour Thierry Marot, le lien unissant la langue orale à la langue écrite ne se restreint pas au rapport phonème/graphème. Il est plus complexe qu'il n'y paraît. En effet, tous les éléments phoniques n'ont pas de correspondants graphiques et inversement « la liaison apparaît comme un élément spécifique de la langue orale comme la lettre muette et la marque du pluriel se dévoilent comme des éléments spécifiques de la langue écrite » (Marot, 2017, p.

22). L'écrit ne dépend donc pas totalement de l'oral. Prenons alors, comme exemple une expression tirée du langage d'un jeune, la phrase *les chats montent à l'arbre*, pour en étudier ses caractéristiques à l'oral et à l'écrit.

Nous observons, tout d'abord, que les phonèmes prononcés n'ont pas tous de concomitances graphiques.

- A l'oral, les phonèmes perçus sont :

[lè] [cha] [mon][ta]la [r-] [br]

Dans cette élocution nous entendons le son *ta* qui représente la liaison entre le verbe *montent* et la préposition *à*. Cet élément est caractéristique de l'oral et ne se retranscrit pas à l'écrit.

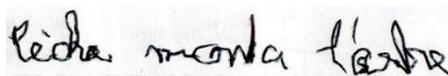
- A l'écrit, cette phrase se représente comme telle :

Les chats montent à l'arbre.

Nous voyons apparaître plusieurs spécificités graphiques qui ne se prononcent pas à l'oral telles que :

- le pluriel représenté par le *s* du déterminant, le *s* présent à la fin du mot *chat* et la marque du pluriel *ent* du verbe *monter*
- les lettres muettes du mot *chats* et du mot *arbre*.
- l'apostrophe entre le déterminant *l* et le mot *arbre*
- la majuscule et le point

Les éléments spécifiques de l'écrit ne se maîtrisent pas de façon automatique. Elles sont apprises par l'enfant tout au long de son parcours scolaire. Selon ses connaissances, lorsque l'enfant entendant perçoit auditivement la phrase *Les chats montent à l'arbre*, plusieurs solutions graphiques sont possibles dont celle-ci écrite par Alban, un jeune sourd oraliste de 11 ans :



Écriture numérique : lècha monta l'arbre

Même si la graphie produite ne correspond pas à la graphie demandée, l'enfant entendant met du sens dans cette phrase. En effet, sa stratégie est de rechercher dans son bagage lexical, des mots connus s'associant aux sons perçus oralement. Les perceptions phoniques des mots lui font alors penser à :

- *Lècha* provient du verbe *lécher*. Il est conjugué au passé simple, à la troisième personne du singulier
- *Monta* est issu du verbe *monter* conjugué au passé simple, à la troisième personne du singulier
- *L'arbre* est un nom commun

La difficulté est que toutes les solutions graphiques reposent sur une même image phonique telle que *les chats* ou *lècha* ou *l'ècha*.

En quoi ce courant pédagogique, associant les phonèmes et les graphèmes, faciliterait l'accès à l'écrit pour les jeunes sourds signants ou oralistes.

1.2.1 La méthode phono-graphique appliquée au sourd signant

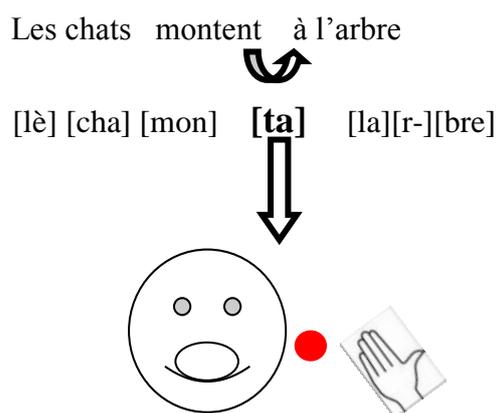
Nous avons indiqué à plusieurs reprises, dans ce mémoire, que la Langue des Signes Française est une langue visuo-gestuelle. Elle ne s'écrit pas. Elle fonctionne ni par phonème, ni par graphème. La succession de gestes met en scène des personnages et des actions dans un contexte préalablement posé. La Langue des Signes Française met en image une situation et facilite l'accès au sens.

Ce courant, qui consiste à joindre le phonème au graphème, n'apparaît donc pas adapté à la Langue des Signes Française. L'individu sourd signant, pratiquant ce mode de communication, ne peut donc pas prétendre suivre un enseignement basé exclusivement sur ces notions de phonèmes et de graphèmes.

1.2.2 La méthode phono-graphique appliquée au sourd oraliste

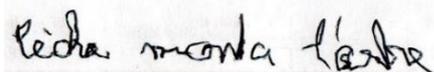
Le LPC complète la langue orale. L'ajout de cet outil ne modifie pas la structure de la phrase française «classique». Lors de la pratique du LPC, l'individu sourd oraliste code et écrit scrupuleusement les phonèmes les uns à la suite des autres en respectant l'ordre dans lequel il les perçoit. A chaque mouvement gestuel correspond un élément graphique.

Lorsque nous prononçons la phrase « les chats montent à l'arbre », la liaison, entre les mots *montent* et *à*, est oralisée et accompagnée d'un geste en LPC.



Il y a donc une correspondance entre le son et le graphème grâce à l'utilisation de cet outil gestuel. Si la retranscription du phonème par le geste est correcte, il se peut, malgré tout, que l'écrit soit erroné. Pour Nina Catach, linguiste, «Il y a polyphonie sur un même graphème et polygraphie sur un même phonème » (Catach, 1988, p. 36). Par exemple, pour représenter le son [ã], quatre graphies sont possibles : en/an /am/em. Si l'utilisation du LPC permet le passage du phonème au graphème, il ne donne pas, pour autant, d'informations sur la nature graphique du mot. Cette étape est également vécue par l'enfant entendant. Pour Nina Catach, cette phase est «un état provisoire avant le passage à une orthographe correcte » Catach, 1980, p. 58).

Si le LPC ne modifie pas la structure syntaxique de la langue française écrite, l'enfant sourd passe donc par la même étape de transition que l'enfant entendant. Il peut donc tout à fait écrire :



Ou



Nous démontrons donc que cette méthode pédagogique, basée sur le rapport phonème-graphème est accessible aux sourds oralistes grâce à la présence du LPC. Cet outil facilite l'accès à l'écrit du jeune sourd mais l'utilisation de cette méthode interroge toujours sur le sens qu'il donne à son écrit.

1.3 Un troisième courant pédagogique basé sur la mémorisation visuelle

Pour passer de l'oral à l'écrit, les deux propositions linguistiques précédentes axent leurs pédagogies soit sur l'oral (1ère proposition) soit sur le rapport phonèmes-graphèmes (2^{ème} proposition). Or, l'écrit est-il inéluctablement la représentation de l'oral ?

Ce troisième courant montre qu'il existe une incompatibilité entre l'oral et l'écrit. Lorsque l'enfant produit un écrit, il se confronte aux obstacles orthographiques, aux difficultés de segmenter les mots dans la phrase, à la complexité phonographique des mots... En fait, nous pouvons différencier l'oral et l'écrit en deux points :

- Des caractéristiques spécifiques et non transférables de l'un et l'autre

| Caractéristiques de l'écrit | Caractéristiques de l'oral |
|---|--------------------------------|
| 26 graphèmes | 36 phonèmes |
| Les signes de ponctuation | L'intonation de la voix |
| La segmentation des mots ou des phrases | Le débit de la voix |
| La majuscule | La fluidité de la parole |
| La composition graphique du mot | La composition phonique du mot |
| | Les liaisons |

Figure 56 (les obstacles du lecteur scripteur / source : Enseigner la langue française pour tous et pour chacun, Thierry Marot 2016, p. 24)

- Des formes et des contenus différents

Au temps des nouvelles technologies et du néo-graphisme, la rédaction de tchat, de sms ou toute autre communication rapide réactivent le débat sur l'écriture, l'orthographe et le rapport entre l'oral et l'écrit. Ce que nous appelons « la forme du message », peut s'illustrer au travers de l'écriture d'un sms, par exemple. Lorsque nous notons « JTM » ou « A 2  », ces illustrations n'ont pas de signification à l'écrit mais elles prennent tout leur sens à l'oral « je t'aime » ou « A demain ».

Nous observons, également, que certains contenus ne sont pas destinés à être lus à haute voix ; c'est vrai pour les livres de comptes, la pagination ou les composants d'un aliment. Ils donnent une information significative dans une modalité uniquement scripturale.

Les contenus écrits et oraux font également souvent débats. En effet, dans le domaine scolaire, par exemple, il est conseillé à l'enfant de ne pas écrire comme il parle. Si c'est le cas, l'écrit est considéré comme « mauvais » ou « mal structuré ». A l'inverse, un oral soutenu peut refléter une image prétentieuse du locuteur.

Le contenu dépend également du destinataire. Une prestation orale est partagée. Elle s'adresse à un auditoire alors que l'écrit est personnel et intime. La production écrite de l'auteur est une découverte personnelle : « écrire est le refuge de ceux qui préfère se taire : le timide, le tourmenté, le mélancolique, le clandestin, le sidéré, le rancunier, le dédaigneux, le peureux, le dissimulateur, l'accusateur » (Melot M., 2007, p.49).

Ce troisième courant montre les incohérences qui poussent à unir l'oral à l'écrit. Le passage de l'un à l'autre crée une alternance qui nécessite une démarche cognitive complexe du lecteur-scripteur. Ce courant pointe la difficulté de rédiger un écrit sans en maîtriser préalablement les caractéristiques.

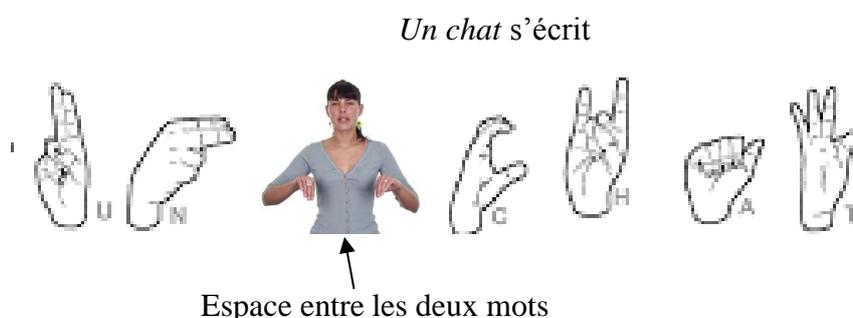
L'idée de ce courant serait donc de créer une mémoire sémantico-orthographique des mots afin de s'y référer lors d'une production écrite. Ce courant impliquerait que l'écrit dépende uniquement d'une mémorisation lexicale.

1.3.1 La pédagogie de mémorisation à destination du sourd signant

La Langue des Signes Française (LSF) est considérée comme une langue à part entière depuis la loi sur l'égalité des chances de 2005. Mais l'écrit n'est pas son faire valoir car il n'existe pas de retranscription écrite de cette langue. Ainsi, pour l'individu sourd signant, le seul moyen d'accéder à la langue écrite, est la combinaison de deux types de mémorisation :

- La mémorisation syntaxique : l'individu sourd mémorise l'ordre des mots dans la phrase
- La mémorisation sémantico-graphique : l'individu sourd visualise l'ordre des lettres dans le mot et en mémorise le sens

Dans le cas du jeune sourd signant, cette pédagogie de la mémorisation est applicable. En effet, en pratique, le jeune enregistre tous les mots de la langue française en passant par le déterminant, le nom commun, le nom propre, l'adjectif... La démarche du jeune sourd est de représenter chaque lettre par un mouvement de doigt. C'est la dactylogologie.



L'action répétitive de cette démarche de mémorisation permettra au jeune de réaliser une écriture automatisée. Cette pratique montre que l'individu sourd signant n'a pas besoin de cet apport phonique pour produire un écrit.

1.3.2 La pédagogie de mémorisation à destination du sourd oraliste

Représentant gestuellement tous les phonèmes, le LPC a besoin de la langue orale pour fonctionner. Il semble qu'il n'y ait donc pas de dissociation possible entre l'oral et l'écrit. Pourtant, sans retranscription gestuo-phonique, l'individu sourd oraliste peut quand même accéder à la langue écrite en utilisant la perception kinesthésique. En effet, sans LPC, le jeune sourd oraliste prendra l'initiative de lire sur les lèvres de son interlocuteur.

Dans un premier cas, si ce jeune a quelques restes auditifs, il comparera ce qu'il perçoit auditivement avec ce qu'il voit labialement pour reconnaître les phonèmes perçus et les transposer en une suite de graphèmes.

Dans le cas où l'individu sourd oraliste ne distingue aucun son de la parole, il se fie exclusivement aux mouvements des lèvres. Il reproduit les mouvements perçus et il les associe aux graphèmes. Seulement si l'enfant ne perçoit aucun son, comment peut-il savoir que tel mouvement de bouche correspond à tel graphème ? Cet apprentissage est long et il se fait dans un cabinet d'orthophonie. A chaque mouvement de lèvres et de placement de langue correspond un son. L'enfant sourd les apprend et les mémorise. Par exemple le son [t] est réalisé en plaçant la langue derrière les dents et en la collant contre le palais supérieur. En décollant rapidement la langue et en la dirigeant vers le palais inférieur, le son se produit. Cette sensation kinesthésique va permettre à l'enfant sourd oraliste de mémoriser que ce mouvement de langue correspond au son [t] et à son correspondant graphique « t ». Ce travail se réalise pour les 36 phonèmes de la langue et pour toutes les associations phoniques complexes telles que les sons [tr] ou [br]. Pour l'individu sourd oraliste, à chaque mouvement de lèvres correspond un certain nombre de graphèmes. Cette lecture sur les lèvres n'exclut pas les problèmes de confusions de sons, représentés par le même mouvement de lèvres, appelé « sosies labiaux » tels que [f] et [v].

Le jeune sourd peut donc se priver également de l'apport phonique pour accéder à l'écrit en utilisant des sensations kinesthésiques.

1.4 Un quatrième courant : une pédagogie plurielle

Dans les trois cas précédents, nous remarquons qu'une pratique langagière (orale ou écrite) est toujours mise en avant au détriment de l'autre. Dans le premier cas, une maîtrise de la langue orale est nécessaire avant d'accéder à l'écrit. Dans le deuxième cas, la maîtrise du fonctionnement phonique de la langue est prioritaire en insistant sur le rapport entre les phonèmes et les graphèmes. Dans le troisième cas, il est mis en avant les discordances entre la langue orale et la langue écrite en pointant la nécessité de recourir à une mémorisation sémantico-graphique pour maîtriser le passage de l'oral à l'écrit.

A l'inverse, dans ce quatrième courant, il n'est pas question de prioriser une des caractéristiques de la langue mais de prendre en compte, simultanément, tous les éléments la composant (Marot, 2016, p.26).

- Des éléments oraux qui peuvent être retranscrit à l'écrit
- Des éléments caractéristiques de l'oral (les liaisons) que l'on ne retrouve pas à l'écrit
- Des éléments spécifiques de l'écrit (par exemple la marque du pluriel) que l'on ne retrouve pas à l'oral

Pour Thierry Marot, tous ces éléments caractéristiques de l'oral et de l'écrit doivent être enseignés très tôt à l'enfant de sorte qu'il puisse se familiariser avec leur usage. L'apprentissage de la langue ne doit pas se restreindre à l'enseignement d'un seul domaine, qu'il soit phonique, scriptural ou sémantique « le grand risque est d'observer l'élève s'approprier une version édulcorée de la langue, souvent graphophonétique avec le principe d'un son pour une lettre » (Marot, 2017, p. 27). C'est en travaillant sur la posture de récepteur et d'émetteur que l'enfant va pouvoir comprendre les « correspondances et non-correspondances » entre les langues orale et écrite (Marot, 2017, p. 28).

1.4.1 La méthode plurielle appliquée au sourd signant

Le choix de ce parcours pédagogique, pour enseigner la langue française au jeune sourd signant (LSF), peut sembler difficile. Ce cheminement implique que l'enfant appréhende simultanément les différents aspects de la langue française au travers desquels il rencontrera les éléments spécifiques et nécessaires à la pratique de l'oral et de l'écrit.

Or, nous rappelons que la LSF n'a pas de correspondant à l'écrit. Il n'existe ni de concordance auditive entre le geste et le mot oral ni de lien visuel entre le geste et le mot écrit. Cette proposition implique la mise en place, par l'enfant sourd, d'un système d'automatisation et de procédés mnémotechniques pour maîtriser tous les éléments caractérisant le passage de l'oral à l'écrit. En plus d'une mémorisation sémantique, le jeune sourd doit également développer des mémorisations grammaticale et orthographique.

L'acquisition de tous ces types de mémorisation semble être un apprentissage « colossal ». Cette méthode plurielle semble alors difficilement applicable à l'enfant sourd signant.

1.4.2 La méthode plurielle appliquée au sourd oraliste

L'utilisation du LPC permet à l'enfant sourd oraliste d'aborder deux aspects de la langue française : l'aspect phonétique et l'aspect structurel. Ces deux aspects faciliteront la retranscription d'éléments oraux en graphèmes. Mais l'enfant sourd ne doit pas se restreindre à cette vision de la langue. Tout comme l'enfant entendant, le jeune sourd oraliste ne perçoit pas les deux autres éléments liant la langue orale à la langue écrite :

- Les éléments présents à l'écrit et absents à l'oral telles que les lettres muettes ou la marque du pluriel
- Les éléments présents à l'oral et absents à l'écrit. Citons par exemple les liaisons

Pour bénéficier de cette méthode plurielle, le jeune sourd doit développer des mémorisations grammaticale et orthographique lui permettant de passer d'une information phono-gestuelle à une production graphique.

1.5 Conclusion

Ces quatre progressions pédagogiques sont à la disposition des enseignants pour accompagner l'enfant dans son accès à l'écrit. Elles s'adaptent à leurs besoins, à leurs capacités d'apprentissage et à leurs compétences langagières. Depuis la loi de 2005, les enfants sourds sont inclus dans les classes dites « ordinaires ». Abordés au cours des trois cycles scolaires, ces méthodes pédagogiques ne répondent pas totalement aux modes de communication utilisés par les enfants sourds. En cycle 1, l'enseignement de la langue correspond au mode oral. Mais ce courant axé principalement sur l'oral et qui développe l'esprit, est peu adapté aux enfants sourds oralistes. En cycle 2, la priorité est la lecture mais elle est peu abordable par l'individu sourd signant en raison du déchiffrage phonique. Enfin en cycle 3, l'apprentissage de la langue écrite est peu accessible à l'enfant sourd signant en raison de la non-correspondance gestuo-graphique.

Selon le mode de communication choisi, l'individu sourd n'accède que partiellement à l'enseignement de la langue. Si lors de l'inclusion, le jeune sourd est dans l'incapacité de suivre cette progression pédagogique l'amenant vers l'écrit, un enseignement spécialisé, regroupant les jeunes sourds par outil de communication, peut-il faciliter cet apprentissage ?

2. Des méthodes éducatives spécialisées à destination des jeunes sourds

L'inclusion implique que l'individu sourd suive les programmes éducatifs proposés par l'Education Nationale dans le but d'acquérir des connaissances et de maîtriser l'écrit. Or, les programmes pédagogiques mis à disposition sont souvent inadaptés pour l'enfant sourd. Dans le système de l'inclusion, il arrive que le jeune soit retiré de la classe pour suivre des enseignements spécifiques avec un enseignant spécialisé. C'est le cas pour le français et l'histoire géographie. Dans cette situation, le travail autour de la maîtrise de la langue écrite est fondamental. En effet, elle intervient dans plusieurs situations :

- Des informations écrites au tableau complètent des informations orales
- Des documents écrits remplacent des documents audios

Une interrogation orale peut être transformée en interrogation écrite

L'individu sourd doit réussir à développer cette capacité de lecture et de production écrite pour comprendre les informations qui émanent des différents supports.

Dans ce chapitre, nous aborderons trois méthodes éducatives utilisées par les enseignants spécialisés pour aider l'enfant sourd à rentrer dans l'écrit :

- Une méthode bilingue
- Une méthode oraliste
- Une méthode signante

Les enseignants s'accordent à dire que la possibilité d'accéder à l'écrit par ces trois méthodes reste théorique et que la tâche éducative compte un certain nombre de difficultés. Explorons ces 3 méthodes.

2.1 Une méthode bilingue pour accéder à la langue française écrite

En 2001, dans son article *Bilinguisme et apprentissages linguistiques chez de jeunes apprenants sourds*, Agnès Millet, enseignante-chercheur à l'université de Grenoble, précise que le bilinguisme peut prendre deux formes :

Une utilisation équilibrée de la Langue des Signes Française (LSF) et du français écrit

Une pratique exclusive de La Langue des Signes Française (LSF) comme simple outil de transmission.

Dans notre cas, la méthode bilingue étudiée dans ce chapitre, sera du premier type. Elle correspond à une répartition équilibrée des contenus éducatifs et des deux langues utilisées :

- La Langue des Signes Française (LSF)
- La Langue française écrite

Avant d'expliquer l'intérêt d'associer ces deux langues, nous reviendrons sur quelques éléments historiques qui nous permettront de comprendre le rôle du bilinguisme.

Nous étudierons, par la suite, la mise en place d'un dispositif bilingue en classe et nous en pointerons ses spécificités.

2.1.1 Historique du bilinguisme

Le mot « bilingue » est apparu la première fois en 1991 dans la loi Fabius « Dans l'éducation des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue, Langue des Signes et français, et une communication orale est de droit » (article 33 de la loi n°91.73 du 18 janvier 1991). Cet article mentionne que le bilinguisme regroupe deux langues, la Langue des Signes et le français, sans préciser si le français se pratique à l'oral ou à l'écrit.

La notion de bilinguisme s'affine avec la diffusion d'une circulaire en 2008. Elle précise tout d'abord que la langue associée à la LSF sera le français écrit. Elle spécifie également que la langue écrite est un apprentissage primordial pour accéder au français :

Le bilinguisme s'inscrit dans les potentialités individuelles de chaque enfant. A partir de l'apprentissage ou de la consolidation de sa connaissance de la langue des signes française, l'institution scolaire s'efforce de construire pour chaque élève sourd dont la famille a fait ce choix, un accès graduel au français en s'appuyant d'abord sur le français écrit dont la maîtrise est le minimum indispensable pour attester du succès du bilinguisme choisi. (Circulaire 2008-109).

Cette circulaire n'exclut pas l'apprentissage de la langue orale mais elle précise que son évaluation ne sera pas au programme des classes bilingues :

Dans le cadre du bilinguisme en situation scolaire, l'accès à la forme orale du français [...] apparaît comme un complément important qui ne saurait être ni ignoré ni construit de façon privilégiée [...]. Cependant, dans l'ensemble du parcours scolaire, les jeunes sourds ayant fait le choix de la communication bilingue ne seront pas évalués sur leurs compétences en français oral qui, par conséquent, ne sera pas systématiquement enseigné. (Circulaire 2008-109)

L'émergence de cette méthode éducative amène à 13 le nombre de villes françaises ouvrant ces classes bilingues. Elles accueillent des enfants sourds de primaire, de collège ou de lycée : Poitiers (86), Toulouse (31), Bayonne (64), Champ sur Marne (77), Gradignan (33), Faches Thumesnil (59), Lyon (69), Massy (91), Paris (3^{ème}), Coex (85), Marseille (13), Rennes (35), Bobigny (93). Il existe plusieurs modalités d'organisation pour la mise en place de ces classes bilingues. Elles peuvent être intégrées dans une école dite « ordinaire », avoir un statut d'ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire) ou rattachées à une unité d'enseignement dans un institut de jeunes sourds. Dans les deux derniers cas, une notification de la Maison de l'Autonomie (MDA) est nécessaire.

Le rôle du bilinguisme est de mettre en place une pédagogie spécifique pour accéder au français écrit sans utiliser de méthode phonologique. L'objectif pédagogique est de travailler les compétences de l'enfant en développant son apprentissage de l'écrit dans le cadre d'un parcours linguistique choisi. Le but est d'assurer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour tous les sourds par des méthodes adaptées à leurs capacités et à leur choix de communication.

2.1.2 La mise en place d'un dispositif bilingue

Une classe bilingue se compose d'enfants entendants et d'enfants sourds. Deux adultes sont présents dans la classe : un enseignant entendant, responsable du groupe classe et un adulte sourd. Ils travaillent, tous les deux, en collaboration pour construire la progression pédagogique de l'année. En classe, ces deux enseignants s'adressent aux jeunes en utilisant deux modes de communication différents. L'enseignant entendant s'exprime en français oral alors que l'adulte sourd utilise exclusivement la Langue des Signes Française (LSF). Elle devient la première langue des enfants sourds alors que la deuxième deviendra la langue française écrite.

En classe, les deux enseignants sont placés côte à côte près du tableau. L'un et l'autre interviennent en même temps sur le même contenu. L'un s'exprime à l'oral et l'autre en LSF. Le rôle de l'enseignant sourd n'est pas de traduire ce que dit l'enseignant entendant. Il n'a pas

de fonction d'interprète. Il a un rôle pédagogique et un statut de professeur support. Il fait un cours dans le cours en utilisant les mêmes outils pédagogiques que l'enseignant entendant.

Les modalités d'intervention de chacun des enseignants sont spécifiques. Prenons l'exemple d'un cours de français. Les deux enseignants expliquent, ensemble, les consignes au tableau. Les élèves se regroupent ensuite en petits groupes de travail. Un effectif réduit est préconisé afin de mieux gérer les différents niveaux. L'enseignant entendant s'occupe des élèves entendants et le groupe de sourds est géré par l'adulte sourd.

Lors du travail de groupe, les enfants ont accès à toutes les affiches grammaticales, lexicales et orthographiques présentes dans la classe. Dans un premier temps, les enfants sourds échangent en LSF avec leur interlocuteur sourd. Ils lui expriment, en gestes, ce qu'ils souhaitent écrire tel que : « Le garçon va chercher une échelle ».

Après avoir validé les propos exprimés en LSF, l'adulte sourd répond aux questions de l'élève sur la véracité orthographique et grammaticale de certains mots.

Voici un échange, retranscrit en français écrit, entre un des jeunes sourds et son référent en LSF :

- Le mot « garçon » est masculin ? demande le jeune sourd en LSF
- Oui. répond l'adulte sourd.
- Je peux remplacer le mot par « el » ? demande le jeune sourd en LSF

A cet instant, le jeune sourd confond les pronoms « il » et « elle ». Il fait référence aux accords des noms selon leurs genres. Le mot « bel » prend un *l* au masculin alors qu'au féminin il s'écrit « belle » avec deux *l*. Il applique la même démarche pour le pronom « elle » au féminin, qui se transformerait en « el » au masculin. Mais après quelques deuxièmes et un désaccord exprimé par l'adulte sourd, le jeune se reprend et corrige ses propos en dactylographiant les lettres du pronom « I-L ».

Le jeune sourd s'interroge, ensuite, sur la suite de la phrase : « va chercher ».

- « va » s'écrit comment ? demande le jeune sourd

Il fait alors plusieurs hypothèses graphiques.

- « va » s'écrit « V-U », « V-E », « V-I » ? demande le jeune sourd

L'enseignant sourd ne répond pas à la question. Il incite le jeune à regarder les affiches grammaticales situées dans la classe.

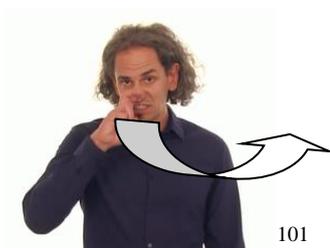
L'enseignant sourd explique que lorsque deux verbes se succèdent, le deuxième est obligatoirement à l'infinitif. Il continue en précisant qu'en LSF, le «va chercher» se traduit par un seul signe. Le «va» est, tout d'abord, un mouvement issu du verbe « aller ». Il s'exécute par un mouvement partant de soi et se dirigeant vers l'avant :



Une forme de doigt représente ensuite le verbe « chercher ».



La combinaison des deux (mouvement + formes de doigts) représente l'action « va chercher ».



L'explication donnée par l'adulte sourd a, tout d'abord, une visée sémantique. Elle donne du sens au geste « va chercher ». Elle met en parallèle les deux gestes avec les deux mots

⁹⁹ Elix : le dictionnaire vivant de Langue des Signes

¹⁰⁰ Ibid

¹⁰¹ Ibid

nécessaires à l'écrit. Le mot « aller » correspond au mouvement vers l'avant et le mot « chercher » se représente par la forme des doigts. Toutefois, cette explication ne donne pas d'indices sur l'orthographe des mots. Les enfants sourds doivent s'approprier la graphie par :

- Un bagage lexical précédemment appris par cœur
- Une aide visuelle inscrite sur les affiches de la classe

Les enseignants sourd et entendant souhaitent mettre l'enfant dans une situation d'apprentissage par répétition et imprégnation. Ainsi, ils comptent sur la répétition des gestes et des consignes pour que l'enfant sourd intègre le vocabulaire et la structure de phrase française. Pour l'enseignant sourd, ce système d'enseignement permet aux enfants de mieux comprendre le contenu de l'enseignement en :

- communiquant dans leur langue
- ayant un adulte sourd comme modèle de langue

Afin que l'adulte sourd puisse aider l'enfant à passer de la langue gestuelle à la langue française orale et écrite, il est indispensable que l'adulte sourd maîtrise, de son côté, les deux types de langue. Son rôle est important car il permet de donner accès à la compréhension. Il favorise l'épanouissement du sourd en LSF. Il développe sa pensée et fait référence au premier courant linguistique, vu page 3, privilégiant l'oral pour accéder à l'écrit.

2.1.3 Les avantages et les défaillances de cette méthode bilingue

Cette méthode bilingue favorise et développe les échanges entre les individus d'un même groupe : «Le bilinguisme favorise la communication entre les élèves avec adaptation des efforts mutuels et instaure ainsi des relations sociales groupales nécessaires à la structuration de l'identité » (Millet A, 2001, p. 6). En effet, lorsque les élèves sourds travaillent au sein d'un groupe d'entendants, la pratique de deux langues différentes empêche, souvent, la spontanéité des échanges et l'entraide.

Cette méthode bilingue est spécifique car elle réunit, dans une même classe, un enseignant entendant et un adulte sourd utilisant un même contenu pédagogique. Dans cette situation, apparaît un phénomène d'identification, sans doute nécessaire au développement du jeune sourd. Un autre avantage de cette méthode est la pratique combinée de la Langue des Signes Française (LSF) et de la langue française écrite. Elle permet à l'enfant sourd d'aborder

toutes les fonctions du langage définies par Jakobson. Les caractéristiques mimo-gestuelles de la Langue des Signes Française (LSF) facilitent le développement des fonctions référentielle, expressive et conative de la langue alors que les fonctions linguistique, phatique et poétique sont appréhendées par la communication écrite. Pour autant, le jeune sourd éprouve toujours des difficultés à maîtriser toutes les fonctions grammaticales et orthographiques en utilisant un seul mode de communication.

Enfin, Fabrice Bertin, enseignant d'Histoire géographique et formateur à l'INSHEA, précise que l'enseignement bilingue apporte également une biculturalité qu'il définit comme étant la communauté sourde et sa culture : « La LSF se veut la base d'une communauté linguistique et culturelle ; c'est cette dimension que le système éducatif doit introduire pour qu'intégration scolaire ne rime plus avec normalisation, qu'elle ne soit plus un rouleau compresseur, mais qu'elle enrichisse les différences. » (Bertin, 2003, p. 6)

L'utilisation de cette méthode bilingue apporte de nombreux intérêts. Toutefois, ces avantages s'orientent vers un développement identitaire de l'enfant sourd et une appartenance à une communauté, plutôt que vers la maîtrise de l'écrit. Une condition non négligeable à la mise en place de cette méthode bilingue, est la maîtrise de la langue française écrite par l'adulte sourd. Les ressources humaines sont alors une des difficultés majeures. En effet, les adultes sourds qui interviennent dans ces classes bilingues, sont souvent issus d'associations contractualisées par le rectorat et non formées aux méthodes de l'enseignement. Depuis 2010, un CAPES en LSF est ouvert. Il est proposé aux enseignants possédant déjà un CAPES dans une autre discipline. Les adultes sourds ont, quant à eux, des difficultés à accéder à cette formation qualifiante car, la plupart d'entre eux n'ont pas de cursus universitaire.

2.2 La langue française écrite initié par la méthode oraliste

La loi de 2005 rappelle que l'enfant sourd est en droit d'être scolarisé près de chez lui : « Tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements mentionnés à l'article L.351-1, le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence » (chap. 1, art.19, loi 2005). Cette scolarisation ne peut s'envisager sans accompagnement spécialisé. Ce suivi est réalisé par des professionnels de la surdité. Leur travail est de transmettre, en langue gestuelle, le discours de l'enseignant en classe. Dans le cas de la méthode oraliste, ce professionnel est

appelé «codeur». Il transmet l'information orale ou écrite en utilisant un mode de communication phonétique appelé, le Langage Parlé Complété (LPC). Après la signature d'un partenariat entre l'établissement scolaire ordinaire, accueillant le jeune sourd et l'institut médico-éducatif employant le codeur, ce dernier peut intervenir dans plusieurs dispositifs :

- PASS (Pole d'Accompagnement à la Scolarisation des jeunes Sourds) : Les élèves sourds sont sous la responsabilité d'un professeur des écoles, diplômé du CAPASH¹⁰² option A, mais l'Education Nationale ne demande pas à l'enseignant de maîtriser la LSF ou le LPC pour communiquer directement avec le jeune sourd. Dans le cas du sourd oraliste, la présence d'un codeur est nécessaire pour retranscrire le cours en LPC. Considéré comme un référent du handicap, il propose une aide supplémentaire en classe.
- ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire) : Ce dispositif est sous la responsabilité d'un enseignant spécialisé de l'Education Nationale. Il accueille des enfants sourds signant ou oralistes dans sa classe. Dans le cas de l'enfant oraliste, l'enseignant maîtrise le Langage Parlé Complété (LPC) et l'utilise lors de ses échanges.
- Classes UE (Unités d'Enseignement) : Ce sont des classes implantées dans les établissements dits «ordinaires». Elles sont appelées «classes annexes». Les élèves sourds y sont regroupés pour assister aux cours généraux, tels que le français et l'histoire géographie. Ces classes sont gérées par des enseignants spécialisés maîtrisant le Langage Parlé Complété (LPC). Des temps d'inclusion sont proposés aux jeunes, tels que les maths, l'art plastique ou le sport. Sur ce temps, la présence d'un codeur en classe est souhaitée pour faciliter la transmission des consignes orales ou écrites en LPC.
- Scolarisation totale : Le jeune sourd est en inclusion dans une classe d'entendants. Il est accompagné toute la journée par un professionnel de la surdité. La présence continue d'un codeur dépend du projet de communication de l'enfant et de ses aptitudes à réceptionner le Langage Parlé Complété (LPC).

¹⁰² CAPASH : Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignants Adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap

Aujourd'hui la mise en place de ces dispositifs, dans les établissements d'accueil, est soumise à différents critères :

- La capacité du jeune sourd à réceptionner le Langage Parlé Complété (LPC)
- Le niveau scolaire de l'élève
- Les moyens humains et techniques pouvant être mis à disposition

Le sujet de ce mémoire de thèse n'est pas d'analyser l'aspect organisationnel de tous ces dispositifs mais d'étudier la manière avec laquelle l'enseignant appréhende l'écrit grâce à l'utilisation d'une méthode oraliste. Dans la liste de ces dispositifs, nous nous sommes aperçu que trois des quatre systèmes demandent la présence de deux personnes en classe : un enseignant et un codeur. Or, seul le dispositif ULIS s'organise autour d'un seul enseignant ayant, à la fois, la responsabilité du contenu de son enseignement et la maîtrise du langage Parlé Complété (LPC). La double fonction de cet enseignant nous interroge, alors, sur les adaptations pédagogiques mises en place pour aider le jeune sourd oraliste à accéder à l'écrit.

2.2.1 L'approche de l'écrit par le LPC dans un dispositif ULIS

En nous appuyant sur des classes exploratoires, la classe ULIS que nous évoquons ici, est composée exclusivement de sourds oralistes dont le projet est de suivre un enseignement spécialisé, accompagné du Langage Parlé Complété (LPC). Dès le CP, un enseignant entendant gère une classe de sept à neuf enfants sourds.

A l'arrivée en CP et tout au long du primaire, l'enseignant remarque souvent les mêmes difficultés chez ces enfants oralistes. La mauvaise perception des sons, liée à leur handicap auditif, produit des échanges oraux parfois confus et un écrit peu structuré. De plus, le flux de parole, plus ou moins rapide, rend difficile la perception de tous les éléments de la langue. Ces difficultés entraînent :

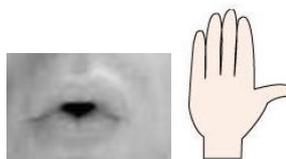
- des phrases déstructurées
- un vocabulaire simple
- des difficultés sur les accords
- l'absence de ponctuation
- des erreurs en orthographe

Afin de prendre en considération ces différents éléments, l'enseignant d'ULIS travaille l'accès à l'écrit en axant sa progression pédagogique sur quatre points principaux : la structure de phrase, l'orthographe, la mémorisation et la rédaction d'écrits. Il appréhende ces quatre aspects en proposant des activités diverses.

2.2.1.1 Premier aspect : la mémorisation

L'une des premières activités est d'enseigner, aux jeunes sourds, qu'il existe un lien entre le Langage Parlé Complété (LPC) et les graphèmes.

Prenons l'exemple du son [o]. L'élève connaît sa représentation labio-gestuelle. Les lèvres de la bouche sont poussées vers l'avant et la main est ouverte à côté du visage.



Pour apprendre les différentes graphies du son [o], l'enseignant code¹⁰³ une comptine dans laquelle le son est répété plusieurs fois. Il demande aux élèves d'écouter et de regarder ce qui se passe sur son visage. Le premier constat est visuel. Le jeune sourd doit repérer les mouvements buccaux et gestuels les plus répétitifs. Après ce premier constat, l'enseignant distribue la comptine écrite au jeune sourd. Pendant une deuxième lecture, il demande à l'élève d'entourer tous les mots dans lequel le son [o] est prononcé.

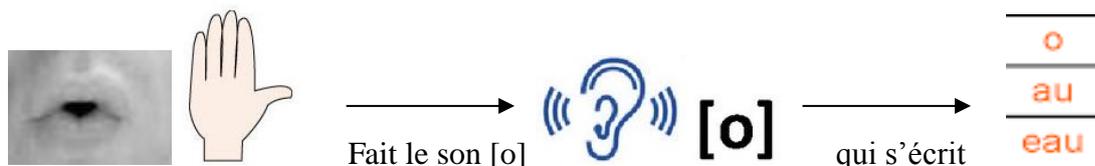
Trois chevaux se moquaient
Des cornes d'un escargot.
Oh, comme ce n'est pas beau !
On dirait Quasimodo !
Disaient les animaux
Mais un gros taureau,
Entendit les chevaux
Et sans le moindre mot

¹⁰³ Coder : lire à voix haute en utilisant le Langage Parlé Complété

Lorsque tous les mots ont été identifiés, ils sont répétés à l'oral pour que l'élève note le nombre de syllabes par un trait vertical. La syllabe, dans laquelle se trouve le son [o], est entourée :

A – ni maux
 I I I

Ce travail est réalisé sur tous les mots entourés de la comptine. Le jeune sourd obtient, alors, toutes les graphies possibles du son [o]. Son travail personnel est ensuite de mémoriser le schéma suivant :



Ce travail est à faire pour tous les phonèmes. Aucune règle ne préconise l'utilisation d'une graphie au détriment d'une autre. L'imprégnation orthographique se fera dans le temps par un mécanisme de mémorisation et de visualisation répétitive du mot. Cette visualisation systématique construira un souvenir photographique et graphologique du mot.

2.2.1.2 Deuxième aspect : l'orthographe

Dans les classes du second cycle, l'enseignant propose des listes de mots et des dictées pour travailler l'orthographe. Ce travail se réalise par deux. Un élève dicte les mots en utilisant le LPC alors que l'autre note les mots perçus.

| Dictée de mots en LPC | Dictée réalisée par l'élève |
|---|-----------------------------|
| Election [é][lek][syon] | elexion |
| Vote [vô][t-] | vote |
| Candidat [kan][di][da] | candida |
| Bulletin [bu][le][tun] | buletin |
| Présidentielle [pré][zi][dan][syè][l-] | présidensiel |

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

Ces mots ont été travaillés préalablement à la maison. La dictée de mots n'est pas uniquement un travail de décodage¹⁰⁴ phonétique mais c'est aussi un travail de reconnaissance graphologique. Comme en CP, l'enfant doit apprendre par cœur un capital important de mots afin d'en connaître la graphie. La difficulté reste de percevoir suffisamment de fois le mot auditivement et visuellement pour le mémoriser.

A ce travail d'orthographe, l'enseignant y ajoute un travail sémantique. La maîtrise du vocabulaire courant est parfois défaillante. L'enseignant s'inspire souvent de faits d'actualité. Les élections présidentielles furent une source inépuisable de vocabulaires nouveaux tels que *circonscription* ou *élection*. Dans la période électorale, ces mots ont été prononcés de nombreuses fois. Comment le jeune sourd peut-il les acquérir si ce n'est pas dans le cadre scolaire ?

Sa capacité auditive étant détériorée, il perçoit très mal la composition phono-graphique complexe de ces mots que l'enfant remplace aisément par le mot *vote*, plus facilement lisible et compréhensible. Le sous-titrage télévisé ne résout pas le problème de la perception orale ni de l'imprégnation visuelle ou auditive car les émissions sont inaccessibles en Langage Parlé Complété (LPC). La découverte de ces mots ne peut se faire que dans le cadre scolaire, ce qui semble insuffisant pour leur mémorisation.

2.2.1.3 Troisième aspect : la structure

Pour aider l'enfant à accéder à l'écrit, l'enseignant travaille également la structure de phrases. Il soumet les jeunes sourds à un exercice en deux phases :

- Repérer des phrases piégées ou des structures incorrectes
- S'imprégner des structures langagières grâce aux échanges et à l'argumentation

Dans le premier exercice, le travail se fait individuellement. L'enseignant donne un texte avec des erreurs de structures telles que « à la maison. Le chien aboie ». Le jeune sourd doit recopier la phrase sans erreur et la justifier. Dans cet exemple, le jeune remplace les mots dans le bon ordre et explique son choix :

¹⁰⁴ Décodage : reconnaître le mot énoncé en LPC par l'interlocuteur

- *Je sais que la phrase commence par une majuscule et se termine par un point donc je mets « Le chien » en premier et « maison » à la fin. dit le jeune sourd*
- *Je sais qu'en français on écrit Sujet/verbe/complément donc je mets « aboie » en deuxième car il se finit par un « e » comme au présent. C'est l'action. dit le jeune sourd*

Le jeune sourd raisonne selon une démarche grammaticale mais il n'apporte aucune attention au sens de la phrase. L'enseignant corrige, ensuite, l'exercice proposé, avec le groupe. Il alterne entre deux méthodes de correction. La première est de coder la phrase en LPC pour faire apparaître, visuellement, tous les éléments qui la compose. Les enfants font alors correspondre ce qu'ils perçoivent en LPC avec ceux qu'ils ont écrit. Cette vérification permet à l'enfant de faire le lien entre les éléments phonologiques de la langue et ses aspects graphologiques.

La deuxième méthode de correction est interactive. L'enseignant demande à un enfant de venir présenter son travail devant ses camarades à l'oral ou en utilisant le LPC. L'enseignant n'intervient pas dès le départ. Il laisse les autres enfants du groupe poser les questions nécessaires afin d'aider leur camarade à justifier de sa correction. Ce travail d'argumentation et d'échanges est la deuxième phase de l'exercice. La présentation orale a pour objectif d'aider le jeune à maîtriser la structure classique de la langue française pour la reproduire, par la suite, à l'écrit de façon automatique.

2.2.1.4 Quatrième aspect : la rédaction d'écrits

Depuis le CP, le jeune sourd travaille sur sa mémorisation par imprégnation visuelle. L'enseignant crée alors un livret de vocabulaire que l'enfant apprend par cœur lorsqu'il connaît la structure phonologique du mot, sa graphie et sa signification. Ce carnet s'étoffe année après année. Les dictées sont journalières. L'objectif est de travailler la mémorisation active par la répétition de gestes et de sons. Elle compense la mémorisation passive que propose un bain de langue auditif.

2.2.2 Les avantages et les défaillances de la méthode oraliste

La méthode oraliste reproduit gestuellement les éléments grammaticaux et syntaxiques de la langue française orale et écrite. Elle semble donc donner tous les outils techniques

nécessaires au jeune sourd pour s'approprier l'écrit. Lorsque cette communication orale est instaurée dès le plus jeune âge, en famille et dans le cadre scolaire, l'individu sourd est déjà placé dans un bain de langue structuré, le préparant à l'apprentissage de la langue française écrite. Il s'imprègne inconsciemment de la structure classique de la langue. L'utilisation du Langage Parlé Complété, en classe, succèderait à cette imprégnation familiale en ayant pour seul objectif d'étudier les spécificités syntaxiques, grammaticales et lexicales de la langue. Or, même si le LPC est capable de retranscrire tous les mots phonétiquement, cela ne garantit pas la bonne perception de tous ces éléments par l'enfant. Le flux de parole pénalise parfois la bonne compréhension du message. En effet, transmettre un message phonétique à la vitesse de la parole demande une concentration importante du récepteur pour repérer toutes les prépositions, les articles ou déterminants présents dans la phrase. Si la réception est mauvaise, le modèle de la phrase est erronée ce qui entraînera des erreurs de retranscription à l'écrit.

Un deuxième avantage à cette méthode oraliste est la possibilité pour tout enseignant entendant, d'apprendre cette technique de communication dans des délais très courts. En effet, cette méthode nécessite 7 heures d'apprentissage. L'enseignement de la technique est rapide ce qui laisse la possibilité à chaque professionnel de l'acquérir rapidement. Le Langage Parlé Complété n'est pas une langue mais une technique. Il s'appuie sur la langue orale et s'adapte à toutes les formes de langage. Il représente phonétiquement tous les mots de la langue française sans aucune restriction. En maîtrisant cette technique, l'enseignant reste responsable de son contenu pédagogique. Il modifie, néanmoins, sa modalité d'intervention en adaptant son moyen de communication aux sourds oralistes et aux entendants. Sa maîtrise du LPC lui permet de comprendre les problématiques à l'écrit des jeunes sourds oralistes et de répondre instantanément à leurs questionnements.

Il n'en reste pas moins que la difficulté reste la contextualisation et le sens donné à l'écrit par le biais de cette méthode oraliste. Elle implique un accès à l'écrit par imprégnation, par une mémorisation grapho-sémantique des mots et par une production écrite proche de l'automatisation et de la mécanisation.

2.3 Une méthode signante pour l'apprentissage de la langue française écrite

En 1976, les adultes sourds ont la possibilité de préparer un professorat en langue des Signes Française. L'objectif est de former des enseignants sourds pouvant prendre en charge une classe, composée exclusivement de sourds signants, afin de faciliter les échanges gestuels et l'accès aux apprentissages. La première classe de sourds sera ouverte en 1980 dans l'école de la Providence à Saint Laurent en Royans. Elle sera gérée par trois élèves-professeurs sourds issus de cette formation : Christian Deck, Jean-Jacques Bourgeois et Evelyne Koenig. Les années suivantes, ce système de classe exclusive sera progressivement abandonné au profit des classes bilingues.

Suite à cette proposition de formation, en 1985, le rapport Bouillon précise que la pratique de la langue gestuelle et la présence d'un adulte sourd auprès des jeunes sont nécessaires pour leur développement éducatif et identitaire. Ce rapport ne revient pas sur la présence de l'adulte sourd en classe et sur ses compétences pédagogiques mais il insiste sur l'enseignement du français oral et écrit pour favoriser la scolarisation et l'intégration sociale.

La loi du 18 Janvier 1991 reconnaît officiellement la Langue des Signes Française comme une possible langue d'enseignement. Elle permet aux parents de la choisir comme outil pour accéder à la langue française orale ou écrite. Cette loi reconnaît la nécessité de former des professionnels entendants pour aider le jeune à accéder aux apprentissages mais elle exclut la formation de professionnels sourds.

Depuis la loi de 2005, le débat sur la formation pédagogique des adultes sourds, intervenant auprès de jeunes sourds signants, est de nouveau ouvert. Cette question est abordée dans un souci d'égalité des chances. Ainsi, en 2013, l'académie de Toulouse ouvre, à Ramonville, une classe exclusivement de sourds signants. Cinquante et un sourds sont accueillis auprès des 208 élèves entendants déjà inscrits en primaire. Un enseignant sourd est affecté à temps plein sur ces classes. Le cas de Ramonville est exceptionnel. Aujourd'hui, nous n'avons aucun autre lieu, en France, dans lequel l'accueil est si important.

2.3.1 Mise en place d'un dispositif signant

Le dispositif signant est un dispositif adapté à l'éducation des jeunes sourds utilisant la Langue des Signes Française comme langue d'apprentissage. Les classes sont, généralement composées de petits effectifs. La plupart du temps, 1 à 4 jeunes sourds composent ces classes exclusivement signantes.

La Langue des Signes Française (LSF) est la langue d'enseignement. Elle sert d'outil pour aborder le français écrit. L'objectif d'une production écrite est qu'elle soit lue par d'autres élèves, un enseignant ou par un interlocuteur extérieur à la classe. Cette condition implique que la structure de phrase respecte celle du français et que l'élève maîtrise les règles de grammaire. Or, la difficulté chez le jeune sourd est de passer d'une structure de phrase gestuelle au français écrit. Les deux structures sont très éloignées. Ce qui différencie la langue écrite de la Langue des Signes Française est l'ordre dans lequel sont placés les éléments de la phrase comme dans l'exemple « le rond-point tourne autour des voitures ». Cette phrase écrite ne semble avoir aucun sens. Elle est pourtant la retranscription scripturale et fidèle d'une suite de gestes. Dans le cas de la Langue des Signes Française (LSF), c'est l'élément le plus marquant qui apparaît en premier.

Dans une autre situation, le jeune sourd peut écrire « le poisson mange ». Cette phrase est correcte. Malheureusement elle ne correspond pas au contexte proposé. En effet, dans ce cas, le jeune sourd devait observer l'image suivante et retranscrire à l'écrite ce qu'il voit.



Figure 58 : (un homme mange un poisson/ source : google.fr/ image)

Lorsque le jeune sourd traduit cette image en Langue des Signes Française, nous obtenons les gestes suivants :



Il pointe le doigt vers le garçon. Ce pointage est une action gestuelle que le jeune sourd ne mentionne pas à l'écrit. Si nous retranscrivons scrupuleusement ce qui a été signé, nous obtenons :

Le poisson/ (le garçon pointé) /mange

Le pointage étant absent de la retranscription écrite, la phrase devient :

Le poisson mange.

Nous obtenons alors un contre sens.

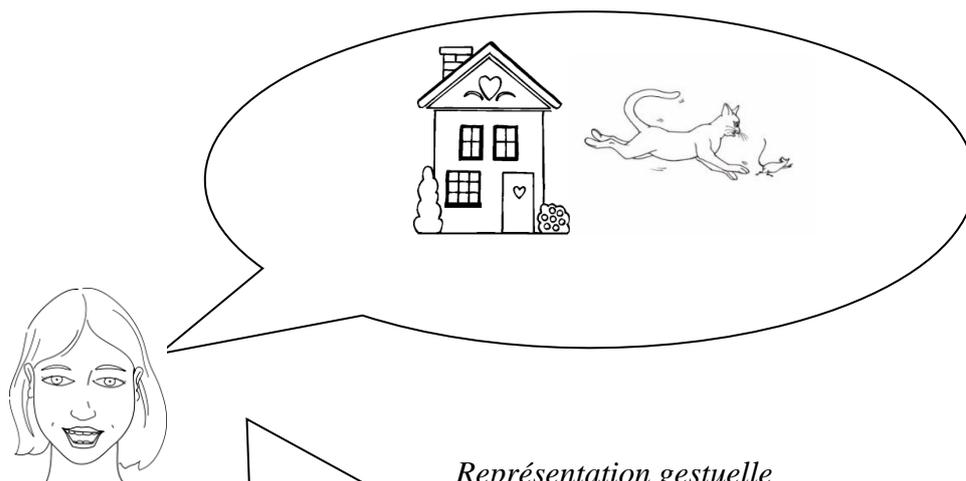
Afin de parer à cette difficulté, l'enseignant propose une nouvelle stratégie pour aider le jeune sourd à accéder à l'écrit. Elle se déroule en 5 étapes. Prenons la phrase « le chat attrape la souris près de la maison » et analysons ces différentes étapes.

1^{ère} étape : Il demande au jeune de se représenter mentalement, de façon imagée, ce qu'il veut écrire puis, ensuite, de l'exprimer en Langue des Signes Française.

¹⁰⁵ Elix : le dictionnaire vivant de Langue des Signes

¹⁰⁶ Ibid

Représentation mentale



Représentation gestuelle



Dans cette première phase, le corps s'exprime, il est investi dans la narration. A cette production gestuelle s'ajoute l'expression du visage. Ces deux éléments sont indispensables à la construction du sens. Elles permettent d'attirer l'attention du récepteur. Ce moyen de communication corporel transmet des éléments sémantiques qui vont bien au-delà de ceux qui sont transmis à l'oral.

2^{ème} étape : Il lui demande de donner le nombre de personnages présents dans l'histoire et de les représenter (forme, couleur...)

¹⁰⁷ Elix : le dictionnaire vivant de Langue des Signes

Les personnages sont au nombre de deux : le chat et la souris

Dans cette deuxième étape, les gestes iconiques sont importants. Ils donnent, là aussi, du sens aux propos.



Chat

Gros

Le dernier geste, montrant une femme qui écarte les bras, exprime quelque chose de rond et d'imposant. Ce geste, précédé du signe « chat », donne une indication sur la grosseur de l'animal. Ces gestes sont porteurs de sens.

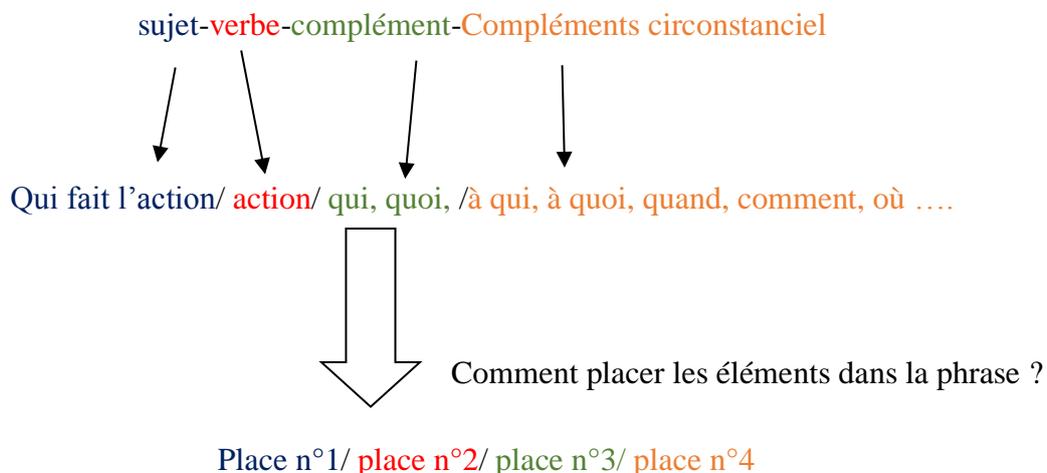
3^{ème} étape : L'enseignant incite le jeune à écrire les mots correspondant aux représentations imagées dans l'ordre où il les a imaginées. L'enfant sourd recherche alors des noyaux sémantiques stables. Ce sont des morphèmes. Ils correspondent aux petits éléments significatifs qui composent le mot. Par exemple, le mot *danseurs* est composé de 3 morphèmes : *dans-* (radical) *eur* (la personne qui fait) et le *s* (marque du pluriel). Le noyau sémantique stable correspond au morphème qui ne varie pas dans le mot. Par exemple, dans le mot *danseur*, le noyau sémantique stable est *dans-*. Il correspond au radical avec lequel nous pouvons former *dans-ant*, *dans-er*, *dans-euse*... Les suffixes *ant*, *er* et *euse* sont considérés comme des noyaux sémantiques instables. La recherche de sens, chez le jeune sourd, se situe dans la recherche des noyaux sémantiques stables.

Dans l'exemple qui montre le chat attrapant la souris, si nous combinons la structure imagée de la langue gestuelle (temps, lieu, COI, COD, sujet, verbe) et des noyaux sémantiques stables des mots connus du jeune sourd, nous obtenons une production écrite du type :

maison souri cha attrap

¹⁰⁸ Elix : le dictionnaire vivant de Langue des Signes

4^{ème} étape : Dans l'étape suivante, l'enseignant invite l'élève à remettre les éléments de la phrase, qu'il a produite, dans l'ordre en s'aidant du modèle de la phrase française classique c'est-à-dire :



L'enfant va devoir replacer les différents éléments composant sa phrase en s'aidant du code couleur et en répondant à plusieurs questions :

1. Quelle est l'action ? attraper \Longrightarrow le mot est placé en deuxième position
2. Qui attrape ? le chat \Longrightarrow le mot est placé en première position
3. Le chat attrape qui ? la souris \Longrightarrow le mot est placé en troisième position
4. Ou, quand, comment ? dans la maison \Longrightarrow le mot est placé en quatrième position

Suite à ce travail de questions-réponses, le jeune sourd produit la phrase suivante :

| Place n°1 | place n°2 | place n°3 | place n°4 |
|-------------------|------------------|-------------------|--|
| Qui fait l'action | action | qui, quoi, | à qui, à quoi, quand, comment, où |
| sujet | verbe | complément | Compléments circonstanciel |
| Cha | attrap | souri | maison |

5^{ème} étape : Les mots sont, maintenant, dans le bon ordre. Dorénavant, le jeune sourd doit ajouter les éléments variables composant la phrase et les morphèmes instables.

Le chat attrape la souris près de la maison.

Tous les éléments fluorés en jaune et encadrés sont des éléments variables de la phrase ou des morphèmes instables. Cette phase est l'une des plus compliquée pour l'enfant sourd signant car ces éléments sont absents de la traduction gestuelle. Ils sont composés de lettres muettes, de ponctuation, d'articles ou de préposition. L'enseignant travaille alors par mémorisation et automatisation.

Ce travail compare les deux langues dans leurs spécificités morphosyntaxiques. Il a permis d'acquérir des connaissances et des règles permettant au jeune sourd d'accéder, en partie, à l'écrit. Seulement, ce travail est long et fastidieux et la plus grande difficulté reste l'apprentissage des points de grammaire et le placement des éléments variables ou instables de la langue.

2.3.2 Les avantages et défaillances de ce dispositif signant

L'enseignant sourd est en charge de ce dispositif pédagogique signant, en classe. C'est l'un des premiers avantages de cette méthode éducative. C'est ce rapport identitaire issu de l'interaction élève/enseignant, qui est valorisé. La présence de cet adulte en classe est une référence pour le jeune sourd. Le statut d'enseignant requiert des capacités en langue française écrite que cet adulte semble avoir maîtrisées : « il est extrêmement important que les enfants sourds s'aperçoivent, dès qu'ils sont à l'école, qu'un adulte, sourd comme eux, a un statut égal à celui des autres adultes » (conférence Poitiers, 1984, p. 26). Cette situation d'interaction élève/enseignant peut encourager l'enfant à progresser dans son accès à l'écrit.

Un deuxième avantage, attribué à cette pédagogie signante, est la manière atypique avec laquelle les enseignants sourds construisent leurs pédagogies. En utilisant cette langue visuo-gestuelle, ils donnent la priorité au sens :

La création du sens ne se fait pas par étape, mais par de multiples interactions simultanées... Il ne s'agit donc pas de restreindre l'élève (ou l'enseignant) dans un système fermé d'enseignement-apprentissage dictant à priori les modalités d'une progression. Il s'agit d'ouvrir des possibilités d'expression individuelles qui répondent à l'élaboration d'un travail impliquant des connaissances de plusieurs niveaux (Tochon, 1990, p. 165).

Penser une pédagogie autour du sens, met en avant le côté pragmatique de la Langue des Signes Française. Elle met en exergue l'activité épilinguistique de l'élève : c'est une pratique spontanée de la langue en utilisant inconsciemment les formes grammaticale ou syntaxique qui s'y réfèrent. Cette utilisation doit pouvoir ensuite impacter sur une approche métalinguistique

de cette langue. Cette phase doit être connue et maîtrisée afin d'aider le jeune sourd à appréhender un autre type de langage, la langue française écrite. Amener le jeune sourd à mieux connaître sa langue pour en appréhender une autre, lui permettra de « ne pas accepter de ne pas comprendre, ne pas accepter de ne pas se faire comprendre » (Baruk, 1992 cité par Terrail, 2009, p. 109).

3. La LSF et le LPC : un système d'interdépendance

Les méthodes bilingues, oralistes ou signantes, montrent que la langue française est appréhendée de manière différente selon le projet de langue de l'enfant sourd.

La méthode bilingue associe la Langue des Signes française au français écrit. Elle sollicite, plus particulièrement, la voie d'adressage. Elle aide le jeune sourd à passer de la langue gestuelle à la langue écrite par l'apprentissage de la forme des mots, des lettres et de la structure de phrase. Cet enseignement se fait par une voie de conditionnement.

La méthode oraliste cible sa pédagogie sur la maîtrise de la voie d'assemblage phonologique. Elle mobilise l'enfant autour du rapport unissant les graphèmes aux phonèmes.

La méthode signante axe, principalement, son enseignement vers l'accès au sens. En classe, le jeune développe sa langue gestuelle au travers des échanges élève/enseignant. Ces interactivités s'apparentent au développement du langage oral.

Quelle que soit la méthode pédagogique utilisée, le jeune sourd est soumis aux évaluations de compétences de l'Education Nationale. A la fin du cycle 3, il est attendu que l'élève puisse :

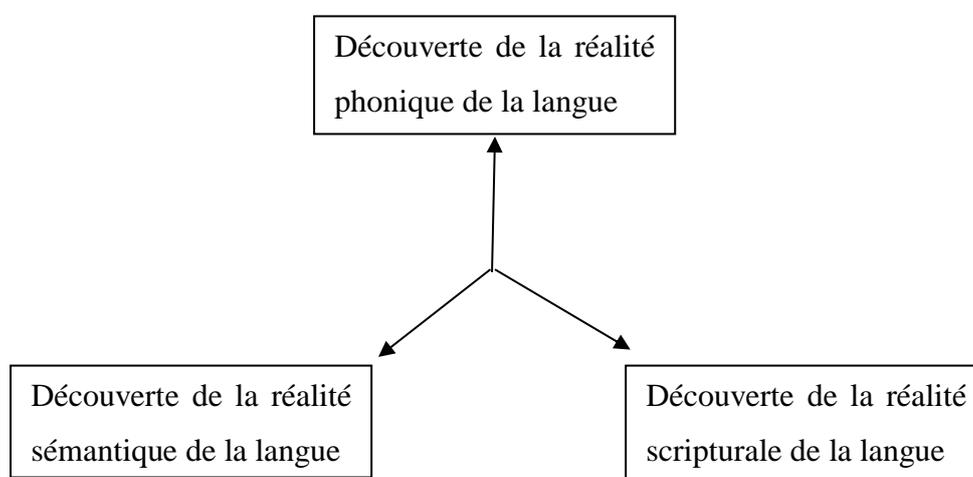
Ecrire à la main de manière fluide et efficace et être capable d'écrire facilement avec le clavier d'un ordinateur

- Recourir à l'écriture de manière autonome pour garder des traces de ses lectures, pour réfléchir et pour apprendre
- Etre capable de formuler, à l'écrit, une réaction, un point de vue, une analyse, en réponse à une question
- Etre capable de réviser son propre texte à partir de consignes ou d'outils de travail
- Savoir écrire de manière autonome un texte d'une ou deux pages à la graphie lisible et en respectant les régularités orthographiques étudiées au cours du cycle
- Rédiger dans une langue suffisamment maîtrisée pour que son intelligibilité ne soit pas compromise

- Réinvestir à bon escient le lexique appris dans les différentes disciplines
- Participer à un projet d'écriture collectif. (Ministère de l'Education Nationale, Octobre 2016)

Ces notions demandées en fin de cycle 3 sont un résumé des compétences travaillées au cours du cycle 1 (l'oral), du cycle 2 (la lecture) et du cycle 3 (l'écriture). Or, chez le jeune sourd, toutes ces aptitudes ne peuvent pas toutes être évaluées. En effet, elles dépendent du mode de communication choisi. Si le jeune utilise la langue des Signes Française (LSF), toutes les notions relatives au sens pourront être évaluées. Si le jeune maîtrise le Langage Parlé Complété (LPC), ce seront les éléments liés à l'orthographe et à la retranscription écrite, qui seront examinés.

Pour faciliter l'accès à l'écrit du jeune sourd, nous pouvons donc réfléchir à une utilisation pédagogique combinée de la Langue des Signes Française (LSF) et du Langage Parlé Complété (LPC) en utilisant une approche systémique, c'est-à-dire que, dans un dispositif d'apprentissage, l'un et l'autre sont enseignés. Elle prend en compte la contradiction, l'ambiguïté, le désordre, l'incompatibilité des éléments pour nous aider à penser différemment : « Si nous changeons par notre façon de penser, nous ne serons pas capables de résoudre les problèmes que nous créons avec nos modes actuels de pensée » (Albert Einstein cité par Philippe Merlier, 2017, p. 6). Ainsi, malgré les discordances existantes entre la LSF et le LPC, l'objectif de cette réflexion est de retirer tous les avantages de ces deux modes de communication et d'essayer de les conjuguer pour faciliter l'accès à l'écrit du jeune sourd. Pour cela, inspirons nous du trépied de Thierry Marot¹⁰⁹.



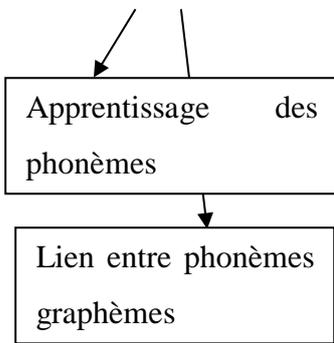
¹⁰⁹ Thierry Marot : maître de conférences, chercheur en Sciences de l'Education à l'Université Catholique de l'Ouest d'Angers

Figure 59 (Le trépied du modèle systématique et développemental / Source : Enseigner la langue française pour tous et pour chacun, Thierry Marot 2017, p.103)

Ce trépied reprend les trois éléments nécessaires à l'enseignement de la langue française : le phonétique, le sémantique et le scriptural.

Si nous associons ces réalités aux principales fonctions de la LSF et du LPC, nous constatons que le Langage Parlé Complété (LPC) faciliterait l'accès aux « réalités phonétique et scripturale » alors que la Langue des Signes Française (LSF) aborderait, plus particulièrement, la question de « la réalité sémantique ». Dans ce cas, nous observons que la LSF et le LPC sollicitent séparément un voire deux éléments du trépied mais jamais les trois conjointement. Le trépied est donc instable à chaque fois. L'apprentissage de la langue par le biais de la LSF ou du LPC est donc incertain. De plus, Jean Claude Lafon, docteur en médecine, observe que la surdité crée des troubles organisationnels. La mauvaise perception auditive de la langue orale et la difficulté à la maîtriser seraient à l'origine du problème de syntaxe. La difficulté de placer les mots dans un ordre défini, à l'écrit comme à l'oral, serait liée à l'absence de langue orale. Chez l'individu sourd, les éléments gestuels sont placés sur un même champ visuel. Ils s'utilisent dans l'espace. Plusieurs événements peuvent, alors, être exprimés simultanément. L'organisation mentale du jeune sourd est plus particulièrement associée à une représentation simultanée des éléments car, pour Jean Claude Lafon, « l'oreille est l'élément physiologique de l'appréhension du successif » (Lafon, 1986, p. 33-34).

En ne répondant pas aux trois éléments du trépied (sons, sens et lettres) et en ayant une représentation simultanée des éléments gestuels, le jeune sourd est dans l'incapacité de suivre les trois étapes pédagogiques successives, proposées en primaire, pour l'apprentissage de la langue française. Ce programme d'enseignement est, par conséquent, en inadéquation avec le mode de fonctionnement du sourd. Dans l'éducation classique, l'apprentissage de la langue est cloisonné et continu avec un échelonnement des phases pédagogiques et des compétences requises (oral, lecture, écriture). Chez l'individu sourd, ces modalités pédagogiques n'existent ni dans l'un ni dans l'autre mode de communication, ce qui implique une difficulté à se mouler dans la structure classique d'éducation.

| Cycles scolaires | Voie traditionnelle d'enseignement | Voie de communication chez le jeune sourd | |
|------------------|------------------------------------|--|--|
| Cycle 1 | La découverte du langage orale | LSF  | LPC  |
| Cycle 2 | L'apprentissage de la lecture | | |
| Cycle 3 | Le développement de l'écrit | | |

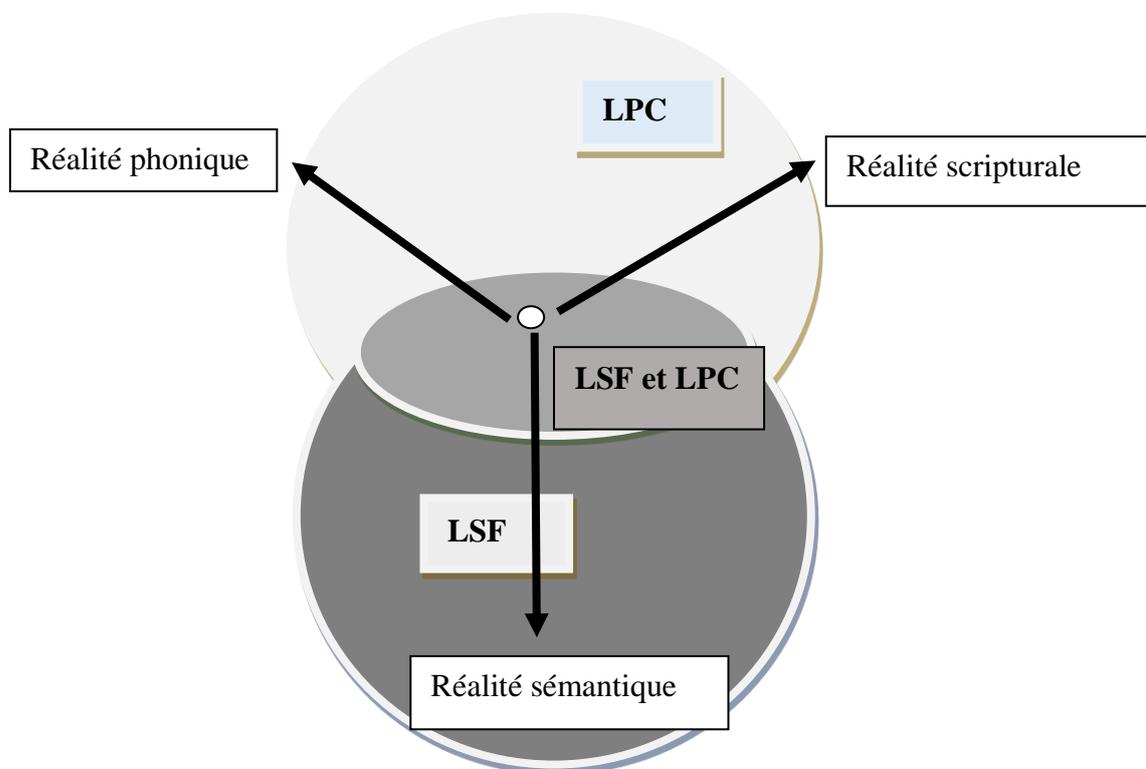
Les méthodes pédagogiques proposées par l'enseignement spécialisé (bilingue, signante et oraliste), sont également peu adaptées à l'enseignement du français. En effet, chacune priorise une des réalités du trépied. Le système oraliste investit les réalités phonique et scripturale. Le système signant mobilise la réalité sémantique et le système bilingue traite des réalités sémantique et scripturale. Là encore, deux des éléments du trépied sont privilégiés au détriment du troisième.

Nous en concluons alors que, quel que soit le modèle pédagogique proposé, l'apprentissage d'un seul mode de communication ne suffit pas à répondre à toutes les exigences nécessaires pour appréhender la langue française écrite. La production d'un écrit conforme se réalise alors par conditionnement. Peut-on alors imaginer un modèle systémique permettant aux enfants sourds, dont le mode de communication est différent, de pouvoir accéder plus facilement à l'apprentissage de la langue écrite ?

Dans son approche systémique et développementale, Thierry Marot propose d'aborder conjointement les phases phonique, scripturale et sémantique, dès la maternelle : « L'enseignement de la langue française, avec le modèle systémique et développemental, repose sur trois apprentissages menés conjointement dès les classes maternelles : la réalité phonique, la donnée alphabétique et scripturale, la finalité de sens de tout message oral et écrit » (Marot, 2017, p. 104). Pour l'accès à l'écrit du jeune sourd, deux notions sont importantes dans cette approche : la notion d'association et la notion de complémentarité. En effet, pour aborder

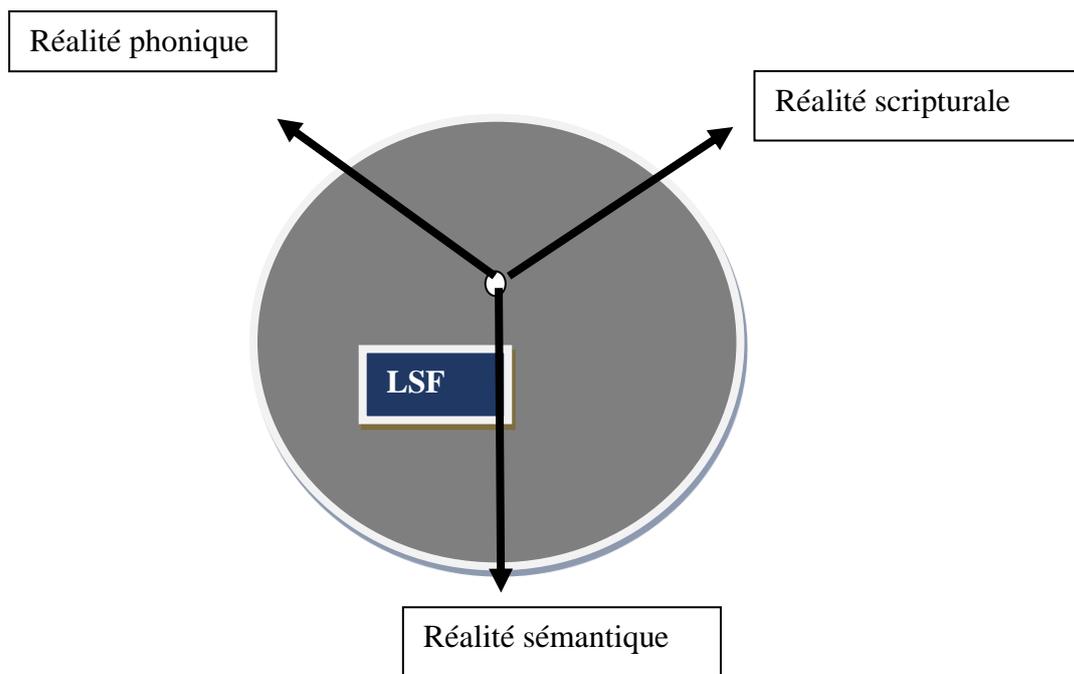
ces trois notions concurremment, il est nécessaire d'utiliser les deux modes de communication à disposition chez l'enfant sourd : la Langue des Signes Française (LSF) et le Langage Parlé Complété (LPC).

Ainsi, si nous ajoutons, à ce trépied, les deux outils de communication, que sont la LSF et le LPC, nous obtenons :



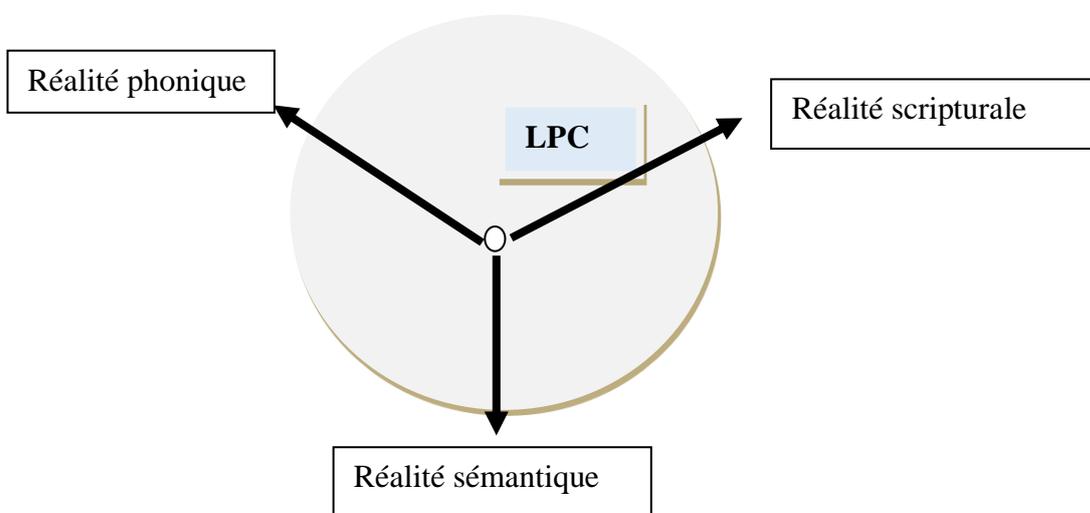
Le cercle clair montre l'impact du Langage Parlé Complété (LPC) dans les réalités phonique et scripturale. Quant à la Langue des Signes Française (LSF), en sombre, elle mobilise son activité autour de la réalité sémantique. D'après le schéma, pour que l'enfant sourd accède aux trois réalités nécessaires à l'apprentissage du français écrit, il serait souhaitable qu'il maîtrise, simultanément, les deux modes de communication. Cette zone correspondrait à la surface grise.

Lorsque le jeune sourd utilise la Langue des Signes Française comme seul outil de communication, il surinvestit, tout particulièrement, la zone sombre et désinvestit la zone claire.



L'idée d'une approche systémique est de rééquilibrer le trépied en maintenant les connaissances dans le domaine investi et de développer les deux autres réalités en initiant le jeune sourd au Langage Parlé Complété.

A l'inverse lorsque le jeune sourd utilise le Langage Parlé Complété, il surinvestit la zone claire au détriment de la zone sombre.



Dans ce cas, l'intention serait d'apporter, au jeune sourd, de la Langue des Signes Française, pour compenser la réalité manquante.

L'objectif de ce rééquilibrage est d'amener le jeune sourd à prendre conscience que pour produire un écrit, il est nécessaire d'avoir des outils spécifiques. Ces outils sont à la disposition du jeune avec les deux modes de communication que sont la Langue des Signes Française (LSF) et le Langage Parlé Complété (LPC). Même si la LSF et le LPC sont étrangés l'un par rapport à l'autre (au moins culturellement), ils semblent pouvoir être utilisés dans une logique didactique de façon complémentaire pour faciliter l'accès à l'écrit du jeune sourd.

4. Conclusion de la partie 2

Depuis la loi de 2005, les enfants sourds connaissent de plus en plus l'inclusion. Ils suivent le programme éducatif et les méthodes pédagogiques proposées en classe pour l'apprentissage de la langue orale et écrite. Seulement, nous constatons, sur le terrain, que ces méthodes d'enseignement sont peu adaptées à l'éducation du jeune sourd signant et oraliste. En effet, lorsque l'apprentissage de la langue est axé sur l'oral, l'individu sourd oraliste est peu mobilisé. Tous les propos sont retranscrits à l'écrit mais il ne certifie pas la bonne compréhension du message. A l'inverse, un apprentissage basé sur l'écrit exclut le jeune sourd signant dont la langue n'a aucune concomitance avec l'écrit. Dans le cas où l'enseignement de l'écrit se déroule en classe spécialisée, l'utilisation d'une langue unique, gestuelle ou oraliste, montre ses limites.

Ainsi, cette deuxième partie se termine sur une réflexion qui s'appuie sur un système systémique dont la finalité est l'accès à l'écrit pour les jeunes sourds signants et oralistes. Il repose sur l'enseignement combiné de la Langue des Signes Française (LSF) et le Langage Parlé Complété (LPC), dès le primaire, afin de répondre, en partie, aux compétences exigées de fin de cycle.

Partie 3 : Mise en expérimentation d'un modèle de complémentarité

La deuxième partie de ce mémoire s'est achevée sur une réflexion autour de la création d'un modèle d'enseignement combinant la Langue des Signes Française et le Langage Parlé Complété. Il s'agit de répondre aux difficultés rencontrées par les jeunes sourds signants et oralistes pour accéder au français écrit.

Réservée à l'expérimentation, la troisième partie de cette recherche reprend l'idée de cette complémentarité. L'expérimentation se veut collaborative prenant appui sur l'hypothèse d'associer la Langue des Signes Française (LSF) et le Langage Parlé Complété (LPC) et sur l'expérience des enseignants. Cette recherche vise à identifier les stratégies d'apprentissage utilisées par les enfants sourds de Grande Section et de CP (Cours Préparatoire) pour accéder à l'écrit. Cette troisième partie se découpe en trois temps.

Dans un premier temps, il s'agit de montrer que, depuis quatre ans, malgré un terrain demandeur, les professionnels se déroberont. Une des premières résistances, rencontrée sur le terrain, vient des enseignants spécialisés, diplômés CAPEJS (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement des jeunes sourds). Une autre résistance concerne le double statut du professionnel-chercheur, initiateur de cette recherche. En effet, l'un des problèmes inhérent à cette recherche est d'appréhender « la place du chercheur et du statut de l'objet en termes d'interactions entre sujets qui assument des places et des fonctions différentes. La connaissance résulte de ces interactions et ne réside à priori ni d'un côté ni de l'autre » (Boutinet, 1985, p. 111). Cette recherche, de type collaborative, implique étroitement différents professionnels : les enseignants de l'Education Nationale, les éducateurs scolaires et les professionnels de la surdité. Ces interactions nécessitent une reconnaissance mutuelle des fonctions et des places de chacun. Mais la situation sociologique et identitaire du jeune sourd a provoqué d'autres résistances notamment celles des professionnels sourds. Leur volonté de maintenir une communication exclusivement signante (langue des Signes Française) pour accéder aux apprentissages a rendu les échanges plus ou moins difficiles.

Dans un deuxième temps, nous rendrons compte d'une expérimentation en examinant l'organisation d'un dispositif pédagogique associant la LSF et le LPC ainsi que les premiers

résultats obtenus. Au terme de cette expérimentation, nous souhaiterions évaluer l'interdépendance de ces deux modes de communication LSF-LPC en vérifiant que :

- La combinaison de la LSF et du LPC ne perturbe pas la pratique d'un mode privilégié de communication
- La LSF apporte des éléments sémantiques de la langue aux élèves pratiquant le LPC
- Le LPC apporte des éléments phoniques de la langue aux élèves pratiquant la LSF
- La maîtrise de ces deux modes de communication est du registre de l'apprentissage. Elle nécessite un dispositif pédagogique singulier et inédit.

Chapitre 1 : Le terrain se dérobe

Par la circulaire sur l'intégration scolaire en 1991 qui précise « qu'un refus de principe ne saurait être opposé à l'intégration d'un élève handicapé » (circulaire n°91-304,1991), l'Education Nationale souhaite scolariser tout enfant en milieu ordinaire quand ses capacités le lui permettent. Cette loi demande, entre autre, aux professionnels de la surdité, d'adapter leur mode de communication au projet de l'enfant. Cette adaptation encourage les professionnels à utiliser et à maîtriser, à la fois, la Langue des Signes Française et le Langage Parlé Complété pour répondre au projet de la famille et des enfants, qu'ils soient signants ou oralistes. Cette intégration massive, liée à la circulaire de 1991, ravive, dans un premier temps, le conflit historique entre l'enseignement signant et oraliste mais elle est aussi, dans un deuxième temps, le fruit d'un rapide constat, élaboré par les enseignants de l'Education Nationale, lié aux difficultés de l'enfant sourd à produire un écrit. Ce constat devient une préoccupation supplémentaire pour l'enseignant intégrant un enfant sourd dans sa classe. La question du choix du mode de communication devient alors une question centrale pour lui permettre d'accéder le plus facilement possible à l'écrit. Dans un premier entretien, réalisé post-recherche en janvier 2013, une enseignante s'exprime justement sur la question du choix et de l'utilisation combinée des deux modes de communication, par l'enseignant, l'éducateur et le jeune sourd, pour un meilleur apprentissage de l'écrit :

Un premier témoignage donne le ton de la résistance :

L'esprit sectaire peut être des deux côtés. Il n'y rien de miraculeux mais une fois que tu es sortie de cela, en te disant que l'enfant a besoin de toi et bien tu lui donnes de la LSF ou du code selon ses besoins. Tu vas lui permettre d'apprendre à lire en étant moins dans l'ambiguïté. [...]. Certains profs refusent de coder. Qu'est-ce que cela veut dire ? Tu refuses la communication de l'enfant. Il faut s'adapter à ce que l'enfant a besoin à un moment donné. Je dirais que la difficulté n'est pas d'apprendre le code quand tu connais la Langue des Signes mais plutôt le contraire. Pour autant il y a toujours l'idée que plus on en donne, mieux c'est.¹¹⁰.

Ce premier témoignage est à l'origine de cette recherche qui a eu pour point d'ancrage théorique, l'hypothèse d'une complémentarité entre la Langue des Signes Française (LSF) et le Langage Parlé Complété (LPC).

¹¹⁰ Annexe 18 : entretien Cathy

1. De 2005 à 2013 : les prémices d'une recherche

Ayant pratiquée la Langue des Signes Française (LSF) et le Langage Parlé Complété (LPC) pendant vingt ans auprès de jeunes enfants et étudiants sourds, l'utilisation combinée et simultanée de la LSF et du LPC a parfois permis d'apporter, soit des précisions sur le sens du discours par l'utilisation de la LSF, soit des éléments grammaticaux sur la pratique de la langue française orale et écrite en employant le LPC. Ainsi, en classe, à partir de 2005, l'utilisation combinée ou associée de la LSF et du LPC est réalisée de façon « sauvage » puisqu'elle n'a été ni acceptée ni validée préalablement par l'institution. Pour autant, cette utilisation a été minutieusement étudiée et appliquée selon le projet de langue de l'enfant. L'objectif était de répondre, au mieux, aux besoins et aux objectifs pédagogiques de l'enseignant. Le bilan de ces six ans d'utilisation combinée a étayé cette recherche commencée en 2013. Ce travail a participé à l'élaboration de notre hypothèse qui suggère l'utilisation combinée de la LSF et du LPC pour améliorer l'accès à l'écrit de l'enfant sourd.

1.1 Les freins rencontrés dès 2013

Revenons brièvement sur le début de ce travail de recherche, entrepris en 2013, au cours duquel nous émettions l'hypothèse qu'une dialogique pédagogique puisse être possible, combinant la Langue des Signes française (LSF) et le Langage Parlé Complété (LPC), pour un meilleur accès à la langue française écrite. Pour explorer cette hypothèse, il a été suggéré, dans un premier temps, d'interroger plusieurs enseignantes spécialisées utilisant des méthodes pédagogiques différentes. Dans un deuxième temps, une rencontre avec plusieurs adultes sourds, ayant profité d'un enseignement signant ou / et oraliste, a été évoquée. Encouragée par quelques échanges informels entre professionnels autour de la problématique de l'écrit chez l'enfant sourd, cette recherche devait poser de façon formelle les problèmes rencontrés face à cette réaction, nous avons décidé de recueillir, oralement, les raisons de ce refus massif. Mais les onze sujets contactés (sept enseignants spécialisés et quatre adultes sourds) ont refusé l'organisation d'entretiens individuels ou collectifs pour parler de leur pratique ou de leur vécu.

Tout d'abord surprise par cette réaction, nous avons décidé de recueillir, oralement, les raisons de ce refus massif que nous avons répertoriées dans les tableaux ci-dessous.

1.2 Les enseignants spécialisés : les raisons du refus

Un entretien individuel ou collectif est proposé aux enseignants spécialisés, titulaire du CAPEJS, pour s'exprimer autour de la mise en place d'une pédagogie adaptée, en classe, pour favoriser l'apprentissage de la langue française écrite par les jeunes sourds. Les raisons qui les ont poussés à refuser ces entretiens ont été répertoriées dans le tableau ci-dessous :

| Numéros des réponses | Réponses des enseignants spécialisés | Nombre d'enseignants ayant abordé le sujet |
|----------------------|---|--|
| 1 | Non. Refus sans explication | 2 |
| 2 | Non. Peu d'intérêt pour le sujet | 1 |
| 3 | Non, le thème concernant la problématique de l'écrit a été trop débattu entre professionnels depuis plusieurs années et aucune solution n'a jamais été trouvée... | 5 |
| 4 | Non, un chercheur a été déjà mobilisé pour traiter de ce problème mais il n'a jamais fait de retour de son travail. | 4 |
| 5 | Non, en tant que professionnelle, tu dois déjà être au courant de cette problématique. | 5 |
| 6 | Non, en tant que professionnelle qu'apporteras-tu de plus à cette recherche ? | 1 |

Figure 60 (Réponses des sept enseignants spécialisés à la participation à un entretien individuel ou collectif / source : panel de sept enseignants spécialisés CAPEJS)

Trois raisons ont été les plus fréquemment mentionnées :

- N°3 : *Le thème concernant la problématique de l'écrit a été trop débattu entre professionnels depuis plusieurs années et aucune solution n'a jamais été trouvée...*
- N°5 : *En tant que professionnelle, tu dois déjà être au courant de cette problématique.*
- N°4 : *Un chercheur a été déjà mobilisé pour théoriser ce problème mais il n'a jamais fait de retour de son travail.*

La réponse numéro trois, donnée par cinq enseignants sur sept, montre que cette question de l'écrit a été de multiples fois traitées entre professionnels. Il semble qu'il y ait eu soit un agacement de la profession, relatif à des échanges récurrents autour de cette problématique de l'écrit sans qu'ils n'aient été suffisamment productifs, soit un sentiment d'échec face à l'insolubilité de cette problématique. Bien que la question semble être toujours d'actualité, un nouveau travail ou une nouvelle réflexion autour de cette question de l'écrit paraît ne plus rassembler la profession de l'enseignement. Est-ce un constat d'échec, un sujet source de conflits, un fatalisme plus ou moins exacerbé ? Cette réponse des enseignants ne nous donne aucune raison précise à l'arrêt de ces échanges. Ces professionnels paraissent néanmoins amers, seuls et fatalistes face à cette problématique de l'écrit. Pour autant, quatre d'entre eux complètent leur première réponse par la réponse numéro quatre en mentionnant une première tentative de collaboration avec un chercheur linguiste, qui n'a pas abouti. *Un chercheur a été déjà mobilisé pour théoriser ce problème mais il n'a jamais fait de retour de son travail.*

Les différents professionnels de la surdité, les enseignants spécialisés, les éducateurs et les orthophonistes ont eu la possibilité de s'exprimer autour de cette question de l'écrit lors de la tentative de collaboration avec le chercheur, mentionnée dans la réponse numéro quatre. Les échanges et les compétences extérieures, combinés aux connaissances du chercheur auraient pu enrichir le débat et apporter une nouvelle physionomie à cette problématique, si nous tenons compte de la théorie de Khon « Qui a le droit de dire quoi et dans quelles conditions ? Le praticien produit des connaissances tout comme le chercheur mais de façon différente » (Boutinet, Khon, 1985, p. 107). Seulement, dans cette situation, la collaboration entre les sujets et l'observateur semble avoir échoué. De plus, les enseignants complètent leur réponse en précisant que leur investissement personnel et professionnel avait répondu aux exigences du chercheur mais que l'attitude du linguiste avait déçu puisqu'il n'avait pris en compte le terrain que pour récolter ses données. Les enseignants attendaient des solutions, des méthodes, des outils. Cette attente n'ayant pas été assouvie, ils ne souhaitaient pas renouveler l'expérience.

La réponse numéro cinq est également souvent citée. Elle aborde, quant à elle, la question du statut du chercheur. *En tant que professionnelle, tu dois déjà être au courant de cette problématique.* Pourquoi est-il nécessaire de passer du statut de professionnel à celui de chercheur pour réfléchir à la question de l'accès à la langue française écrite de ces enfants sourds ? La réponse de cinq enseignants sur sept semble signifier que cette problématique est et doit rester un problème interne. Le professionnel sur le terrain paraît être le mieux placé pour

aborder cette problématique. L'image d'une perspective donnant l'image d'un savoir tout puissant au chercheur n'est pas une image représentative dans cette situation. Les enseignants, observateurs de cette problématique, deviennent soudainement les observés du chercheur. Khon dit que « l'opération fondamentale de la recherche en science de l'éducation est l'analyse de l'interaction entre les deux, dans une situation où chacun des deux est simultanément observateur pour soi-même et sujet pour l'autre » (Boutinet, Khon, 1985, p. 84). Autrement dit, le rôle de l'observateur qui consiste à élucider les interactions entre l'observé et lui-même ((Boutinet, Khon, 1985, p. 84) implique qu'il soit confronté à l'effet miroir de sa pratique, en classe, pouvant être une source de malaise ou de mal être. Or, pour cela, il aurait été nécessaire que la situation d'observation se fasse en classe avant même l'entretien. Cette étape, non franchie, aurait dû permettre à l'enseignant de se sentir totalement libre de ses propos sans qu'il ne se sente observé ou jugé. Mais, en refusant l'entretien, l'enseignant a projeté directement cet effet miroir sur le professionnel-chercheur, spécialiste de la surdité. En effet, pour l'enseignant, ce professionnel-chercheur est également un acteur de terrain. Il est lui aussi confronté à cette problématique dans ces différentes interventions. Etant au courant de cette problématique de l'écrit, l'enseignant considère le professionnel-chercheur comme le détenteur exclusif du savoir. Quel est l'intérêt pour l'enseignant de témoigner d'un sujet sur lequel l'observateur est déjà sensibilisé ?

Un résumé de cette courte analyse nous amène à dire que les échanges répétés sur la problématique de l'écrit, l'échec du premier travail réalisé entre le chercheur linguiste et les enseignants, la difficulté de trouver ou d'accepter sa place en tant qu'observateur ou observé, peuvent expliquer ici, les raisons pour lesquelles les enseignants spécialisés ne souhaitent pas réitérer l'expérience d'une nouvelle recherche.

Mais une autre raison peut être évoquée. Les enseignants CAPEJS ont une approche un peu différente du métier de l'enseignement par rapport à celle d'un enseignant « normal ». Il existe chez eux une sorte de clandestinité de la pratique professionnelle. Tout d'abord, contrairement aux classes ordinaires, il n'existe pas de programmes d'enseignements élaborés pour les élèves sourds. La présence de plusieurs enfants sourds en classe implique des niveaux de langue et des modalités de communication différentes. Ainsi, chaque enfant sourd est caractérisé par un niveau de surdité différent ce qui entraîne une adaptation permanente des contenus et des objectifs pédagogiques proposés par l'enseignant CAPEJS. Ainsi chaque enseignant construit sa progression et utilise des outils spécifiques selon le profil de surdité de

chaque jeune. Un programme commun d'enseignements destinés à tous les sourds scolarisés est donc difficilement envisageable.

D'autre part, la situation d'une jeune enfant sourd offre beaucoup de singularités. Les échanges visant la généralisation ou le débat entre professionnels sur la mise en place de dispositifs pédagogiques par cycle d'enseignement ne répondent alors pas à ces spécificités. C'est ainsi que les enseignants CAPEJS ont une vision de l'enseignement qui se base, plus particulièrement, sur la singularité et l'adaptation des outils aux types de surdité rencontrés.

1.3 Les adultes sourds : les raisons du refus

Quatre adultes sourds ont été sollicités pour participer à un entretien individuel ou collectif pour partager leur vécu sur l'apprentissage de l'écrit. Ce tableau récapitule les raisons de leur refus.

| Numéros de réponses | Réponses des adultes sourds | Nombre d'adultes sourds ayant abordé le sujet |
|---------------------|---|---|
| 1 | Non, en tant qu'entendante il n'est pas légitime que tu fasses cette recherche. | 3 |
| 2 | Non, tu es interface de communication en LSF et codeuse LPC, alors de qui défends-tu les intérêts ? | 4 |
| 3 | Non, quelle est ta posture professionnelle pour faire cette recherche ? | 2 |
| 4 | Non, nous ne sommes pas des bêtes d'exposition. | 4 |
| 5 | Non, aucun besoin de faire une recherche, c'est vous (sous-entendu les entendants) qui ne nous reconnaissez pas comme personnes à part entière. | 4 |

Figure 61 (Réponses des quatre adultes sourds à la participation à un entretien individuel ou collectif / source : panel de quatre adultes sourds)

Dans ce tableau, les adultes sourds justifient leur refus en évoquant trois raisons principales :

- N°2 : *Non, tu es interface de communication en LSF et codeuse LPC, alors de qui défends-tu les intérêts ?*
- N°4 : *Non, nous ne sommes pas des bêtes d'exposition*
- N°5 : *Non, aucun besoin de faire une recherche, c'est vous entendant qui ne nous reconnaissez pas comme personne à part entière.*

A la différence des enseignants spécialisés, les quatre adultes sourds sont unanimes sur les trois réponses données. Les réponses numéros quatre et cinq montrent que la question de l'écrit est une question sensible et personnelle, voire intimiste. L'utilisation du pronom personnel *nous* dans chaque réponse, accentue cette sensation d'intrusion, qui paraît toucher la communauté sourde toute entière. Leur intimité semble bafouée ce qui se traduit chez Maurice Barrès comme un « perpétuel intérêt de relations où l'on se garde intact, où l'on réserve toute son intimité [...] rien n'est plus désagréable [...] que si l'on veut par malveillance, curiosité ou même amitié discerner notre véritable caractère » (Barrès, 1907, p. 151). Cette intimité considérée par Maurice Barrès comme de « la malveillance » et de la « curiosité » est au contraire reprise par Ruth Canter Khon¹¹¹, sous les traits d'une prise de conscience de ce que nous sommes, pour mieux comprendre le fonctionnement de l'être humain : « Regarder à travers le regard humain pour mieux comprendre de quoi on est fait, par quoi et pour quoi on regarde » (Khon, 1985, p. 213).

La notion d'intimité, considéré par Maurice Barrès comme intrusive, peut apparaître plus nuancée si l'on se fie à la théorie de Ruth Canter Khon ou de Georges Devereux qui considère la question de l'intimité comme une prise de conscience où l'on « se rendre compte de ce qui se passe en soi-même et autour de soi » (Devereux G., 2002, p.440). Dans le cas des adultes sourds, cette prise de conscience est angoissante puisqu'elle provoque, chez eux, le refus catégorique de témoigner de leur expérience de l'écrit. Ce témoignage les met dans une situation inconfortable qui leur demande une prise de conscience de ce qu'ils ont produit, perçu, pensé, dit ou écrit. Si les difficultés d'apprentissage ont été réelles et importantes dans leur enfance, leur prise de conscience à l'âge adulte en sera d'autant plus douloureuse et angoissante. La peur de devoir se confronter à la réalité et à leurs propres difficultés explique, en partie, ce refus massif de témoigner.

¹¹¹ Ruth Canter Khon : professeur émérite en science de l'éducation

En se référant à l'ouvrage de Ruth Canter Khon et de Jean Pierre Boutinet sur l'observé et l'observateur, cette première analyse reprend les notions de ce que représente le sujet et la manière avec laquelle il agit « deux sujets s'observent et sont, dans le même mouvement, observés ». Cet effet miroir, dont parle Ruth Canter Khon, apparaît dans la réponse numéro cinq *Non, aucun besoin de faire une recherche, c'est vous entendant qui ne nous reconnaissez pas comme personne à part entière*. Selon Ruth Canter Khon, l'adulte sourd s'identifie ici comme l'observé et l'individu entendant comme l'observateur. Bien que la recherche n'ait pas comme objectif de rétablir une normalité, la réaction des adultes sourds peut suggérer le contraire. Il semble qu'ils considèrent la question de l'écrit comme une mise en exergue des capacités scripturales de l'individu entendant comparées à celles du sourd. Elle provoque, chez eux, de la méfiance et de l'angoisse perturbant ainsi leur vision de ce que peut représenter cette recherche « Ces interactions et ces interpellations par les faits, ces chevauchements entrecroisés provoquent de l'inconfort, voire de l'angoisse chez le *sujet-observateur*, ce qui déclenche une certaine déformation de sa vision » (Devereux G., 2002, p.440). Tout comme l'exemple donné par Ruth Canter Khon, où l'enfant, ignoré en classe, devient réticent aux apprentissages quand l'enseignant lui accorde subitement un intérêt inhabituel, la méfiance des adultes sourds envers cette recherche semble répondre à cette même problématique. Considérant que les difficultés rencontrées par l'individu sourd, pour accéder à l'écrit, sont un fait établi, pourquoi un chercheur devrait-il s'y intéresser ? Si ces difficultés sont une évidence, elles ne devraient pas requérir un intérêt particulier pour les chercheurs. Ces sujets de recherche créent de l'angoisse chez l'adulte sourd car ils mettent en exergue un constat de difficulté partagé par les enseignants spécialisés, précédemment interrogés.

La réponse numéro deux symbolise, quant à elle, l'opposition entre les modalités signante et oraliste. Cette réponse que nous reprecisons ici, *Non, tu es interface de communication en LSF et codeuse LPC, alors de qui défends-tu les intérêts ?*, interroge sur le statut de l'observateur et notamment du chercheur. Il semble que le double statut du chercheur « observateur-chercheur » soit un obstacle à cette recherche. De plus, l'observateur-chercheur est aussi entendant ce qui pose également la question de l'appartenance à une communauté. D'après Ruth Canter Khon, ce qui semble apparaître comme un frein pour l'individu sourd peut être un avantage pour le chercheur. C'est « un effort de recul, un questionnement affiné, structuré et outillé à propos de cette pratique sociale où la personne se trouve insérée et qui

lui pose problème. La problématique est sa propre relation au champ de son action » (Khon R.C, 1985, p.182).

Cette double fonction rappelle l'opposition entre les deux modes de communication que sont la Langue des Signes Française (LSF) et le Langage Parlé complété (LPC). Dans le cas d'une maîtrise combinée de ces deux modalités de communication, le chercheur évite de rentrer dans le conflit historique, opposant la pratique de la LSF à celle du LPC. Il se protège également d'une propagande pour l'une ou l'autre des modalités puisqu'il en connaît les forces et les faiblesses. Cette double compétence enrichissante en tant que professionnelle, vient ici se confronter à un système sociétal binaire qui rend cette utilisation combinée atypique. Cette double compétence gêne l'adulte sourd qui, influencé par cette société binaire, veut classer le chercheur dans l'une ou l'autre modalité. Cette catégorisation incite alors le chercheur à prendre parti pour l'une ou l'autre des communautés, ce qui ne répond pas à ses intentions de recherche. L'adulte sourd interprète cette double compétence, comme une double connivence qu'il juge inacceptable. Cette utilisation combinée de la Langue des Signes Française (LSF) et du Langage Parlé Complété (LPC) peut se décrire à l'aide d'une métaphore politique. Notre pensée politique est légitimée par une adhésion à un parti politique qu'il soit de droite, de gauche ou extrême. A chacun des partis s'associent des idées divergentes. Ainsi, appartenir à un parti politique implique de défendre des idées reconnues par autrui selon le camp politique choisi. Dépendre d'un parti politique ne semble donc pas être un obstacle. En revanche, partager les idées de deux partis distincts paraît plus délicat. Dans ce cas, l'individu appartient à un parti centriste qui n'adhère ni totalement aux idées de droite ni entièrement aux idées de gauche. Ces membres puisent alors leurs convictions dans les différents camps politiques. Les idées émanent tout aussi bien de droite comme de gauche ce qui rend parfois la posture politique centriste indécise. Leur identité politique est alors plus difficile à cerner. Elle ne rentre pas dans un schéma préétabli et connu de tous. L'appartenance à un parti, dont les idées sont clairement identifiées, est rassurante alors que le partage d'idées, issues de partis différents, est une preuve d'instabilité et de mécontentement. Cette métaphore politique aide à comprendre la revendication, par l'adulte sourd, de l'utilisation de la Langue des Signes Française (LSF) comme unique langue d'enseignement. L'incompréhension demeure lorsqu'il s'agit de partager cet apprentissage avec le Langage Parlé Complété (LPC). L'idée n'est pas de remettre en cause l'identité sourde, sa langue et sa culture. L'objectif est d'utiliser les compétences de la Langue des Signes

Française (LSF) et du Langage Parlé Complété (LPC) pour aider le jeune dans l'acquisition de la langue écrite.0121

La problématique du chercheur devient alors effectivement celle de son rayon d'action (Khon R.C, 1985, p.88). Doit-il choisir un type de communauté représentatif d'un mode de communication pour obtenir des réponses à ses questions de recherche, doit-il prendre la communauté dans sa globalité sans spécifier l'orientation de sa recherche afin d'obtenir un entretien, même informel, ou doit-il afficher ses orientations de recherche en refusant de s'impliquer dans une opposition de fait et dans un militantisme actif. Autant d'interrogations qui ont donné une nouvelle orientation à la recherche de 2013 à 2014.

Ce deuxième type de refus pointe deux éléments prédominants. Le premier est la sensibilité que représente ce sujet pour l'adulte sourd. L'angoisse ressentie à l'évocation de cette question, semble être le résultat d'une prise de conscience de ses difficultés à l'écrit qu'il compare à celles de l'individu entendant. Cette angoisse exprime, également, une appréhension face à l'émergence de nouvelles recherches relatives à la capacité d'écrire du sourd. Cette exposition scientifique interroge la communauté sourde toute entière sur l'identité et la culture de l'individu. Le deuxième élément est l'hypothèse que le chercheur puisse utiliser les deux modalités de communication LSF et LPC. Cette double compétence renvoie l'image d'un conflit historique dans lequel les sourds ont lutté et lutte encore pour l'utilisation dominante de la LSF. Depuis la reconnaissance des caractéristiques linguistiques de la langue des signes par sa présence comme Diplôme de Compétence de Langue dans le journal officiel du 17 octobre 2007¹¹², la question de l'écrit oriente aujourd'hui le conflit vers la pertinence de l'utilisation pédagogique et sociale de la LSF en opposition à l'utilisation du mode oral.

L'impossibilité d'étayer les éléments théoriques du mémoire par les enquêtes de terrain devient une situation problématique. A ce stade, il est difficilement concevable d'imaginer une recherche sans entretien. L'un des objectifs de 2014 est donc de mettre en place de nouvelles stratégies pour obtenir de nouveaux entretiens.

¹¹² Annexe 18 : Code de l'éducation, not. art. L. 312-9-1 et D. 334-4 ; A. du 15-9-1993 mod. ; avis du CSE du 22-3-2007 ; avis du Conseil national consultatif des personnes handicapées du 18-4-2007 Article 1 : Dans l'article 3 de l'arrêté du 15 septembre 1993 susvisé, à la liste des épreuves facultatives de chacune des trois séries du baccalauréat général : ES, L et S, il est ajouté une épreuve facultative de langue des signes française (LSF) à compter de la session 2008 de l'examen.

2. Quelle solution pour contourner ce terrain qui se dérobe ?

En janvier 2015, la rédaction de ce mémoire s'oriente vers une analyse exclusivement théorique. L'hypothèse de faire une recherche sans terrain se fait de plus en plus pressante. Mais sans vouloir totalement admettre cette probabilité, la recherche se poursuit par l'étude de nouveaux contacts et de nouvelles stratégies d'enquêtes. Souhaitant se détourner des polémiques historiques, liées à l'utilisation de la Langue des Signes Française (LSF) et du Langage Parlé Complété (LPC), une vigilance toute particulière est apportée à la définition de la population. Traitant de la communication gestuelle et de l'accès à l'écrit, une réflexion se mène pour entreprendre cette recherche selon trois axes : celui de l'anthropologie, de l'ethnologie de la pédagogie.

Les deux axes, que sont l'anthropologie et l'ethnologie, ont comme centre d'intérêt l'individu, ici, la population sourde. L'anthropologie a pour vocation de réfléchir sur ce qui est commun à l'être humain. Or cette recherche n'a pas pour fonction de rendre commun l'apprentissage de l'écrit entre les entendants et les sourds. L'objectif n'est pas de fédérer le regard que l'on porte sur l'écrit du sourd et de l'individu entendant, ni de comparer leurs manières d'accéder à l'écrit pour en faire une logique universelle. L'anthropologie n'est donc pas l'axe choisi dans cette recherche. Quant à l'axe ethnologique, il est plus intéressant car il questionne également sur l'être humain mais il cultive la différence. L'ethnologie se construit sur l'intérêt de l'autre et notamment le différent. Cette science réfléchit sur la nature humaine, sur ses ressemblances, ses différences et sur les raisons de celles-ci. Le rapport à l'altérité est ici le rapport que l'on établira avec la population sourde afin de connaître son rapport à l'écrit au travers de son histoire et de sa culture. L'axe ethnologique est alors un axe privilégié. La population cible est alors la jeune population sourde.

La perspective pédagogique suppose l'étude des méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants pour aider l'enfant sourd à accéder à l'écrit. Mais, travailler sur la méthodologie impose, dans un premier temps, que la question du traitement neurologique de l'information gestuelle par l'enfant sourd ait été préalablement traitée. Cette question a été abordée dans la deuxième partie de ce mémoire. Dans un deuxième temps, les actions pédagogiques menées par les enseignants entendants auprès des enfants sourds sont la plupart du temps celles utilisées

pour les enfants entendants. Gênés par la difficulté d'apprentissage, la fonction de ces actions pédagogiques est de réduire cette difficulté en ramenant l'apprentissage de l'écrit à quelque chose de connu, c'est-à-dire à celui des entendants. Dans la deuxième partie de ce mémoire, nous avons déjà abordé les méthodes pédagogiques mises en place par les enseignants spécialisés, au profit des jeunes sourds en classe. En revanche, elles n'ont jamais évoqué l'idée d'associer la Langue des Signes Française et le Langage Parlé Complété pour faciliter l'accès à l'écrit de l'enfant sourd.

Pour construire ce mémoire, la première intention fut d'interroger les enseignants spécialisés et les adultes sourds intervenant auprès d'enfants en passe d'accéder à l'écrit. Or, cette stratégie s'est confrontée à plusieurs types de refus. Le terrain professionnel fuyant la question de l'écrit, nous prenons alors l'initiative de contourner ce problème, dès 2015, en ciblant notre expérimentation autour des acteurs de l'apprentissage de l'écrit. Ces acteurs sont des enfants sourds âgés de 6 à 9 ans, issus des classes de cours préparatoire (CP), de CE1 et de CE2. N'ayant pas la possibilité de nous aider des professionnels déjà en poste, nous décidons d'utiliser notre statut de professionnel et de baser notre expérimentation sur notre propre pratique.

Depuis plusieurs années, nous conduisons une activité professionnelle combinant la pratique de la Langue des Signes Française et du Langage Parlé Complété auprès d'élèves de cycle 2 (CP CE1 et CE2). Le projet consiste à développer cette pratique et de l'expérimenter à plus grande échelle. L'expérimentation repose sur un travail proposé à deux groupes d'enfants :

- un groupe signant pratiquant la Langue des Signes Française (LSF)
- un groupe oraliste utilisant le Langage Parlé Complété (LPC).

L'expérience innovante et inédite consiste à enseigner le LPC aux signants et la LSF aux oralistes afin que ces deux groupes utilisent et maîtrisent les deux modes de communication dans le but de favoriser l'accès à la production écrite. Nous montrerons que la création d'un modèle pédagogique unissant les deux modes de communication aura une fonction didactique au service du français écrit.

Chapitre 2 : La construction d'un dispositif pédagogique associant la Langue des Signes Française (LSF) au Langage Parlé Complété (LPC)

A l'école maternelle, les élèves développent des compétences à l'oral en échangeant avec leurs pairs. Ils manient le langage par l'utilisation de différents supports et en proposant des modalités de communication variées (prendre la parole en groupe, acquérir du vocabulaire...). Lors des premières traces écrites avec l'écriture du prénom, le développement de la conscience syllabique puis phonémique et l'enrichissement sémantique de la langue permettent à l'enfant de s'entraîner, entre autres, à la connaissance sonore de la langue et aux gestes de l'écriture dès le cours préparatoire (CP).

Le dispositif expérimental de cette recherche se compose de 12 élèves sourds¹¹³ de cycle 2, principalement des élèves de CP et de CE1. Répartis dans deux classes différentes, les élèves seront suivis sur une durée de deux ans :

- La première classe se compose de 6 élèves sourds signants utilisant la Langue des Signes Française (LSF)
- La deuxième classe comprend 6 élèves sourds oralistes utilisant le Langage Parlé Complété (LPC)

En ce début d'année de Cours Préparatoire (CP), nous poursuivons le travail réalisé en maternelle en proposant un temps d'échanges et de partages en langue orale. Ces échanges se font en utilisant des gestes ou du mime dans les deux classes expérimentales. Il faut rappeler que l'expression gestuelle est une modalité utilisée par l'enfant entendant avant qu'il ne développe le langage oral. Précisons néanmoins que la période est de courte durée puisque le jeune élève entendant est très vite sollicité auditivement. Dès la fin de la maternelle, l'enfant minimise l'action gestuelle au profit de sa production orale. A l'inverse, l'élève sourd développe très peu ou tardivement l'oralisation car les interactions verbales nécessaires au développement du langage oral, du vocabulaire, de la syntaxe et de la compréhension sont peu développées dans le cadre familial. Si le passage en CP implique une oralisation systématique,

¹¹³ Annexe 19 : présentation des enfants

une maîtrise partielle ou non contrôlée de la production orale peut devenir un critère anxiogène pouvant pousser l'enfant sourd à ne pas ou plus communiquer. Il nous semble donc essentiel que le jeune élève sourd continue à maintenir et à développer la communication gestuelle au cours de cette année de CP pour accéder à la lecture et l'écriture autonomes.

Au cours des deux années que sont le CP et le CE1, la construction du sens, la compréhension de la langue et la production écrite seront abordées conjointement selon des entrées sémantiques, phonologiques et scripturales.

1. La découverte de l'aspect sémantique de la langue

Pour enrichir l'aspect sémantique de la langue, nous proposons de décliner deux activités qui visent à accroître la compréhension, la mémorisation et la représentation mentale de l'enfant sourd.

Dans un premier temps, nous incitons les élèves à raconter des événements de leur quotidien en se créant des représentations imagées. Cette activité est appelée « Quoi de neuf ? ». Les thématiques sont variées. Ils concernent le sport, la famille, les livres ou les actualités télévisées. Les élèves choisissent un des sujets au choix pour ensuite l'exposer en Langue des Signes Française (LSF) à leurs camarades de classe.

Dans un deuxième temps, les enfants travailleront sur un album intitulé « Kirikou et les bêtes sauvages ». Un des objectifs est de réussir à se représenter mentalement cette histoire. Ils apprendront à mémoriser toutes les informations qui y sont contenues puis ils réfléchiront au sens implicite de certaines actions.

La finalité de ce travail collectif, réalisé dans chacune des classes expérimentales, est de faire évoluer les enfants autour des notions abstraites de temporalité, spatialité, causalité et émotion.

1.1 De l'évènement à l'image mentale : Quoi de neuf ?

Notre dispositif expérimental propose un temps d'échanges réalisé en langue gestuelle. Le lundi matin, les élèves racontent leur week-end ou un événement les ayant interpellés durant la semaine précédente. Après un échange collectif de 15 minutes, un thème de travail est choisi

par la classe. Trois groupes de deux élèves se constituent. Chaque groupe choisit de raconter un évènement en lien avec le thème choisi. Après un nouveau temps de travail de 15 minutes, une présentation gestuelle de chaque groupe est demandée.

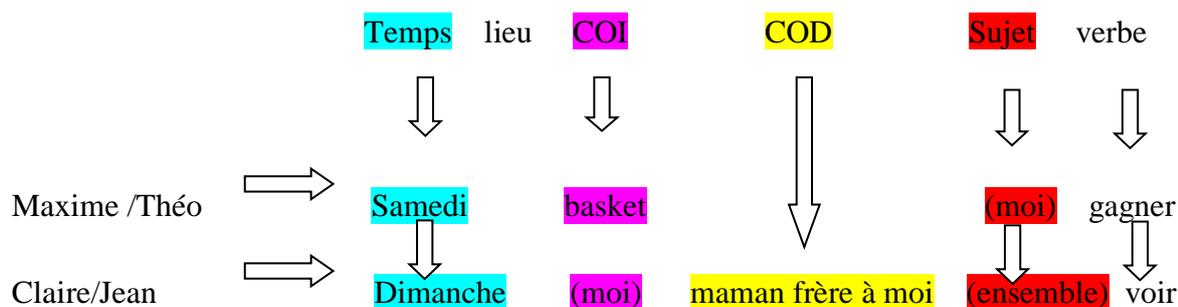
Cette première activité a commencé avec la classe de sourds signants le 21 septembre 2015. La saison sportive des clubs ayant démarré, les élèves, dont la plupart était inscrit dans une association sportive, choisissent le thème du sport. Par groupe de deux, ils viennent présenter leur travail devant la classe. Ce travail doit permettre à l'enfant sourd d'exprimer gestuellement l'évènement qu'il se représente mentalement. Dans un tableau, nous décidons de garder une trace écrite de leur présentation gestuelle. Nous notons les mots correspondant aux gestes utilisés en respectant l'ordre dans lequel ils ont été produits.

| | Prestation du groupe 1 | Prestation du groupe 2 | Prestation du groupe 3 | DATES |
|---|---|--|--|-------------|
| | Maxime / Theo | Clara / Jean | Antoine / Alexandre | |
| Prestations gestuelles des élèves | Samedi, basket gagné. Moi, bien, content | Dimanche, papa foot Maman, moi, frère à moi voir. Trop froid | Télé, foot France joue gagné. Eau Gagné | DESIGNATION |
| DESIGNATION | interprète écoute | | | |
| DATES | | | | |

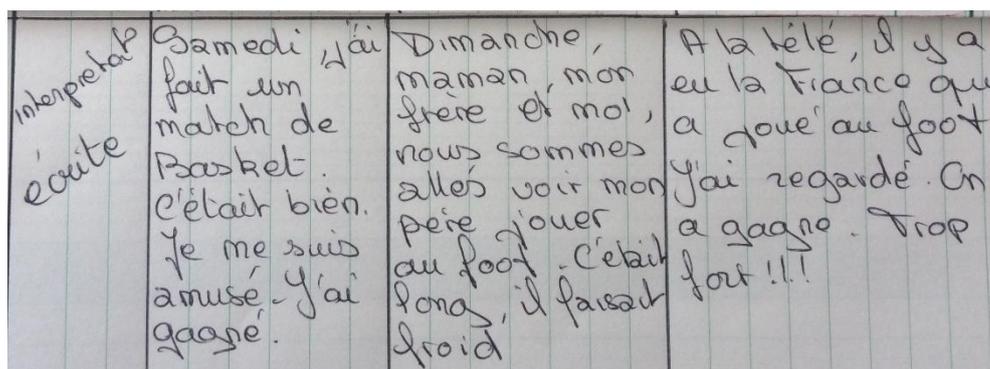
| | Présentation du groupe 1 Maxime/Théo | Présentation du groupe 2 Claire/Jean | Présentation du groupe 3 Antoine/Alexandre |
|---------------------------------|---|---|--|
| Prestation gestuelle de l'élève | Samedi, basket gagné. Moi, bien, content | Dimanche, papa foot Maman, moi, frère à moi voir. Trop froid | Télé, foot France joue gagné. Eux forts. Gagné |
| Interprétation écrite | Samedi, j'ai fait un match de Basket. C'était bien. Je me suis amusé. J'ai gagné. | Dimanche, maman mon frère et moi, nous sommes allés voir mon père jouer au foot. C'était long il faisait froid. | A la télévision, il y a eu la France qui a joué au foot. J'ai regardé. On a gagné. Trop fort !!! |
| | Classe signante | | Date : 21/09/15 |

Figure 59 (Retranscription de la présentation des groupes de la classe de sourds signants / source : élèves signants de la classe expérimentale)

Nous remarquons que la structure grammaticale utilisée par les enfants sourds signants correspond spontanément à celle de la Langue des Signes Française (LSF) :



Dans dernière ligne du tableau, nous conjugons les verbes et nous ajoutons les prépositions et les déterminants qui sont des éléments absents de la langue gestuelle mais toutefois indispensables à la production et la compréhension de la langue orale et écrite.



Nous ajoutons également la ponctuation et les majuscules, éléments exclusivement présents en langue écrite et absents en Langue des Signes Française (LSF). En ce début de CP, ce travail d'interprétation et de réécriture est fait par nos soins. Il a pour objectif de mettre du sens dans la production gestuelle proposée. L'intérêt de ce travail est d'amener le jeune sourd signant, à la fin du CE1, à construire une phrase de façon autonome en trouvant par lui-même les éléments à ajouter.

Nous observons que dans leur présentation, les élèves sourds signants combinent des gestes issus de la Langue des Signes Française (LSF) avec des gestes mimés, notamment pour exprimer l'action. L'utilisation de ces deux modes d'expression permet de transmettre aux autres élèves de la classe une représentation mentale assez précise de l'histoire qui leur est racontée. Pour vérifier la bonne compréhension du groupe classe, nous décidons de reformuler, en Langue des Signes Française (LSF), les propos tenus par l'élève. Nous nous apercevons que le groupe a une bonne réception et une juste compréhension de l'histoire. Les confusions entre les signes sont rares et nous ne pointons aucun contre sens. Seuls quelques détails de l'histoire échappent à certains élèves: l'élément de satisfaction exprimé par « content » ou celui lié à la météorologie « froid ».

Les élèves sourds de la classe oraliste ont, quant à eux, testé l'activité le 28 septembre 2015. Ils ont également choisi le thème du sport. Lors de leur présentation, nous remarquons que la plupart des élèves accompagne leur geste de l'oral. Les gestes utilisés ne sont pas tous issus de la Langue des Signes Française (LSF). Ils correspondent le plus souvent à du mime. Le jeune sourd oraliste combine les deux moyens de communication en apposant les gestes sur les mots oralisés.

| DÉPENSE | | | |
|-------------|-----------------------------------|---|---|
| RECETTES | | Présentation du groupe 1 theo / Jonathan | Présentation du groupe 2 Louis / Alexandre |
| DÉSIGNATION | Présentation gestuelle des élèves | Maman emmène mon frère à la piscine. Il nage | Mon frère gagne au basket. Il joue avec les grands. Je impossible |
| DÉSIGNATION | Interprétation écrite | Maman emmène mon frère à la piscine. Il apprend à nager | Mon frère a joué au basket et il a gagné. Il joue avec des grands. Moi je suis trop petit |
| DATES | | classe oraliste | Date 28/09/15 |

| | Présentation du groupe 1 Théo/Jonathan | Présentation du groupe 2 Louis/Alexandre | Présentation du groupe 3 Léa/Camille |
|---------------------------------|--|---|---|
| Prestation gestuelle des élèves | Maman emmène mon frère à la piscine. Il nage, il apprend | Mon frère gagne au basket. Il joue avec les grands. Je impossible jouer, je suis petit et lui grand | Moi sport pas mais foot à l'école. |
| Interprétation écrite | Maman emmène mon frère à la piscine. Il apprend à nager. | Mon frère a joué au basket et il a gagné. Il joue avec des grands. Moi je suis trop petit | Moi je joue au foot à l'école mais je ne fais pas de sport. |
| | Classe oraliste | | Date 28/09/15 |

Figure 62 (Retranscription de la présentation des groupes de la classe de sourds oralistes / source : élèves oralistes de la classe expérimentale)

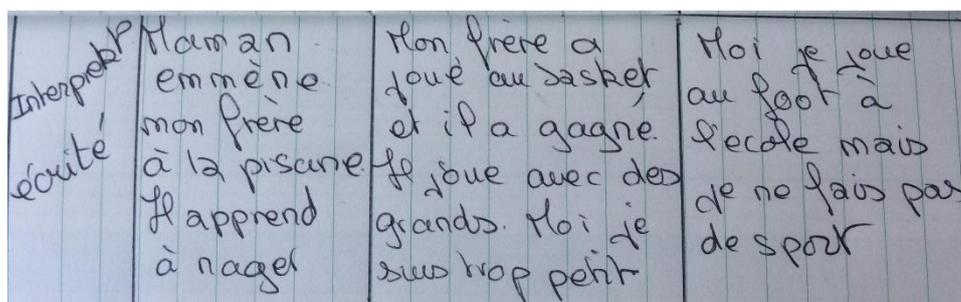
 du geste seul

 de l'oral seul

 du geste et de l'oral

Afin de rendre lisible la manière avec laquelle le jeune élève sourd oraliste emploie conjointement le geste et l'oral, nous avons surligné de trois couleurs différentes leur réalisation gestuelle en différenciant l'utilisation.

La structure grammaticale employée correspond prioritairement à celle utilisée dans l'expression classique du français écrit c'est-à-dire dans l'ordre sujet-verbe-complément. Comme pour les sourds signants, nous retranscrivons les propos oraux-gestuels des élèves dans la dernière ligne du tableau en ajoutant certaines prépositions ou pronoms personnels.



Nous reformulons ensuite le contenu des histoires en prenant soin de le faire dans les deux modalités de communication qu'ils ont utilisées : le geste et l'oral.

Lors de notre première reformulation, nous remarquons que les élèves oralistes ne comprennent que partiellement la Langue des Signes Française (LSF). La plupart des signes sont inconnus des élèves et la structure grammaticale utilisée, différente de la langue française, les perturbe dans leur compréhension de l'histoire. Ils reconnaissent de temps en temps quelques signes. Ils utilisent la suppléance mentale. Cela signifie qu'ils devinent le mot perçu oralement selon leurs capacités langagières et leurs compétences auditives. Grâce à cette représentation mentale, qui est une représentation imagée de l'action, ils imaginent par eux même une histoire différente de la leur. Ainsi, lorsque nous signons « maman emmène mon frère à la piscine », certains élèves comprennent que « maman et mon frère sont allés à la piscine ». Les deux phrases ont un sens différent. Leurs représentations mentales sont dissemblables. Or le manque de maîtrise de la Langue des Signes Française (LSF) par l'élève sourd oraliste semble préjudiciable à sa bonne compréhension de l'histoire. Ces doutes l'induisent en erreur.

Lorsque nous passons à la reformulation orale, les élèves ont des difficultés à discriminer tous les sons. Ils sont, là encore, dans une démarche de suppléance mentale. L'élève

sourd oraliste a donc tendance à confondre certains sons dont les fréquences sont proches. Dans notre classe expérimentale, certains élèves ont confondu « il apprend à nager » avec « il apporte à manger ». Là encore, ces deux phrases ont deux sens différents. Leurs représentations mentales sont distinctes et la mauvaise perception des sons provoquent des incompréhensions.

D'après l'activité réalisée par la classe signante, il semble que l'utilisation de gestes issus de la langue des Signes française (LSF) combinés aux gestes mimés facilite l'accès à l'aspect sémantique de la langue. En revanche, les confusions de compréhension observées dans la classe expérimentale oraliste nous amène à proposer aux jeunes sourds de cette classe la mise en place d'une activité se déroulant exclusivement en Langue des Signes Française (LSF). Cette activité commence en CP et se poursuit jusqu'à la fin du CE1. L'activité consiste à travailler autour de plusieurs albums. Son objectif est de conduire l'élève sourd à se construire une représentation mentale grâce à la langue gestuelle et à être en capacité d'inventer et de raconter seul une histoire à la fin du cycle 1. Cette activité contient 4 étapes :

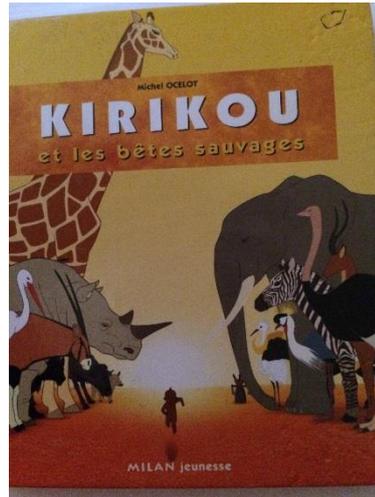
- Se construire une représentation mentale
- Apprendre à mémoriser des informations
- Prendre conscience de l'implicite
- Savoir raconter une histoire

Dans les chapitres suivants, nous aborderons ces 4 étapes qui se dérouleront entre le CP et le CE1, en adaptant les contenus aux deux classes expérimentales.

1.2 Se construire une représentation mentale

Lors de la lecture d'un album, le travail du jeune sourd est de se construire une représentation mentale des personnages et du contexte dans lequel se déroule l'histoire. Cette première étape est travaillée tout au long du premier trimestre de CP.

Nous proposons de commencer par un album intitulé « Kirikou et les animaux sauvages ».



C'est l'histoire d'un village dans lequel les habitants et un petit garçon nommé, Kirikou, s'occupent d'un potager. Un matin, le jardin fut totalement dévasté. Les villageois dressent alors des barrières pour le protéger et éloigner les animaux sauvages. Un jour, en faisant le guet, Kirikou est attaqué par une hyène. Après l'avoir chassée, Kirikou trouve, alors, dans le jardin un petit rat caché. Les habitants comprennent que c'est en se mettant à la recherche du petit rongeur que la hyène a tout anéanti.

Nous présentons cette histoire aux deux classes expérimentales en nous fixant trois objectifs pour réussir à se construire une image mentale :

- La mise en image de l'histoire
- La reformulation gestuelle
- L'interprétation

1.2.1 La mise en image de l'histoire

Dans cette première phase, nous annonçons aux deux classes de jeunes sourds le déroulement de l'activité. Nous allons leur raconter une histoire en langue des Signes française (LSF) sans leur montrer les illustrations. En observant les gestes et les expressions du visage, ils devront essayer de se représenter mentalement une image de tous les personnages et des différentes actions de l'histoire. Après la première lecture, nous leur laissons un temps de réflexion pour échanger par groupe sur ce qu'ils ont compris.

Nous observons que dans la classe de sourds signants, les élèves repèrent rapidement les personnages c'est-à-dire le rat, le garçon et la hyène qu'ils identifient comme étant un loup. Très vite ils font des hypothèses sur le sens de l'histoire.

Quant aux sourds oralistes, ils échangent à l'oral. Ils reproduisent les gestes observés en essayant de deviner leur signification. Les jeunes oralistes restent très axés sur la signification des gestes et ils n'évoquent en rien le sens de l'histoire.

Après ce temps de réflexion et d'observation, nous demandons aux enfants d'expliquer ce qu'ils ont compris en précisant le déroulement de l'histoire, les personnages et le lieu où se passe l'action. Nous leur laissons le choix de s'exprimer devant la classe à l'oral ou en gestes.

Dans la classe de sourds signants, les élèves s'expriment en Langue des Signes Française (LSF). Ils ne font pas de phrases. Ils nous signent des mots isolés comme « loup, garçon, rat, jardin, peur ». Nous constituons trois groupes de travail. Les élèves recherchent sur les imagiers, présents dans la classe, des images correspondantes aux signes utilisés.

Nous les affichons au tableau :



Dans la classe de sourds oralistes, les élèves s'expriment principalement à l'oral. Ils prononcent les mots « maison, monstre, garçon, peur, tuer ». Comme pour les sourds signants, nous cherchons des images en corrélation avec leur présentation orale.

Nous les plaçons alors au tableau.



Nous observons que les images mentales des sourds oralistes sont plus éloignées de la réalité de l'histoire que les éléments pointés par les sourds signants.

Dans chaque classe expérimentale, afin d'affiner la réflexion des élèves, nous signons une deuxième fois l'histoire sans montrer les illustrations. Nous nous arrêtons à chaque page et nous prenons soin d'expliquer en Langue des Signes Française (LSF) les mots ou les expressions qui semblent inconnus aux élèves. A chaque page, nous poursuivons le travail en posant des questions précises afin de cibler les personnages, le lieu de l'action et les actions :

- De qui parle-t-on ?
- Où se passe l'action ?
- Que se passe-t-il ?

A la fin de cette lecture, nous invitons les élèves à se répartir en groupe de travail. La consigne est de reformuler l'histoire et de la mettre en scène. C'est la deuxième phase de leur construction mentale que nous intitulons la reformulation gestuelle.

1.2.2 La reformulation gestuelle

Nous choisissons un élève dans chaque classe expérimentale et nous lui demandons de venir présenter l'histoire en langue gestuelle. Les autres élèves observent et corrigent ses propos. Ses camarades sont vigilants à la description des personnages, des lieux et le déroulement des différentes actions. Ils insistent sur les points communs et les différences liés à l'histoire d'origine.

Dans la classe des sourds signants, l'élève interrogé utilise le mime ou des signes issus de la Langue des Signes Française (LSF). Grâce à cette combinaison, la trame de l'histoire est plutôt respectée. Elle se traduit par les propos suivants « Dans une ville, un garçon jardine. Un jour un loup mange les légumes et il détruit le jardin. Il attaque le garçon. Il se défend. Le garçon cherche dans le jardin et il trouve un rat ».

Dans le groupe des sourds oralistes, l'expression est principalement orale et mimée. Nous constatons que le mime a ses limites. L'expression orale est difficile et timide car le vocabulaire est peu connu ou mal maîtrisé. Le jeune sourd oraliste est alors prostré devant la classe dans l'incapacité de raconter l'histoire demandée. Mimer tous les éléments de l'histoire est difficile voire impossible. Pourtant, lors de son passage le jeune sourd oraliste effectue quelques gestes :



Lorsque ces gestes sont exécutés, ils laissent la place à beaucoup d'interprétations. Pour préciser sa pensée, des questions lui ont été posées et des propositions de réponses lui ont été faites par le groupe classe et par les enseignants. Le jeune n'a pas pu y répondre. L'expression orale avait donc des limites. Précédemment, nous évoquions l'importance de la représentation imagée dans la compréhension du message. Cet élément est valable si le jeune peut se représenter le concept, la personne ou l'objet de façon gestuelle ou mimer. L'impossibilité de mimer un personnage ou une situation nous confronte aux limites rencontrées par le jeune sourd oraliste pour accéder à l'aspect sémantique de la langue. Ayant observé que l'individu sourd signant arrivait à créer une image mentale en utilisant les signes, issus de la Langue des Signes Française (LSF), pour représenter l'objet ou le concept, nous proposerons aux jeunes sourds oralistes de les initier aux signes de la Langue des Signes Française (LSF) afin de leur donner

¹¹⁴ Elix : le dictionnaire vivant de Langue des Signes

¹¹⁵ Ibid

¹¹⁶ Ibid

quelques outils gestuels et donc sémantiques en Langue des Signes Française (LSF), nécessaires pour exprimer leur pensée.

A la fin de leurs prestations, nous invitons les élèves oralistes et signants à réaliser une affiche en lien avec le vocabulaire rencontré dans le livre. L'originalité de cette affiche se situe dans sa composition. Elle est uniquement constituée de gestes et d'images. La forme de ce support est atypique. Il ne fait pas référence à l'aspect scriptural de la langue française mais plutôt à l'aspect sémantique de la langue gestuelle. Comprendre le lien existant entre le geste et son image est nécessaire à l'enfant sourd pour accéder au sens. Il doit acquérir cette conceptualisation gestuelle pour l'associer, par la suite, aux représentations graphiques correspondant à l'aspect scriptural de la langue.

Pour réaliser leur affiche, les sourds signants se sont inspirés de la production signée de leur camarade « Dans une ville, un garçon jardine. Un jour un loup mange les légumes et il détruit le jardin. Il attaque le garçon. Il se défend. Le garçon cherche dans le jardin et il trouve un rat ». Après avoir répertorié les signes utilisés, les élèves en ont stockés un certain nombre. En s'aidant de l'ordinateur et des imagiers, les enfants recherchent une image significative représentant chaque signe. L'objectif pour le groupe classe est d'associer le signe issu de la Langue des Signes Française (LSF) à sa ou ses significations imagées. En utilisant la touche « impr écran » de l'ordinateur, les élèves ont pu capter et enregistrer le signe ou l'image à différentes étapes de sa réalisation. Ces images enregistrées ont été ensuite imprimées, découpées puis coller sur une feuille A3. L'affiche est composée de trois parties répondant aux questions « qui, où, quoi » en associant le geste à l'image.

1

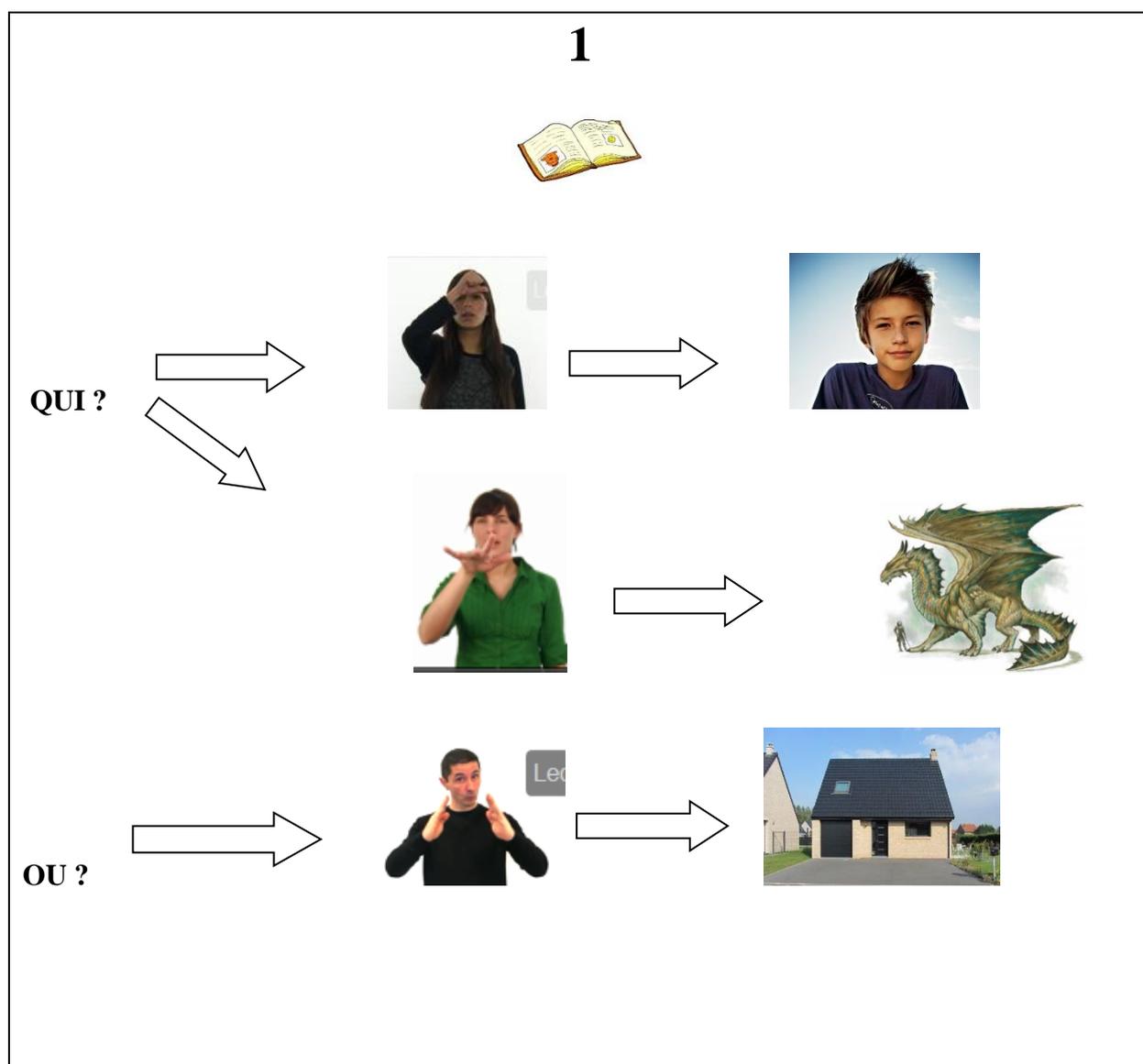
Qui ?

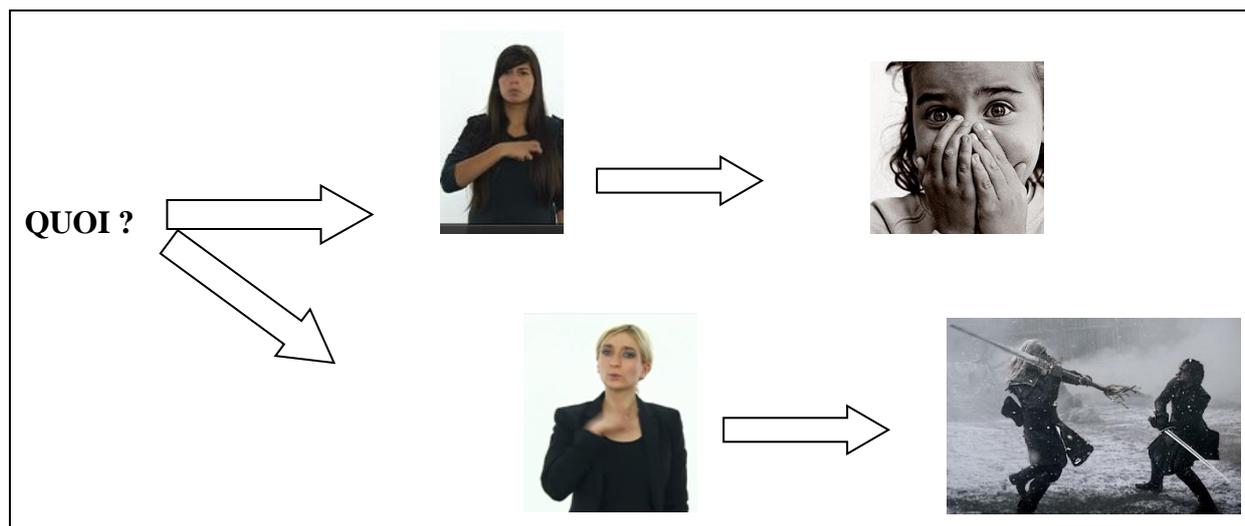
Où ?

Quoi ?

Dans le cas des sourds oralistes, la production gestuelle est peu étoffée. N'ayant pas de base gestuelle pour travailler, nous décidons de construire l'affiche en réalisant un travail collectif. Nous relisons l'histoire en langue des Signes Française (LSF) page par page. Cette fois-ci nous demandons aux jeunes sourds oralistes de ne pas oraliser mais d'être attentifs aux gestes utilisés. Nous nous arrêtons à chaque illustration et nous demandons aux jeunes sourds

de répéter ou reformuler en langue gestuelle nos propos. Après avoir identifié à chaque page le lieu, l'action et le personnage nous formons des groupes de travail et nous donnons à chaque groupe une page ou deux à travailler. Grâce aux dictionnaires en ligne de Langue des Signes Française (LSF) et aux imagiers, les élèves oralistes recherchent le signe utilisé dans l'histoire en lien avec les personnages, les lieux et les actions. L'objectif est bien entendu le même que pour les sourds signants. Le jeune sourd oraliste doit faire correspondre le signe à une représentation imagée précise de leur représentation.





Après la réalisation de ces affiches, nous passons à la phase d'interprétation. Elle correspond à la découverte des illustrations de l'album par les enfants. Les élèves vont découvrir la réalité des images et la comparer avec leur représentation imagée.

1.2.3 L'interprétation

Dans cette troisième phase, nous recommençons à signer l'histoire, page par page, en montrant les images. Cette étape a été une réelle découverte pour les enfants des deux classes. Les élèves ont été surpris par plusieurs éléments :

- La couleur de peau de kirikou
- Le lieu où se déroule l'histoire
- La forme des maisons du village

Suite à cette découverte, nous demandons aux élèves de s'exprimer sur les points communs et les différences qu'ils observent entre leur première interprétation et la réalité.

Les sourds signants ont libéré leur expression gestuelle. Nous reprenons page par page et nous interrogeons les élèves sur ce qu'ils observent. Des marques d'étonnement ont été observées et des précisions ont été demandées par les enfants sur les personnages et les lieux. Ces éléments supplémentaires ont permis d'élargir le sens d'observation des enfants et de développer leur vocabulaire en Langue des Signes Française (LSF). La quantité de mots utilisés dans ces échanges est importante. Nous envisageons alors de choisir un autre support que celui de l'affiche pour stocker tous les mots recensés. Nous utilisons un classeur d'une forme un peu originale. En effet, la classification proposée ne se réalise pas sous une forme lexicale ou

alphabétique. Dans ce classeur, nous classons les mots selon la configuration que prennent les doigts pour les représenter. Les configurations de doigts sont au nombre de trois : crochue, pince ou tendues.

Configuration tendue :



Configuration pince :

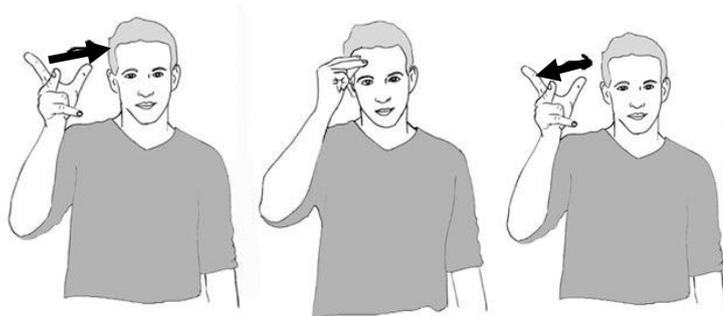


Configuration crochue :



Les mots sont alors classés par configuration.

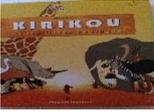
Dans la classe de jeunes sourds oralistes, nous montrons les images page par page et pour chacune d'entre elles, nous incitons les élèves à formuler leurs remarques. Mais nous imposons une nouvelle règle, celle d'essayer de ne pas oraliser leurs propos. Tous les enfants ont pour consigne d'exprimer ce qu'ils pensent par le geste, le mime ou la désignation. Cette troisième modalité d'expression peut s'apparenter à la notion de pointage. Les élèves peuvent aller chercher un objet, une image, un camarade ou dessiner quelque chose pour se faire comprendre du groupe classe. Malgré l'exigence, les élèves s'en amusent et trouvent cette activité ludique. Les enfants se déplacent dans la classe et ils ont la sensation de jouer au jeu de société intitulé « dessiner c'est gagner ». D'un commun accord, les élèves ont alors appelé cette phase de travail « signer c'est comprendre et se faire comprendre ».



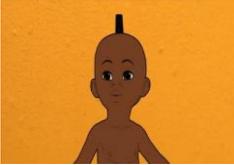
Dans cette phase de travail, nous observons que beaucoup d'informations étaient implicites et difficilement imaginable pour le jeune sourd. Effectivement, en signant le texte, rien indiquait que l'action se déroulait en Afrique, que Kirikou était noir et que les maisons étaient des cases.

Cette troisième phase nous permet de répertorier du vocabulaire nouveau. Nous le notons dans le classeur puis nous créons une nouvelle affiche intitulée « kirikou et les bêtes sauvages ». A côté du titre nous collons la photo de la page de garde et les images correspondantes aux personnages, aux lieux et aux actions trouvées dans l'histoire. Pour ne pas trop charger l'affiche, nous collons, à côté des images, une étiquette représentant la configuration utilisée pour signer le personnage, le lieu ou l'action.

kirikou et les bêtes sauvages



QUI ?





configurations :





OU ?





configurations :

OU ?




configurations :

QUE SE PASSE-T-IL ?




configurations :




Le classeur et l’affiche ont été réalisés par les deux groupes classes. La réalisation de ces deux outils a pour objectif de permettre aux jeunes élèves de s’y référer de façon autonome lorsqu’ils ont besoin de signer un mot ou une expression.

1.2.4 Conclusion de l’étape : construire une représentation mentale

Cette étape intitulée « se construire une représentation mentale » a été réalisée en 10 séances, sur une durée d’un mois et demi. Pour finir le premier trimestre, nous avons recommencé ce travail avec un autre album intitulé « le chien bleu ». L’objectif de l’année n’était pas de travailler sur le nombre d’albums étudiés mais sur la qualité du travail effectué. Si des difficultés se faisaient ressentir nous prenions le temps de recommencer la séance ou de l’adapter selon les besoins.

Cette première étape sur la construction d’une représentation mentale s’est poursuivie jusqu’à la fin du CE1. Trimestre après trimestre, les élèves ont trouvé de nouveaux événements à raconter et les albums se sont enchainés.

Pour travailler sur l’aspect sémantique de la langue, nous avons commencé par développer la représentation mentale de l’enfant. Nous continuons, au deuxième trimestre de CP, par un travail sur la mémorisation d’informations.

1.3 Apprendre à mémoriser des informations

Dans cette deuxième étape, l’élève sourd doit apprendre à intégrer des informations successives. Dans les deux classes expérimentales, nous procédons de la même manière. Nous demandons aux élèves de s’exprimer en langue des Signes Française (LSF) en s’aidant du classeur de configurations et des affiches visuelles réalisées autour de l’album « Kirikou et les bêtes sauvages ».

Lors de la précédente étape, les enfants découvraient l’histoire en image page par page. A chaque illustration, l’enseignant s’arrêtait et apportait quelques précisions. Mais dans cette étape de mémorisation, l’histoire est entièrement lue par l’enseignant sans que celui-ci n’apporte d’informations sur les images observées.

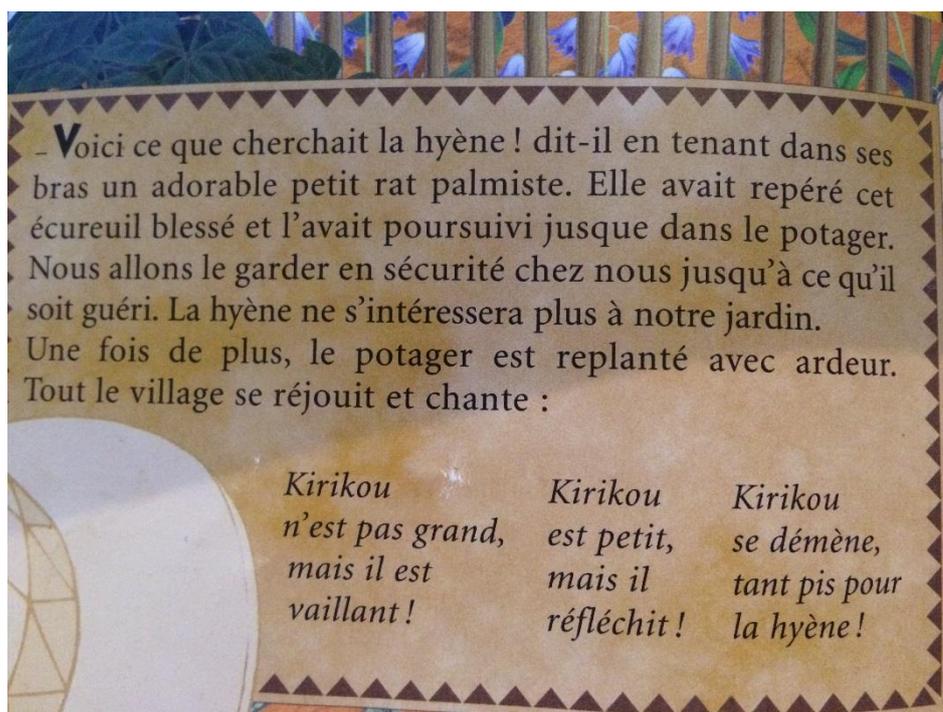
A la suite de cette lecture, nous formons deux groupes de 3 élèves. Dans chaque groupe, les élèves se répartissent les différentes pages du livre. L’élève numéro 1 signe la première page

du livre que nous appellerons 1^{ère} page. A son tour, l'élève numéro 2 signe la deuxième page, intitulée 2^{ème} page. Le travail de mémorisation demandé à l'élève 2 consiste à ajouter à ses propos ceux signés par l'élève précédent. L'élève numéro 2 doit ainsi exprimer gestuellement la 1^{ère} page et de la 2^{ème} page. L'élève numéro 3 doit reprendre la 1^{ère} page et la 2^{ème} page puis y ajouter sa 3^{ème} page. Chaque élève peut reformuler à sa manière les propos de son camarade précédent en utilisant ses propres signes et ses propres interprétations gestuelles.

Nous faisons un premier point avec la classe des sourds signants. A la fin de leur présentation, nous proposons aux élèves de réfléchir sur leurs reformulations gestuelles. Ils repèrent que les signes utilisés ne sont pas toujours les mêmes pour désigner un personnage, un lieu ou une action. Les signes peuvent être différents mais ils expriment, malgré tout, la même idée. Pour représenter le petit garçon « Kirikou », les élèves ont utilisé 4 signes différents signifiant :

1. noir
2. Enfant noir
3. petit enfant
4. Petit garçon

Nous remarquons également que certains élèves ajoutent, à leurs reformulations, des expressions absentes du texte initial. Dans l'album, il est écrit :



Un des jeunes sourds signants reformule ce passage en signant : « le garçon dit : « je trouve le rat, la hyène cherche et ne le trouve pas. C'est pour ça qu'elle a tout abîmé » ». Dans

le texte initial, il n'est pas noté explicitement que la recherche du petit rat avait impliqué la destruction du jardin. Toutefois, le jeune sourd conclut à cette hypothèse. Cette activité de déduction est appelée une activité inférentielle. Elle fait appel à l'implicite. C'est une partie du texte qui est non-dite mais que l'enfant exprime.

Dans la classe de sourds oralistes, nous observons des attitudes quelque peu différentes. La consigne est la même mais la reformulation gestuelle semble être un obstacle. Les élèves se contentent de répéter les signes réalisés par leurs camarades précédents sans les modifier et sans faire appel à l'implicite. Afin de ne pas rester dans cette reproduction gestuelle et ce mimétisme, nous demandons aux élèves numéros 2 et 3 d'ajouter aux propos des élèves précédents un détail sur la couleur, la forme ou l'expression du personnage, du lieu ou de l'action. Nous obtenons alors :

1. Le garçon 2. Le petit garçon 3. Le petit garçon chocolat

1. Le loup 2. Le gros loup 3. Le gros loup avec de grandes dents et méchant

Au cours de cette étape, nous observons que la reformulation et l'implicite sont déjà plus ou moins maîtrisés par les sourds signants alors que les sourds oralistes restent fidèles au texte sans en modifier le contenu. Ce décalage s'explique car le groupe de sourds oralistes est en cours d'apprentissage de la Langue des Signes Française (LSF). A ce stade, ils maîtrisent encore peu de vocabulaire mais ils découvrent progressivement les intérêts de ce jeu de mimétisme et de cette communication gestuelle pour exprimer leur pensée.

Ce travail de mémorisation gestuelle a permis de découvrir de nouveaux signes et d'enrichir, bien entendu les classeurs de configuration.

Après avoir travaillé la mémorisation d'évènements successifs, l'enrichissement sémantique et la représentation mentale, nous poursuivons le troisième trimestre en abordant les procédures d'inférences. Elles consistent à travailler sur l'implicite contenu dans le texte et sur les capacités déductives des élèves.

1.4 Prendre conscience de l'implicite

Une action est régie par une intention qui n'est pas toujours explicite. La cohérence d'une histoire et son déroulement chronologique dépendent, le plus souvent, des objectifs que se sont fixés les personnages.

Pour travailler autour des intentions implicites des personnages de l'album étudié, nous axons notre étude sur 3 points :

- L'organisation temporelle des événements présents dans l'histoire : Dans l'album de Kirikou, il s'agit de comprendre les étapes qui ont permis au petit garçon de trouver le responsable qui a dévasté le jardin.
- La conséquence des actions réalisées par les personnages : dans l'histoire de Kirikou, cette étape consiste à comprendre que la hyène a piétiné le jardin pour trouver le rat.
- L'évocation de ces conséquences par l'utilisation de signes adaptés : l'élève sourd doit pouvoir dire que la hyène abime le jardin parce qu'elle suit le petit rat qui court dans tous les sens. Elle veut l'attraper parce qu'elle a envie de le manger, ce qui détruit le jardin.

Au cours des différentes séances de travail, les élèves recherchent au travers de leurs expériences personnelles, des éléments qui leur permettraient d'imaginer ce que pensent les personnages à différents moments de l'histoire. Nous les incitons, par exemple, à réfléchir à ce que ressentent les gens du village lorsqu'ils aperçoivent le jardin tout dévasté. Nous les invitons également à réfléchir à ce qui pousse Kirikou à attirer la hyène à l'extérieur du village.

Dans la classe des sourds signants, ce travail se fait en Langue des Signes Française (LSF). En petits groupes de deux ou trois, les élèves cherchent des réponses aux agissements des différents personnages. Nous les accompagnons dans leur réflexion en les amenant vers la notion de causalité « le jardin est dévasté parce que la hyène a couru après le rat ». Mais en réinterprétant gestuellement leurs propos, nous n'utiliserons pas l'expression « parce que » mais les termes :

- C'est pour cela
- Conséquence

La raison est liée à la structure même de la langue des Signes Française (LSF). Nous sommes en présence d'une structure qui place la cause en amont du contexte. Ainsi, nous ne signons pas « le jardin est dévasté parce que la hyène a couru après le rat » mais « la hyène court après le rat c'est pour cela que le jardin est dévasté ». C'est un raisonnement complexe. Les élèves doivent tout d'abord réfléchir aux causes avant même de décrire la situation. Cette démarche demande une grande malléabilité intellectuelle. Nous proposons alors au groupe d'utiliser cette structure syntaxique et le vocabulaire adapté, noté préalablement dans le classeur de configurations, pour expliquer les attitudes de chacun des personnages de l'histoire.

Dans la classe oraliste, nous laissons cette étape se dérouler à l'oral. Nous souhaitons que le manque de vocabulaire gestuel ne soit pas un obstacle à l'échange. Nous gardons bien à l'esprit que l'intérêt pour ce groupe classe est de développer la langue gestuelle afin d'enrichir leur représentation mentale et leur mémorisation imagée. Or, dans cette étape, l'objectif est de travailler autour du raisonnement logique et de la causalité, tout en cherchant à expliquer les agissements de chacun des personnages. Pour rester fidèle à cette étape de réflexion, nous demandons au groupe d'exprimer leurs hypothèses en Langue des Signes Française (LSF) sans exiger la structure syntaxique imposée au groupe de sourds signants. Nous souhaitons que les élèves continuent le travail sur la recherche sémantique et la représentation mentale sans ajouter une difficulté syntaxique supplémentaire que nous aborderons ultérieurement lors du développement de l'aspect scriptural de la langue. Le travail se fait alors en trois temps :

- Un échange à l'oral en analysant les réactions des différents personnages.
- Une recherche du vocabulaire issu de ces échanges que les élèves reportent dans le classeur de configurations.
- Une utilisation de ce vocabulaire pour s'exprimer en Langue des Signes Française (LSF)

Afin de les aider à s'exprimer, nous leur proposons de travailler avec une structure syntaxique proche de celui du français en se posant la question « pourquoi ». Cette démarche permet de maintenir le lien entre la cause, la conséquence et le fait.

Nous obtenons par exemple :

« Le jardin est dévasté pourquoi ? » « Parce que la hyène a couru après le rat »

Cette démarche nous permet de maintenir un travail autour de la représentation mentale, de la mémorisation, de l'aspect sémantique de la langue gestuelle, de la causalité et de l'implicite.

Enfin, la dernière étape qui concrétise le travail autour de l'aspect sémantique de la langue, se déroule au cours de l'année de CE1. L'objectif est de mobiliser l'imagination, la mémorisation et la représentation mentale pour réussir à raconter sa propre histoire.

1.5 Savoir raconter une histoire

Les 3 étapes précédentes nous ont permis de travailler sur la représentation mentale, la mémorisation et l'implicite. Elles sont des composantes indispensables à la création d'une histoire. La maîtrise de ces éléments par l'élève sourd n'implique pas nécessairement une bonne narration gestuelle. Nous décidons alors d'organiser un jeu autour du geste et de la mise en scène théâtrale.

Nous délimitons, dans les deux classes expérimentales, un espace symbolisant le jardin du village de Kirikou. Nous installons au bout de cet espace, une vieille jarre, apportée par un des élèves, dans laquelle nous plaçons des images. Certaines d'entre elles représentent les personnages et les lieux de l'histoire et d'autres n'ont aucun rapport avec l'album.

Après cette installation, nous regroupons les élèves dans le coin lecture et nous racontons de nouveau l'histoire en Langue des Signes Française (LSF). A chaque évocation d'un lieu ou d'un personnage, nous demandons à un élève d'aller piocher une image dans la jarre. Si l'enfant choisit une image n'ayant aucun rapport avec ce qui a été signé, l'ensemble de la classe doit justifier de cette erreur avec l'aide de l'album. Si cette image est la bonne, les élèves de la classe doivent signer ce que dit le personnage et décrire précisément le lieu dans lequel il se trouve. La réalisation des affiches de CP et l'utilisation du classeur de configurations sont des supports importants pour aider les élèves à visualiser les actions et améliorer leur dextérité gestuelle.

A la fin de ce travail, nous réalisons 2 groupes de 3 élèves. Nous distribuons à chaque groupe une image représentant chacun des personnages de l'album : la hyène, kirikou et un villageois. Les élèves se répartissent ensuite les rôles. La consigne est de mettre en scène l'histoire en respectant ce qui se passe dans l'album. Nous laissons du temps aux élèves pour

mémoriser les actions, les dialogues de chaque personnage et préparer la mise en scène. Chaque groupe s'installe dans l'espace précédemment préparé correspondant au jardin des villageois. Lors de leur prestation, les spectateurs, composés par l'autre groupe, doivent vérifier la bonne chronologie des événements, le contenu des dialogues et la pertinence de l'utilisation des signes exprimant la causalité.

Durant cette année de CE1, nous nous amusons à faire évoluer cette activité. Nous poursuivons notre travail sur la représentation mentale, la mémorisation, l'implicite et la causalité en demandant aux jeunes de changer les personnages tout en gardant la même histoire. Nous nous confrontons à des erreurs qui amènent, par exemple, le chat à manger l'éléphant... Le groupe classe réagit en s'opposant à cette idée qui est inconcevable puisqu'elle est impossible à se représenter dans la réalité. Or, nous évoquons l'idée des contes et de l'imaginaire où l'éléphant pourrait être plus petit que le chat. Cette situation est envisagée et travaillée par les deux classes. Nous observons alors que pour se représenter mentalement cette situation il nous faut des indices visuels qui sont représentées par des postures corporelles spécifiques. L'une des propositions des enfants est : « l'éléphant est plus petit que le chat car il dirige son regard vers le haut et il se perd dans le jardin entre les différents légumes ». Lors de la mise en scène, ces éléments seront alors indispensables à la bonne compréhension de la situation et à sa représentation mentale. Ce travail a permis également d'obtenir d'autres situations de mises en scènes tels que : « un lapin a dévasté le jardin car il cherche un panier de carottes », « le tigre attrape la girafe » et « le chien attrape le chat dans le jardin de mon grand-père ».

Petit à petit nous avons laissé la jarre au fond de la classe. Les élèves avaient l'opportunité de l'utiliser pendant leur temps libre pour se raconter de nouveau cette histoire sans la présence de l'enseignante.

A la fin de l'année de CE1, nous nous approchions vers notre objectif final qui est de créer sa propre histoire en respectant toutes les démarches travaillées depuis la classe de CP.

1.6 Inventer une histoire

Ce travail s'effectue sur 4 séances. Nous reprenons avec les élèves les 3 étapes abordées précédemment :

- se construire une représentation mentale

- mémoriser les informations
- créer de l'implicite et de la causalité

A la fin de ces quatre séances, les élèves présentent une histoire de leur choix qu'ils inventent seuls ou en groupe. Dans les deux classes expérimentales, il est noté que le travail collectif est privilégié car, lorsque l'histoire contient plusieurs personnages, chacun d'entre eux est attribué à un élève. En revanche, lorsque l'élève raconte seul son histoire, il doit interpréter seul tous les personnages ce qui rend le travail plus complexe. Par classe, nous avons formé deux groupes de 3 élèves. Lorsque tous les thèmes ont été choisis, nous proposons à chaque groupe de travailler autour des trois éléments nécessaires à la construction d'une histoire : les lieux, les personnages et les actions. Ce travail de réflexion se réalise en Langue des Signes Française (LSF) pour la classe signante et plus particulièrement à l'oral pour les sourds oralistes. Cette étape s'achève sur la recherche de signes en lien avec le thème choisi.

La deuxième séance est consacrée à la mise en scène. Nous accentuons nos observations sur l'enchaînement des idées, sur le placement des personnages les uns par rapport aux autres, sur les contenus des dialogues et la dextérité gestuelle. C'est un travail de mémorisation tout autant gestuel que corporel. Dans les deux classes expérimentales, ce travail est réalisé en Langue des Signes Française (LSF). Les jeunes travaillent avec le classeur de configurations dans lequel se trouve tout le vocabulaire travaillé depuis le début de CP. C'est un livre ressource dont les jeunes signants et oralistes ont pris l'habitude de consulter et de faire évoluer.

La troisième étape est abordée lors de la troisième séance. C'est la réflexion autour de la notion d'implicite. Elle se déroule en deux temps. Nous demandons tout d'abord aux élèves de présenter leur histoire aux autres membres de la classe en Langue des Signes Française (LSF). Les éléments implicites émergent au travers du jeu des acteurs par les gestes, les mimiques et les expressions corporelles. A la fin de la prestation, un deuxième temps est laissé aux spectateurs, représentés par le groupe classe, pour proposer un échange autour des attitudes, des sentiments et des émotions ressentis par chacun des personnages. Cet échange interroge les acteurs sur la crédibilité de leurs propos et sur les raisons qui poussent les personnages à faire telle ou telle action. Cette troisième séance permet de pointer les déficits liés à l'implicite qui suscite une difficulté de compréhension par les élèves spectateurs. Une dernière séance est nécessaire pour affiner les expressions et les intentions des personnages.

Lors de la quatrième séance, les élèves travaillent sur les observations faites à la séance précédente. Ils réajustent leurs propos gestuels et leurs attitudes afin de proposer une nouvelle présentation théâtrale. Ils améliorent leur prestation par une exécution des gestes plus précise et l'exagération des attitudes gestuelles et des mimiques.

1.7 Conclusion du travail sur l'aspect sémantique de la langue

Les jeunes sourds appréhendent l'aspect sémantique de la langue selon leur mode de communication. La caractéristique visuo-gestuelle de la Langue des Signes Française (LSF) implique l'utilisation de l'image pour accéder au sens. Dans le cas du sourd oraliste, nous pourrions être amené à penser que la maîtrise de la langue orale implique la même stratégie qu'un enfant entendant pour aborder la dimension sémantique de la langue, c'est-à-dire l'utilisation du champ lexical. C'est le dictionnaire mental que l'enfant se construit au fur et à mesure de son apprentissage de la langue.

Habituellement pour communiquer, le jeune sourd signant développe ses connaissances lexicales en améliorant sa dextérité gestuelle. Cet apprentissage lui permet de réussir à passer d'une représentation imagée à une pratique gestuelle et inversement. Il prend conscience qu'une image est représentée par un geste qui se définit par la forme des doigts et par un mouvement.

Dans le cas des sourds oralistes, le jeune sourd travaille autour de cette appétence qu'il possède pour percevoir un message visuel. Ses compétences sont auditives mais il compense par une lecture sur les lèvres, pertinente pour distinguer des phonèmes de la langue sur la bouche de son interlocuteur. Cette capacité visuelle est alors utilisée pour lui montrer que le mot repéré de façon kinesthésique a du sens. Ce sens n'est pas simplement une succession de phonèmes ; il est lié à une image et à un geste qui peuvent être échangés pour être compris de l'autre. Ce travail sur la dimension sémantique lui permet de ne pas se limiter aux seuls mots qu'il connaît. Il peut élargir sa communication orale en utilisant l'acte gestuel et le sens.

Le but à atteindre est de produire un écrit en maîtrisant les trois entrées que sont la dimension sémantique, la voie phonétique et la réalité scripturale.

Dans un deuxième chapitre, nous allons aborder un aspect plus instrumental, celui de la voie phonique. Mais, pour être tout à fait juste dans nos propos, nous parlerons plus particulièrement d'une approche gestuo-labio-phonographique de la langue.

2. Une approche gestuo-phonographique de la langue pour accéder à l'écrit

La Langue des Signes Française (LSF) est une langue purement gestuelle et sans écriture. Elle est la langue principale de l'une nos deux classes expérimentales. Elle implique peu l'élément auditif ce qui rend difficile l'accès à la voie phonique de la langue orale. Or, l'apprentissage de l'écriture implique la maîtrise des aspects phonologiques de la langue. Afin d'initier nos jeunes sourds signants à cette entrée phonétique, nous proposons de combiner les caractéristiques audio-phoniques des entendants aux compétences labio-gestuelles des jeunes sourds pour réussir à passer d'une langue gestuelle ou orale à la langue écrite. Cette démarche est inédite car, habituellement elle n'est pas préconisée pour les sourds pratiquant la Langue des Signes Française (LSF).

Cette combinaison se résume en un code manuel près du visage qui permet de retranscrire tous les phonèmes de la langue orale en une succession de mouvements labio-gestuels. Ce code est phonétique et s'intitule le Langage Parlé Complété (LPC).

Nous découvrirons ce code en 3 étapes :

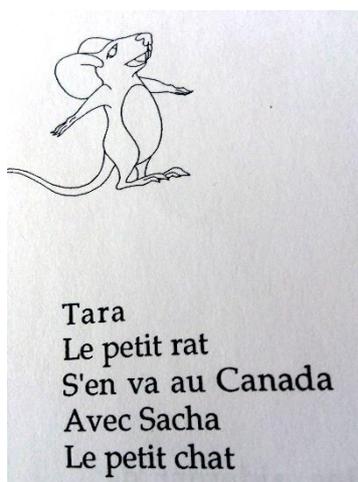
- le rapport entre le son et le mouvement des lèvres
- l'apprentissage des phonèmes par le système labio-gestuel
- la relation graphèmes/phonèmes

Ces 3 étapes seront explorées tout au long de l'année de CP. L'objectif est de comprendre que la langue orale est composée de phonèmes que l'on perçoit principalement de manière auditive. Ces phonèmes peuvent être représentés par une succession de mouvements labio-gestuels permettant ainsi aux jeunes sourds de mobiliser ses capacités visuelles pour reconnaître les différents phonèmes de la langue et les transformer en éléments graphiques.

2.1 Le rapport entre le son et le mouvement des lèvres

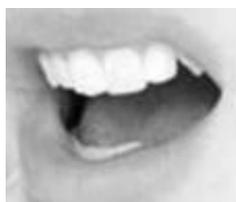
Lorsque nous prononçons un mot, les lèvres s'articulent et provoquent un mouvement. A chaque son, correspond un mouvement spécifique de lèvres. Pour comprendre le lien entre l'élément auditif, évoqué par le son, et l'élément visuel, représenté par le mouvement des lèvres, nous décidons d'utiliser les comptines comme support de travail. Elles se composent de rimes.

La redondance des sons en fin de vers facilite leurs perceptions auditive et visuelle. Nous décidons de commencer notre travail par la comptine intitulée « Tara, le rat ».



Dans les deux classes expérimentales, nous nous plaçons face aux élèves pour que nos lèvres soient visibles. Nous lisons une première fois la comptine à voix haute. La consigne donnée aux élèves est d'observer le mouvement de notre bouche à chaque fois que nous prononçons un mot. A la fin de la lecture, les élèves nous communiquent leurs observations.

Ce travail a été tout particulièrement réussi par la classe de sourds oralistes. Ils ont rapidement repéré les mouvements identiques des lèvres à la fin de chaque vers. Ils remarquent que lorsque nous prononçons les mots *Tara/rat /canada/ Sacha/ chat*, la bouche est ouverte.



Dans ce groupe, certains enfants ont une récupération auditive suffisante leur permettant de percevoir les sons grâce à leur appareil auditif. Ces jeunes oralistes arrivent alors à associer le son [a] au mouvement de la bouche. Leur moyen de communication les sensibilise à la langue orale, ce qui explique leur rapidité à percevoir les mouvements labiaux. Lorsqu'ils réceptionnent la langue, leur regard se focalise systématiquement sur les lèvres de leur interlocuteur pour en identifier le mouvement.

Dans la classe des sourds signants, ce travail de repérage est plus difficile. Leur pratique de la Langue des Signes Française (LSF) implique une vision globale des mains et du visage.

Elle n'impute pas un intérêt particulier pour les mouvements labiaux. Pour travailler sur l'aspect phonétique de la langue, leur attention va donc devoir se recentrer sur la bouche de leur interlocuteur. La première lecture de la comptine n'a pas permis de repérer précisément le mouvement des lèvres. Nous décidons donc d'adapter l'exercice en répétant un par un les mots qui terminent chacun des vers. Nous prononçons *Tara/ rat/ Canada/ Sacha/ chat* en gardant une articulation naturelle, sans exagération. A la fin de cette deuxième lecture, les jeunes sourds signants repèrent une forme identique de bouche. Elle est ouverte comme celle repérée par les sourds oralistes.



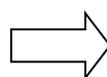
Nous reproduisons cet exercice en chantant différentes comptines pour sensibiliser les jeunes sourds à d'autres mouvements de bouche. Nous proposons par exemple les comptines « Zozo » pour le son [o] et « la pipe de papa » pour découvrir le son [p].

La pipe de papa
Est une pipe en bois
La pipe de grand-père
Est une pipe en fer
La pipe de pipo
Est une pipe en faux.



Les mouvements de bouche représentent le son [p]

Zozo le souriceau
Joue au cerceau
Sur le piano
Avec un anneau
De rideau.



Les mouvements de bouche représentent le son [o]

Mais nous savons que le système audio-labial est composé de sosies labiaux. Ce sont des mouvements de bouche identiques représentant deux ou trois sons différents. C'est le cas

des sons [P], [B] et [M] ou des sons [F] et [V]. La présence de ces sosies labiaux explique l'utilité d'un mouvement gestuel complémentaire pour parer à ces confusions.

Nous décidons donc de présenter aux deux classes expérimentales deux vers distincts :

pêpi pêpi pip ! pip!

Miri miri mirlili

Les élèves observent que ces sons différents peuvent être représentés par un même mouvement de bouche.



Cette ressemblance perturbe alors la lecture des phonèmes. C'est lors de cette observation que nous précisons l'importance d'ajouter un code gestuel pour distinguer ces deux phonèmes. Nous reprenons alors ces deux vers en positionnant notre main près du visage pour représenter les sons [P] et [M]. Pour chacun des sons, nous utilisons les configurations de doigts différentes.

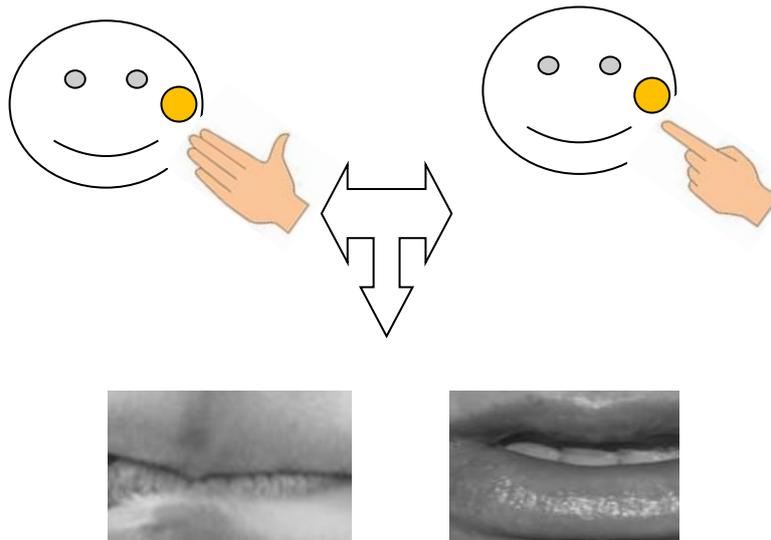


[M]



[P]

Pour représenter les sons [Pi] et [Mi], nous obtenons :



Les élèves des deux classes expérimentales observent un même mouvement de bouche avec une forme différente de main selon le phonème souhaité. Ils en concluent que si deux sons ne sont pas accompagnés d'un mouvement gestuel, ils peuvent être confondus. A la suite de ce constat, nous décidons d'aborder la deuxième étape de la découverte du code phonétique : l'apprentissage des phonèmes par le système labio-gestuel.

2.2 Le système phono-labio-gestuel¹¹⁷

Pour découvrir les différents phonèmes de la langue orale, nous proposons aux jeunes sourds de répartir les sons en deux catégories :

- Les voyelles phoniques, visibles autour du visage
- Les consonnes phoniques, visibles sur les doigts

Avant de travailler sur l'apprentissage de ces deux catégories, nous devons en expliquer la terminologie. Nous ajoutons la mention « phonique » aux termes voyelles et consonnes car, dans notre cas, ces dernières ne relèvent pas du cadre alphabétique. Elles ne sont pas liées à la graphie mais aux sons produits par la langue orale.

¹¹⁷ Annexe 20 : exemples de comptines

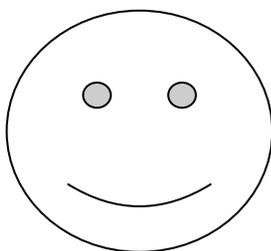
2.2.1 Les voyelles phoniques

Pour découvrir le positionnement des différentes voyelles phoniques, nous choisissons de travailler autour d'une nouvelle comptine intitulée « un petit canard ».

Un petit canard au bord de l'eau
 Il est si beau, il est si beau
 Un petit canard au bord de l'eau
 Il est si beau qu'il tombe dans l'eau
 Plouf !

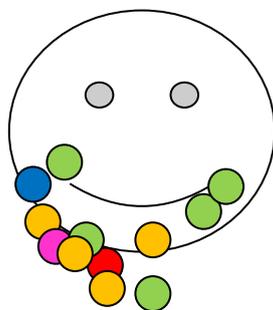
La spécificité de cette comptine est qu'elle regroupe toutes les positions nécessaires à la visualisation de toutes les voyelles phoniques.

Nous commençons par projeter un visage « neutre » au tableau.



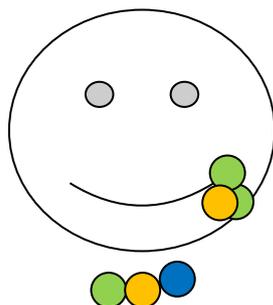
Nous réalisons, dans chacune des classes expérimentales, des groupes de deux élèves. Nous leur remettons une feuille A4 sur laquelle est dessiné le visage représenté au tableau. Nous leur donnons également plusieurs gommettes de couleur. La consigne est d'observer notre main et notre visage lorsque nous lisons la comptine du « petit canard ». Les élèves doivent alors coller une gommette à tous les endroits où la main touche le visage.

Lors de la première lecture, les classes oralistes et signantes ne semblent pas avoir comprises la consigne. Les sourds signants ont utilisé les gommettes pour comptabiliser le nombre de fois où la main touchait le visage. Mais, notre objectif était de pointer les positions où la main se posait. Or, il n'a pas été atteint. Les élèves sourds signants ont privilégié le nombre de touches, plaçant ainsi 15 gommettes sur tout le dessin.



Nous pouvons apparenter cette erreur à l'utilisation de leur mode de communication privilégié, la Langue des Signes Française (LSF). Cette langue est spatio-temporelle. Elle s'utilise en dessous du visage, généralement au niveau de la poitrine. Le Langage Parlé Complété (LPC) utilisé ici, est un code phonétique qui se pratique, quant à lui, tout près du visage. Cette proximité peut avoir perturbé visuellement le jeune en pensant que la main touchait continuellement le visage expliquant ainsi l'amas de gommettes sur le dessin.

Dans la classe des sourds oralistes, les élèves ont su repérer deux positions sur les cinq recherchées : la commissure des lèvres et le cou. Sur ces deux positions, ils ont placé, eux aussi, un nombre important de gommettes représentant le nombre de fois où la main s'y est arrêté.



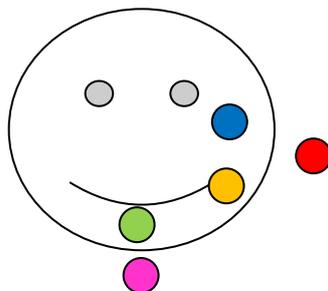
N'ayant pas réussi dans une classe comme dans l'autre à trouver l'emplacement des voyelles phoniques, nous décidons de relire, une deuxième fois, la comptine à l'oral avec l'aide du Langage Parlé Complété (LPC). Lors de la première lecture, la réalisation de chacune des classes était différente. Dans la classe signante, nous n'avions aucune position de main identifiée alors que dans la classe oraliste, deux emplacements ont été marqués. Nous décidons donc de différencier les prochaines consignes selon la classe expérimentale.

Lorsque nous demandons à la classe de sourds signants d'observer le mouvement de la main, de repérer les endroits touchés sur le dessin et y placer les gommettes, nous observons que la multiplicité des consignes est difficile à traiter. Nous décidons donc de simplifier notre demande. Nous donnons à chaque groupe, uniquement, une gommette de couleur. Nous projetons sur le tableau le visage neutre et nous réitérons notre consigne qui est de placer une gommette à l'endroit où la main touche le visage. Nous relisons la comptine doucement pour que notre bouche et notre main soient visibles et lisibles. Cette fois-ci, lorsque le groupe a trouvé une position où la main touche le visage, il vient placer sa gommette sur le visage neutre du tableau à l'endroit escompté. Après trois lectures, les groupes ont trouvé trois emplacements sur les cinq souhaités : la commissure des lèvres, le menton et le cou. Il restait deux gommettes

à disposition sur le bureau de l'enseignant. Nous avons de nouveau relu la comptine et nous avons tiré au sort les groupes de la classe numérotés 1, 2 ou 3 pour venir placer les deux dernières gommettes. Une des deux positions restantes a été rapidement trouvée par un des groupes, c'est la position de la pommette. La dernière fut plus compliquée à identifier car dans cette position, la main ne touchait pas le visage. Pour leur faire deviner cet emplacement, nous extrirons de la comptine les mots dans lesquels nous retrouvions cette position : *canard, au, l'eau, beau*. Un des groupes trouve enfin cette dernière position. Elle est intitulée « côté ».

Nous faisons alors un bilan avec les enfants des 5 positions trouvées en attribuant à chacun des emplacements une couleur distincte :

- = position côté
- = position pommette
- = position commissure des lèvres
- = position menton
- = position cou



Les 5 positions des voyelles phoniques

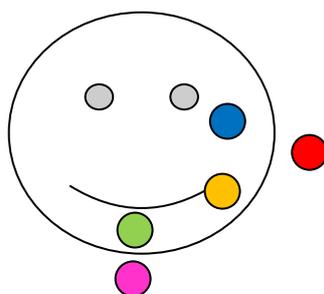
Nous finissons cette séance en relisant une dernière fois la comptine avec ce support visuel.

Dans la classe de sourds oralistes, nous proposons, de nouveau, une lecture avec l'aide du Langage Parlé Complété (LPC). Nous reprécisons la consigne en prenant en compte les deux positions déjà trouvées par la classe au cours de la première lecture : la commissure des lèvres et la position du cou.

Nous laissons à chaque groupe 5 gommettes de couleurs différentes que les élèves doivent placer sur la figurine après nous avoir observés lors de la deuxième lecture. A la fin de ce travail, nous demandons à chaque groupe de se déplacer pour aller voir le travail de leurs

camarades. Nous observons des échanges oraux ou en signe du type « regarde », « impossible », « nous différent », « viens », « c'est pas possible ». Nous laissons les échanges se faire librement. Au bout de quelques minutes, chacun reprend sa place. Nous proposons de relire la comptine en nous arrêtant à la fin de chaque vers pour laisser les groupes venir placer leurs gommettes aux emplacements souhaités sur la figurine projetée au tableau.

Les élèves trouvent les 5 positions sur les 5 souhaitées.



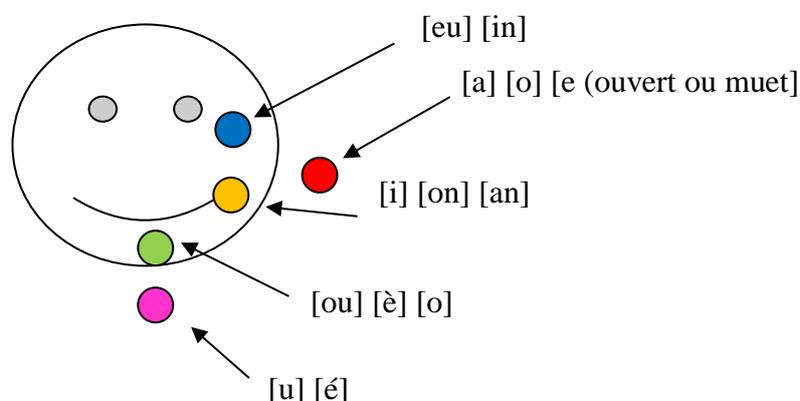
Les 5 positions des voyelles phoniques

En venant placer les gommettes au tableau, certains élèves oralistes associent le son à la position choisie. Paul nous annonce spontanément, en plaçant la gommette près de la bouche, que cette position correspond au son [an]. Nous nous interrogeons alors sur la réussite de cet exercice et nous cherchons à savoir ce qui permet à Paul de mettre en lien le phonème avec la position de la main sur le visage. Paul nous confie que le son [an] lui permet d'identifier sa maman. En revanche, il sait que le son [a] est sur le côté car il représente son papa. En interrogeant les élèves de la classe, nous remarquons que 90% d'entre eux connaissent ces deux sons pour les mêmes raisons mais seulement 33% d'entre eux connaissent la présence d'autres phonèmes. Ces 33% sont issus de familles pratiquant le Langage Parlé Complété (LPC) quotidiennement à la maison. La situation de Paul, qui met en corrélation le son et le geste phonétique pour en donner une signification sémantique qui lui est propre, nous fait réfléchir sur cette problématique qui est d'allier le sens de la Langue des Signes Française (LSF) à l'aspect phonétique du Langage Parlé Complété (LPC) pour faciliter l'accès à l'écrit.

Après avoir trouvé les 5 positions des voyelles phoniques, nous proposons à l'ensemble de nos jeunes sourds (signants et oralistes) de réaliser un classeur, intitulé « classeur à clefs ». Avant la réalisation, nous leur expliquons que ce classeur va nous permettre de repérer visuellement tous les phonèmes de la langue orale et nous aider à les écrire. Nous faisons alors

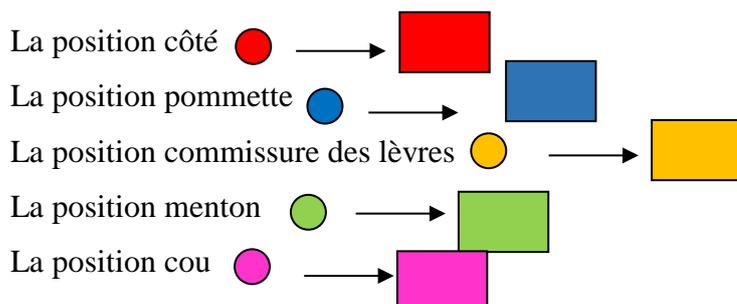
le lien avec le classeur de configurations que nous enrichissons régulièrement dans notre travail sur l'aspect sémantique. L'un des classeurs nous servira à comprendre et l'autre sera utile pour écrire. Mais la difficulté reste le passage de l'un à l'autre. Nous laissons les enfants y réfléchir et nous y reviendrons lorsque nous aborderons le domaine gestuo-graphophonologique, c'est-à-dire l'aspect scriptural de la langue écrite.

Dans les deux classes expérimentales, les élèves ont trouvé les 5 positions qui correspondent aux voyelles phoniques. Pour découvrir à quels phonèmes correspondent ces 5 positions, nous choisissons de poursuivre le travail autour des comptines. Ce choix est motivé par la présence de rimes qui facilitent la redondance des phonèmes que l'on souhaite travailler. Il y a 13 voyelles phoniques réparties sur les 5 positions autour du visage.



Nous nous servons de 13 comptines pour identifier ces 13 voyelles phoniques.

Pour commencer l'étude de ces phonèmes, nous donnons à chacun des groupes de nos deux classes expérimentales 5 feuilles de la même couleur que les positions identifiées sur la figurine.



Il n'y a pas d'ordre requis pour commencer l'apprentissage des différents phonèmes. Nous décidons de commencer par les sons [u] et [é], placés au niveau du cou. C'est une position

excentrée qui nous parait plus facile à identifier. Pour reconnaître cette position, nous proposons deux comptines :

- « L'éléphant d'Elodie » pour repérer le son [é]

Elodie a observé
Sur l'écran de télé
Un éléphant très élégant
Réputé pour sa légèreté...

- « La tortue Tutu » pour identifier le son [u]

La tortue Tutu 

*Fais des dessins pour illustrer la comptine!

Un jour j'ai vu
Dans la rue

La tortue Tutu
Qui buvait du jus

Elle a disparu
Je ne la vois plus!

Où es-tu tortue perdue?

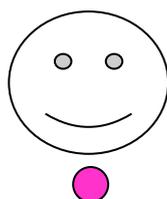
Nous réalisons plusieurs lectures.

La première a pour objectif de découvrir l'emplacement de ces deux phonèmes autour du visage et leur forme de bouche. La lecture se fait à voix haute avec l'utilisation du Langage Parlé Complété (LPC). L'objectif est de montrer que les passages répétés de la main au niveau du cou représentent les phonèmes recherchés.

Dans la classe de sourds oralistes, les élèves ont repéré rapidement cet emplacement et ils y ont associé le mouvement de lèvres qui correspondent aux sons [u] et [é]. Leur capacité auditive et leur intérêt pour les mouvements labiaux ont facilité leur perception.



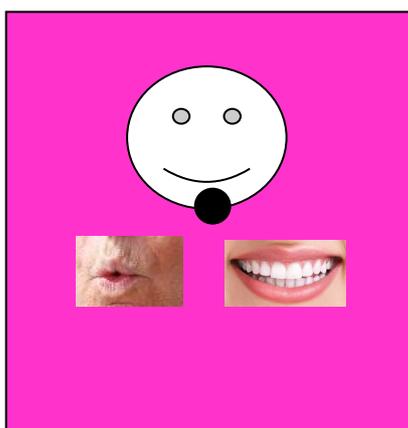
[u]



[é]

Dans le cas des sourds signants, l'identification de la position de la main au niveau du cou n'a pas été immédiate. Nous relisons alors les comptines en re précisant la consigne. Nous demandons aux élèves de repérer le lieu où la main touche le plus souvent le visage parmi les 5 positions que nous avons déterminées précédemment. En insistant sur la fin de chaque vers, les élèves découvrent enfin la position demandée, le cou et les deux mouvements de lèvres.

Dans les deux classes expérimentales, nous faisons le lien avec les feuilles distribuées précédemment. Parmi ces feuilles, les élèves choisissent celle correspondant à la position qu'ils ont découverte. Les élèves collent une figurine sur la feuille puis ils y placent un point identifiant l'endroit trouvé. Nous plaçons également les deux mouvements de bouche qui se trouvent sur cette position.



Après avoir placé les sons [u] et [é] au niveau du cou, les élèves des deux classes expérimentales s'interrogent sur la forme des doigts qui change continuellement lorsque la main se trouve dans cette position.

Prenons l'exemple du son [é].

Lorsque nous codons « Observé » la forme de doigts au niveau du cou est :



Lorsque nous codons « télé » la forme de doigts au niveau du cou est :



Lorsque nous codons « écran » la forme de doigts au niveau du cou est :



Nous profitons de cette remarque pour aborder la notion de consonnes phoniques et de syllabes. Lorsque nous codons les comptines, nous notons les différentes formes de doigts que les élèves ont repérées. Elles sont normalement au nombre de huit. Les sourds signants en ont identifiées deux et les sourds oralistes trois.



3 formes de doigts pour les sourds oralistes



2 formes de doigts pour les sourds signants

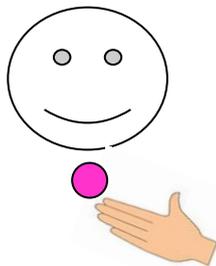
Deux formes repérées sont communes aux deux classes expérimentales.

En prévision de ce travail, nous avons déjà préparé au préalable huit petites cartes plastifiées. Une carte représente une forme de doigts. Parmi nos cartes, nous recherchons les trois repérées par nos élèves sourds. Nous décidons de les placer dans une boîte à chaussures que les élèves intitulent « la boîte à doigts ». Dans la classe de sourds oralistes, nous y plaçons les 3 cartes correspondantes aux formes de doigts trouvées. Dans la classe de sourds signants, nous n'en mettons que deux. A chaque lecture de comptines, les élèves peuvent compléter cette

« boîte à doigts » en y ajoutant de nouvelles configurations. Nous ne divulguons pas le nombre total de formes de doigts à découvrir. Nous ferons le point à la fin de l'apprentissage des voyelles phoniques. Nous laissons alors cette boîte s'enrichir au rythme des propositions des élèves.

Après ce travail en première lecture, nous reprenons notre activité autour des deux comptines « l'éléphant d'Elodie » et « La tortue Tutu ». Nous effectuons une deuxième lecture qui a pour objectif de lier le phonème au graphème. Il faut alors repérer le phonème dans chaque vers de la comptine codée et identifier le graphème correspondant. Cette fois-ci, nous distribuons la comptine à chacun des élèves de la classe. Pendant quelques minutes, nous les laissons découvrir ce support écrit. Nous leur expliquons ensuite la nouvelle activité. Au cours d'une deuxième lecture, nous leur demandons de placer une croix à la fin des vers qui semblent contenir :

- La position de la main au niveau du cou



- Les mouvements de bouche précédemment définis



ou



Nous remarquons que les sourds oralistes placent spontanément plusieurs croix à la fin de chaque vers. Le résultat de cette activité souligne que le jeune est en capacité d'observer la représentation visuelle du phonème tout en notant le nombre de fois où il a été utilisé.



Chez l'individu sourd signant, il n'apparait aucune croix à la fin de chaque vers. Il semble que l'association « main-bouche », qui représente le phonème, n'a pas été identifiée. En interrogeant les jeunes sur leur difficulté, ils nous précisent qu'ils ont bien perçu la main près du cou mais ils n'ont pas réussi à repérer si ces mouvements étaient présents à chacun des vers énoncés. De nouveau, nous observons que la multiplicité des consignes met en difficulté le jeune sourd signant. Il reste sur une version très globalisante de l'information comme si le principe de l'activité leur était accessible sans en garder les détails

Il n'est pas sur un découpage syllabique de la langue. Le jeune sourd signant utilise le geste comme un outil sémantique lui donnant une image précise du contexte. Afin de réussir cette étape, nous proposons aux jeunes de reprendre la lecture de cette comptine. Nous nous arrêtons vers après vers pour qu'ils prennent le temps de repérer les mouvements de bouche et de main. Au terme de cette lecture, après plusieurs répétitions, les jeunes sourds signants placent les croix à la fin des vers. Certains ont même remarqué que dans le vers « *qui buvait du jus* », la main se déplaçait 3 fois en direction du cou. Ils ont donc dessiné 3 croix à la fin de ce vers.



Après le repérage des phonèmes, nous décidons de complexifier l'activité. Nous souhaitons savoir, dorénavant, si le phonème trouvé est placé au début, au milieu ou à la fin du vers. Pour cela nous découpons chaque vers en trois.

Un jour / j'ai vu / dans la rue

Après une lecture de la comptine, nous demandons aux jeunes sourds signants et oralistes de placer un rond rose sous l'une des trois parties contenant le phonème identifié précédemment.

Dans l'exemple, les sourds oralistes placent le rond dans la deuxième et la troisième partie, ce qui signifie que le phonème est situé au milieu et à la fin du vers.

Un jour / j'ai vu / dans la rue



Deux lectures sont nécessaires pour que tous les enfants oralistes réalisent l'exercice. Dès la première lecture, 42% des élèves ont réussi à repérer le son [u] auditivement mais sans l'identifier graphiquement. Après la deuxième lecture, plus de 50% des élèves ont repéré l'élément graphique u représentant le phonème [u]. La présence répétitive de cette lettre dans la comptine a mobilisé l'attention du jeune oraliste, ce qui lui a permis d'en déduire que le phonème recherché pouvait correspondre à cette graphie. Dans ce panel de sourds oralistes, nous observons que certains d'entre eux trouvent l'emplacement du phonème par une

information auditive alors que d'autres se sont aidés de l'aspect graphique. Nous décidons d'utiliser ces deux modalités pour entourer, ensemble, le mot situé dans la partie sélectionnée où est situé le phonème recherché. Cette étape se réalise en trois étapes :

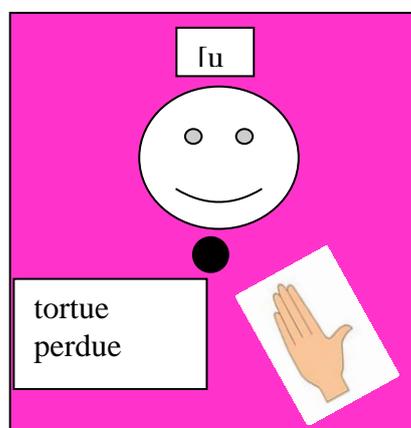
- Nous relisons une troisième fois la comptine en nous arrêtant à la fin de chaque vers
- Nous interpellons les 42% des élèves ayant été sensibles à la partie où se situe le phonème cherché.
- Nous sollicitons enfin les 50% des élèves ayant pointé le graphème correspondant au phonème trouvé.

La multiplicité des réponses nous amène à établir une liste de mots que nous notons au tableau. Nous demandons aux élèves de les observer puis nous les codons pour en dégager les points communs : *vu /rue /tortue /tutu /buvait /du /jus /disparu /plus /tu /perdue*

Les élèves en identifient quatre :

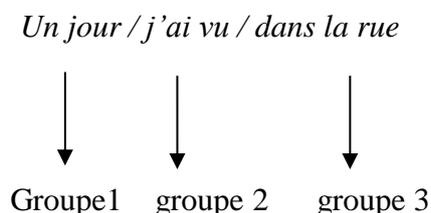
- Le mouvement de bouche
- Le placement de la main au niveau du cou
- Le son émis par le phonème
- L'élément graphique

Avec ces quatre éléments, nous réalisons une affiche.



Lors d'une dernière lecture, avec cette aide visuelle, les élèves colorient en rose les sons [u] représentés par le graphème *u*.

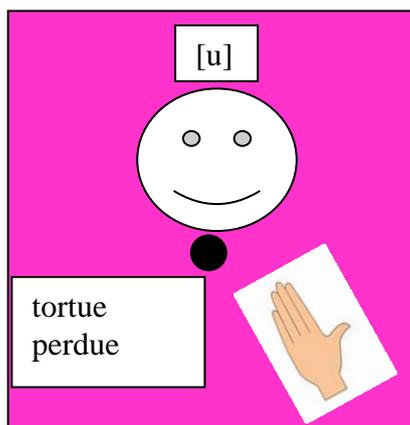
Dans la classe des sourds signants, nous abordons la place du phonème et son identification graphique par une autre activité. Nous proposons dès le départ, une lecture de la comptine sans prise de note afin que les jeunes puissent s'imprégner de ce code phonétique. Après avoir découpé les vers en trois parties, les élèves doivent repérer le phonème dans une des trois parties. Nous partageons la classe en trois groupes. Chaque groupe est responsable d'une partie des vers.



Lors d'une deuxième lecture, les jeunes doivent être attentifs aux mouvements de lèvres et de main près du visage pour identifier la place du phonème dans le vers. A la fin de la lecture, nous laissons un temps de travail en groupe pour permettre aux jeunes d'échanger sur leur observation. Après 10 minutes d'échange, nous reprenons la lecture. Lorsque le groupe pense repérer le phonème dans sa partie de vers, il lève la main. Nous notons toutes les propositions des élèves pour chaque vers. Une dernière lecture est nécessaire pour confirmer ou infirmer ces propositions. Pour identifier le mot contenant le phonème, nous codons tout d'abord chaque partie indépendamment les unes des autres puis les mots séparément. Nous constituons ainsi, petit à petit, une liste de mots dans lequel le phonème est présent. Nous la notons au tableau. Elle correspond à celle des sourds oralistes : *vu /rue /tortue /tutu /buvait /du /jus /disparu /plus /tu /perdu*. Après avoir codé successivement tous les mots de la liste, nous demandons aux élèves d'en dispenser les points communs. Ils en identifient trois :

- Le mouvement de la bouche
- Le placement de la main au niveau du cou.
- Le graphème

Nous utilisons ces trois éléments pour réaliser une affiche de la voyelle phonique [u].



Cette réalisation concrétise l'idée que les sourds signants peuvent percevoir les phonèmes de la langue orale sans faire appel au canal auditif mais en utilisant le Langage Parlé Complété (LPC).

Nous réalisons toutes ces étapes pour les treize voyelles phoniques situées autour du visage. A la fin de l'apprentissage, des exercices de plus en plus complexes vous seront proposés pour apprendre à manipuler ces différents mouvements labio-gestuels. Nous organisons, par exemple, le jeu de l'intrus où parmi une liste de mots, l'élève doit y repérer celui qui ne possède pas le même phonème que les autres. Ce jeu se déroule soit à l'oral soit à l'écrit.

A l'oral, le jeune sourd observe sur le visage de l'enseignant, les mots codés :

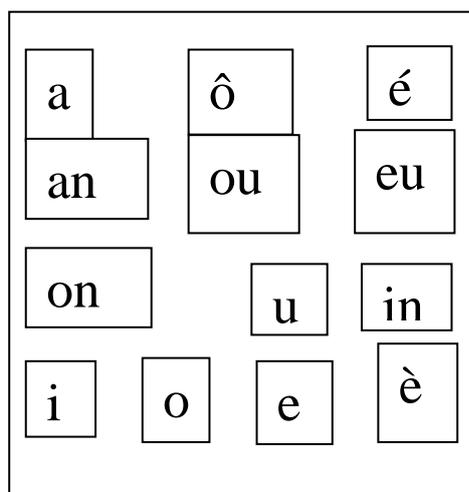
Train, bain, fin, bus

Muni d'une ardoise, il note le numéro du mot qui ne contient pas le phonème commun aux trois autres. Dans notre exemple, le phonème commun aux trois premiers mots est [in]. Le mot à trouver est donc *bus*. Le jeune doit inscrire le chiffre 4 sur son ardoise car *bus* est le quatrième mot sur la liste.

A l'écrit, ce travail peut se faire sur table et en autonomie ou collectivement.

Dans les deux situations, nous évaluons les réponses en codant chacun des mots de la liste. L'élève, seul ou en groupe, s'autocorrige en observant les mouvements de bouche et de main de l'interlocuteur pour vérifier la présence ou non du phonème.

Lors de ces différents exercices, les élèves sont confrontés à la difficulté de mettre en corrélation le phonème et la graphie. Le travail précédent sur les différentes comptines a eu l'avantage d'aider le jeune à découvrir les voyelles phoniques mais le désavantage de ne montrer qu'un seul type de graphie. Dans notre progression, le jeune sourd remarque que plusieurs graphies correspondent parfois au même phonème. Le son [é] par exemple, peut s'écrire *é* ou *et*. Après plusieurs observations des deux classes expérimentales, nous décidons d'utiliser le même système que pour les formes de doigts que nous récoltions dans la « boîte à doigts ». Pour associer le phonème aux différentes formes de graphie, nous réalisons un « calendrier à son ». Sur chaque poche, nous collons une étiquette d'un phonème déjà étudié précédemment.

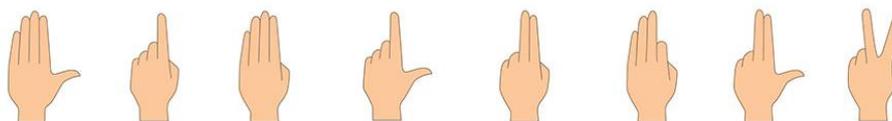


A chaque fois que le jeune rencontre un nouveau graphème correspondant à un des phonèmes déjà étudié, le jeune sourd place la carte du graphème dans la poche du phonème concerné. Nous laissons ce calendrier à disposition des enfants et nous le reprendrons lors de l'apprentissage de l'écrit.

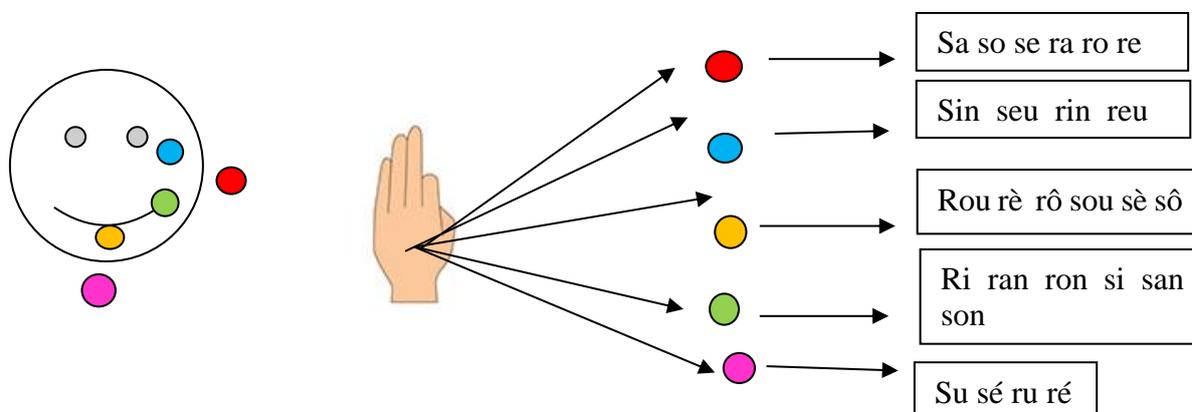
Lors de l'initiation aux voyelles phoniques, les élèves avaient remarqué que les doigts changeaient de forme mais la voyelle était identique. Nous avons alors mis en place « la boîte à doigts ». Nous décidons de découvrir l'intérieur de cette boîte et nous levons le voile sur les consonnes phoniques.

2.2.2 Les consonnes phoniques

A la grande surprise des enfants, nous découvrons 8 cartes dans la boîte à doigts. Elles correspondent à 8 formes de doigts appelées configurations ou clefs.

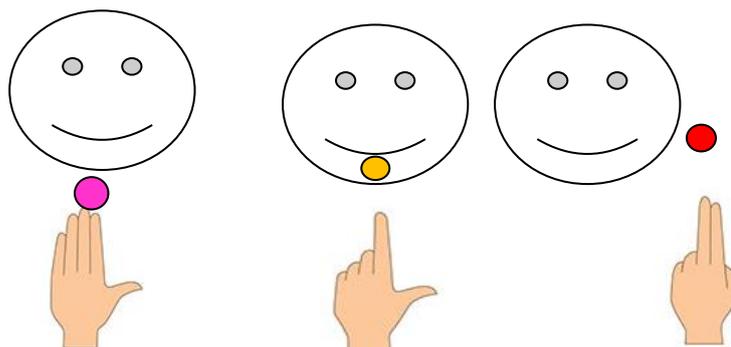


Nous projetons le visage au tableau avec les voyelles phoniques, puis nous tirons au sort une des 8 configurations. Dans notre exemple, la forme de doigts choisie correspond aux phonèmes [s] et [r]. Nous l'associons aux différents emplacements de couleurs présentes autour du visage, symbolisant les voyelles phoniques.



Cette combinaison permet de sensibiliser les jeunes aux nombres de syllabes qui composent un mot. Ces syllabes sont représentées visuellement par l'association d'une clef et d'un emplacement autour du visage. Il existe un lien entre le nombre de syllabes et le nombre de clefs utilisé pour coder. Par exemple, le mot « élève » a trois syllabes ce qui implique l'utilisation de trois clefs ou trois emplacements différents en Langage Parlé Complété (LPC).

E - lè - ve (3 syllabes)



Elève : 3 syllabes = 3 formes de doigts différentes

Nous relevons dans les autres comptines, d'autres exemples qui répondent à la même règle.

Tara →  (2 formes de doigts = 2 syllabes)

Chat →  (1 forme de doigt = 1 syllabe)

Rat →  (1 forme de doigt = 1 syllabe)

Canada →  (3 formes de doigt = 3 syllabes)

Sacha →  (2 formes de doigt = 2 syllabes)

Pour apprendre les 8 formes de doigts différentes, nous pourrions refaire le même travail réalisé pour initier les jeunes aux voyelles phoniques. Nous aurions pu choisir 8 comptines et découvrir une par une les 8 formes de doigts. Mais, une réserve consiste à penser que cette activité soit trop répétitive. Nous décidons donc de proposer une nouvelle activité en nous aidant d'un logiciel appelé « Clef en Main ».



118

Ce logiciel permet d'actionner différents niveaux d'apprentissage. Nous faisons tout d'abord un test sur les voyelles phoniques pour familiariser les jeunes avec cet outil numérique. Lorsque le logiciel démarre, une tête apparaît agrémentée de zones de couleurs.



119

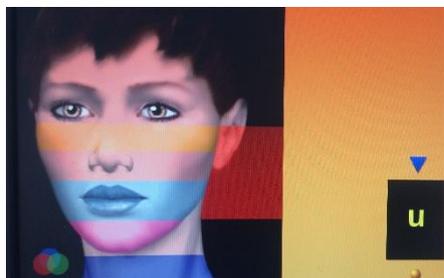
Ces bandes de couleur correspondent aux emplacements des voyelles phoniques :

- Dans la zone violette, se situent les phonèmes [u] et [é]
- Dans la zone rose, nous avons les sons [ou] [è] [ô]
- Dans la zone bleu ciel, nous trouvons les phonèmes [i] [an] [on]
- Dans la zone jaune, il y a le [eu] et le [in]
- Dans la zone rouge se placent les sons [a] [o] [e]

¹¹⁸ DVD : Clefs en main

¹¹⁹ Ibid

Nous sélectionnons une des modalités proposées par le logiciel nous permettant de jouer avec toutes les voyelles situées autour du visage. Lorsqu'un phonème apparaît, le jeune doit aller chercher la main avec la souris de l'ordinateur pour ensuite l'amener sur la couleur correspondante.



Le phonème apparaît



Aller chercher la main avec la souris

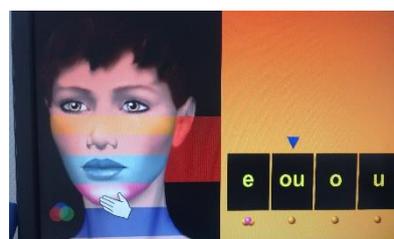
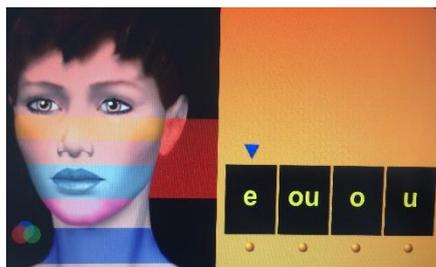


Placer la main sur la couleur correspondante au son [u]

Le logiciel vérifie la réponse. Si la réponse est bonne, un petit lapin sort du chapeau.



Nous pouvons demander au logiciel de sélectionner de 1 à 4 phonèmes successifs



Après quelques exercices d'entraînement sur les voyelles phoniques, nous passons à l'apprentissage des configurations de doigts que nous intitulos « consonnes phoniques ». Nous choisissons tout d'abord une forme de doigts que nous piochons dans la boîte à clefs.



Grâce aux différentes comptines que nous avons découvertes avec les voyelles phoniques, nous recherchons à quels phonèmes correspond la forme de doigt choisi. Nous sélectionnons une comptine dans laquelle les vers contiennent cette forme de doigt :

A la queue leu leu
 Cessons notre jeu
 A la queue leu leu
 Rentrons vite, il pleut !
 Adieu, le ciel bleu.

Sèchons nos cheveux
 Devant un bon feu
 Et rions un peu
 Les yeux dans les yeux ...

Comme il est heureux
 Même quand il pleut

A la queu leu leu
 Le petit chat bleu
 S'il est bleu
 Tant mieux.

Nous choisissons trois vers spécifiques :

A la queue leu leu

Sèchons nos cheveux

Les yeux dans les yeux ..

Nous distribuons ces trois vers aux élèves. Nous les codons en Langage parlé Complété (LPC) et nous demandons aux élèves de nous dire si la clef choisie se trouve au début, au milieu ou à la fin du vers.

Dans le premier, la clef se trouve au milieu du vers, dans le mot *queue*.

A la queue leu leu

Dans le deuxième, la clef se trouve à la fin du vers dans le mot *cheveux*.

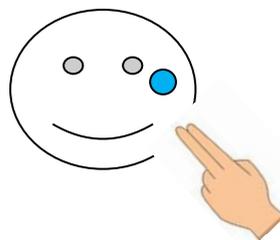
Sèchons nos cheveux

Dans le troisième vers, la clef se trouve au début et à la fin du vers lorsque nous faisons la liaison entre *les* et *yeux*.

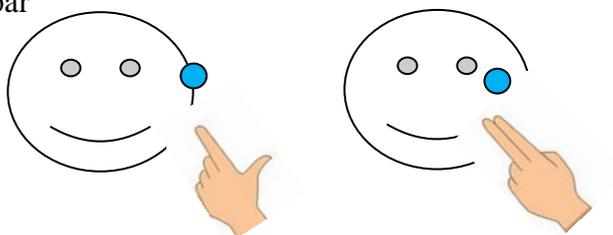
Les yeux dans les yeux ..



Queue se représente en LPC par :



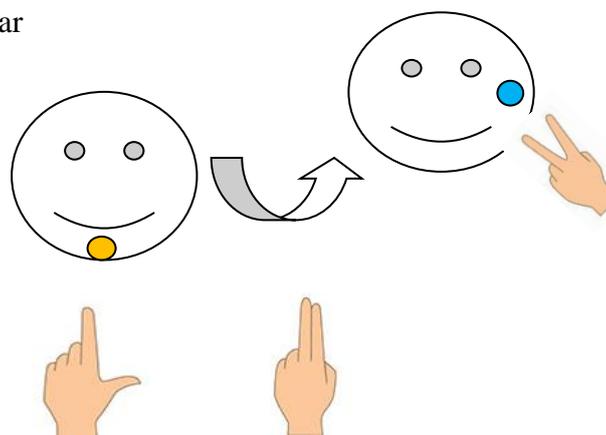
Cheveux se représente en LPC par



Che

veu

Les yeux se représente en LPC par



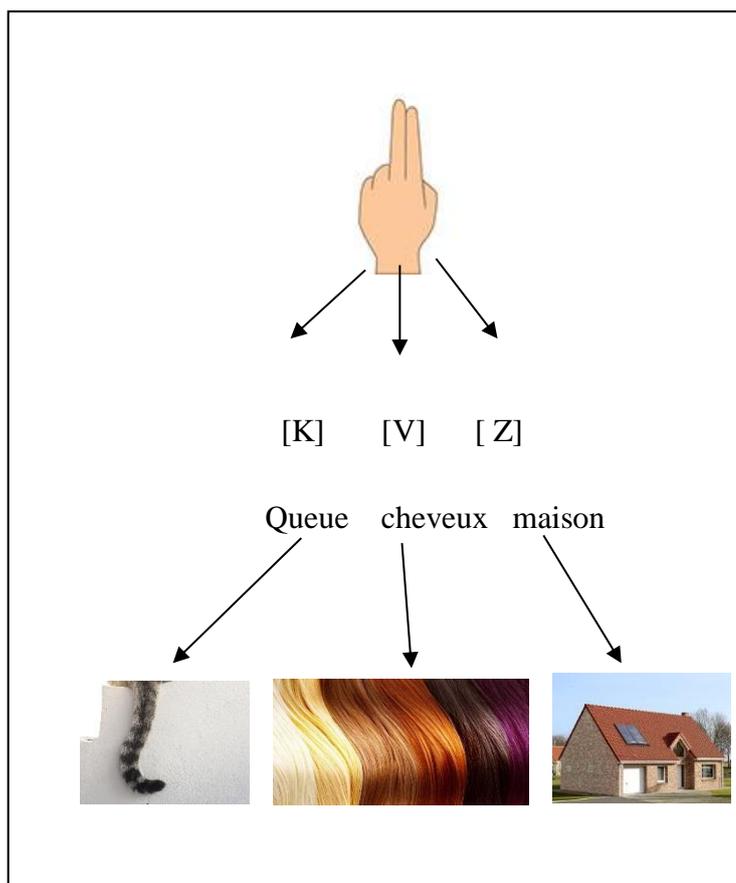
Lè

z (liaison)

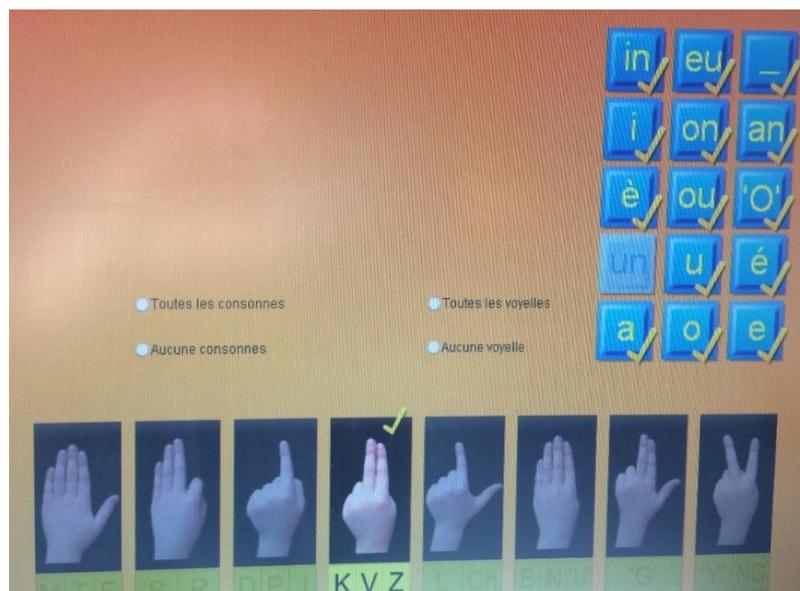
yeu

En codant les mots plusieurs fois, les enfants s'aperçoivent que la clef choisie représente 3 phonèmes différents [K] [V] [Z]. La forme de la main est la même mais le mouvement de

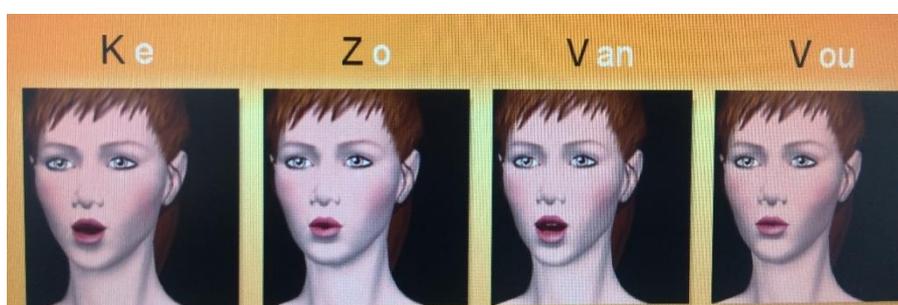
bouche est différent. Nous construisons alors une affiche avec la forme des doigts et les phonèmes auxquels cette forme correspond.



Nous n'oublions pas sur cette affiche de mettre la signification visuelle des mots afin de faire le lien avec l'aspect sémantique de la langue. Nous continuons notre travail autour de cette clef qui regroupe 3 consonnes phoniques. Pour entrainer les jeunes oralistes et signants à associer ces consonnes phoniques aux voyelles phoniques, nous reprenons le logiciel. Nous le paramétrons en sélectionnant la clef que nous avons tirée au sort et toutes les voyelles phoniques déjà apprises.



Nous démarrons le jeu en tirant quatre cartes au sort.



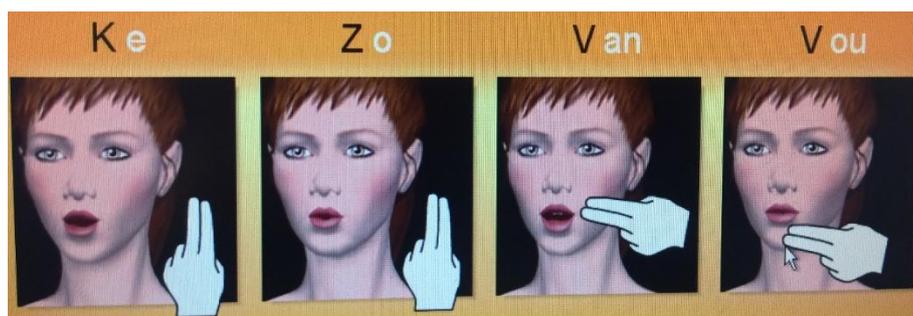
Parmi les clefs proposées, le jeu choisit la consonne phonique demandée.



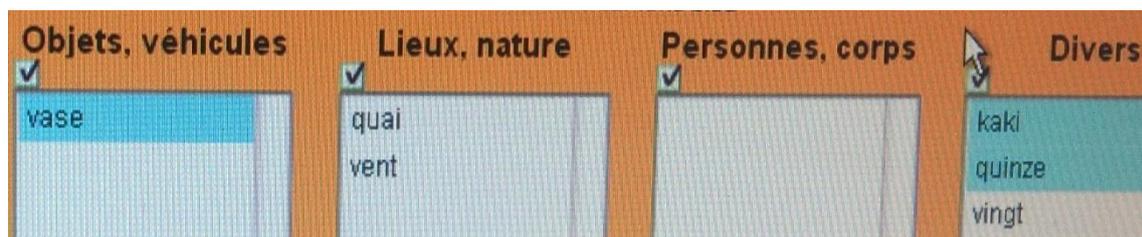
Il clique sur la consonne puis il vient placer la main sur une des positions des voyelles autour du visage correspondant à la syllabe demandée.



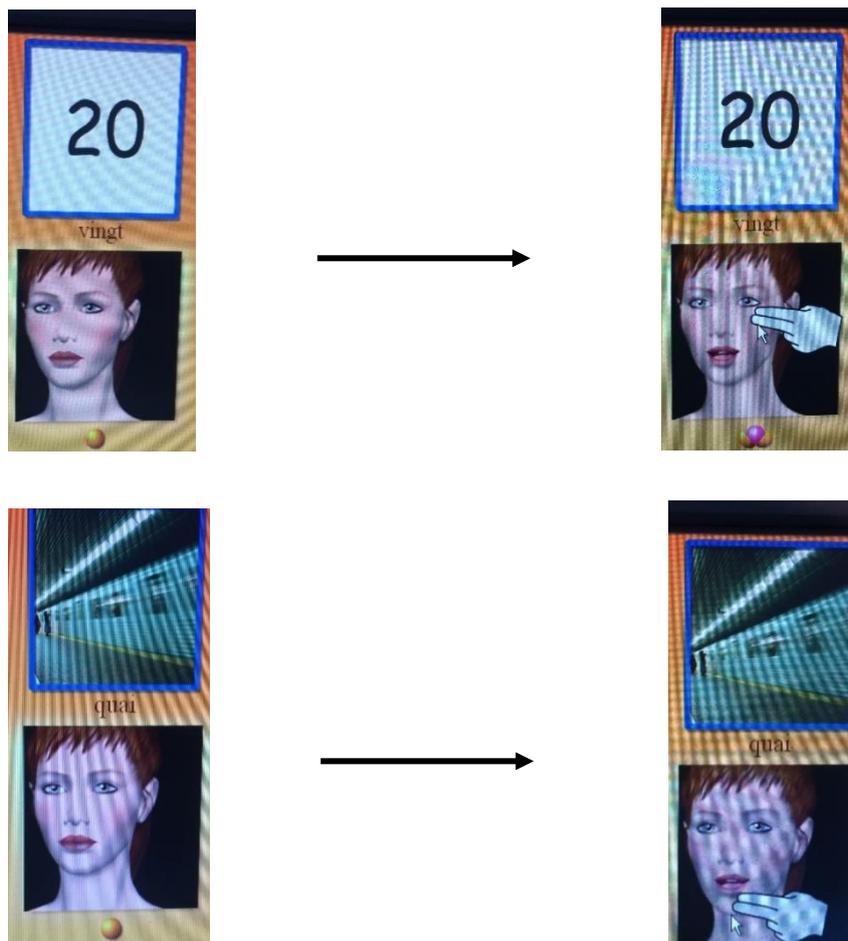
Il réalise ce processus pour les 4 syllabes demandées.



Pour complexifier l'activité, nous paramétrons le logiciel afin qu'il propose des mots composés uniquement de la clef travaillée associée à toutes les voyelles phoniques. Nous obtenons par exemple :



Le logiciel propose au hasard des mots de cette liste que le jeune sourd doit réaliser en codant.



Nous réalisons ces différentes étapes avec les 8 configurations que compte le Langage Parlé Complété (LPC) pour représenter les consonnes phoniques. A chaque nouvelle configuration apprise, nous augmentons la difficulté de l'exercice sur le logiciel en adaptant le paramétrage. Par exemple, à la fin de l'apprentissage, le logiciel propose plus de 899 mots possibles.

Nous observons peu de différence entre le travail des sourds oralistes et des sourds signants autour de l'apprentissage des consonnes phoniques. Les deux classes expérimentales jouent avec le logiciel et l'utilisent pendant leur temps libre ou en activité annexe. C'est un jeu nécessitant du temps et de la répétition. Chez les sourds signants, ce travail est réalisé sur un temps ciblé de français. Le reste du temps, la Langue des Signes est privilégiée mais les consignes écrites sont souvent codées avant d'être signée afin d'associer l'écrit au code phonétique.

3. La découverte de l'aspect scriptural

L'aspect sémantique s'est travaillé autour des histoires mélangeant narration, dialogue et mise en scène théâtrale. L'aspect phonétique de la langue s'est découvert au travers des comptines et d'un logiciel numérique. Pour l'étude de l'aspect scriptural de la langue, nous travaillerons autour de différents supports écrits en cherchant à mettre continuellement en lien la réalité alphabétique, la dimension sonore et la compréhension. Cette combinaison a pour objectif de répondre aux exigences de fin de cycle 2 qui demande à l'élève d'être en capacité de produire seul un écrit.

3.1 Le lien unissant les entrées sémantiques, phoniques et scripturales

Au début du CP, nous demandons aux élèves sourds signants et oralistes d'observer, dans la classe, toutes les formes d'écrits. Les élèves repèrent leur prénom, ouvrent les livres, consultent le dictionnaire, regardent les imagiers... Après quelques minutes d'observation, les élèves choisissent deux supports.

Les sourds oralistes choisissent leur étiquette de prénom puis le livre de Kirikou. Ce choix est significatif puisqu'il symbolise leur intérêt pour les mots et pour un processus phonétique annoncé par le biais du Langage Parlé Complété (LPC). Cet outil de la langue (LPC) leur permet ainsi d'accéder à un système graphophonologique, facilitant la production d'écrits. Pour les aider à produire, nous décidons, tout d'abord, de les sensibiliser à la lecture.

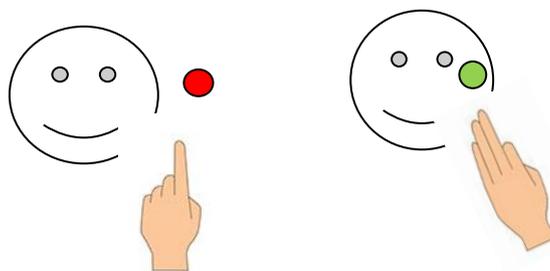
En découvrant les deux supports écrits, les enfants mobilisent leur canal visuel, canal privilégié de la mémorisation pour des enfants ayant des carences auditives. Nous utilisons cette mémorisation visuelle pour l'appliquer à l'écriture qui reste une production personnelle dans laquelle nous chercherons à mettre du sens. Nous utiliserons alors une combinaison de deux phénomènes :

- Un processus grapho-phonique associant les phonèmes aux graphèmes
- Un système sémantique donnant du sens aux mots choisis.

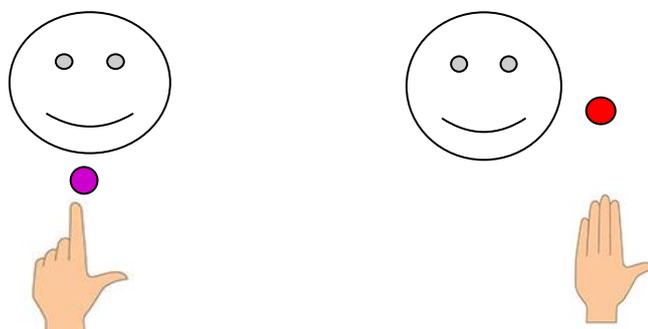
Cette combinaison met en exergue notre problématique qui interroge la maîtrise commune du Langage Parlé Complété (LPC) et de la Langue des Signes Française (LSF) visant un meilleur accès à l'écrit.

Pour mettre en pratique cette combinaison, nous proposons aux jeunes sourds oralistes une dictée de mots en Langage Parlé Complété (LPC) afin de s'entraîner à passer du geste à l'écrit. Nous appellerons cette phase, le décodage. Les mots sont issus des supports choisis ou des comptines découvertes lors du travail autour de l'aspect phonétique de la langue. Ces mots se composent d'une à deux syllabes. La connaissance préalable des mots et le nombre limité de syllabes dans les mots permettent de placer le jeune en situation de réussite.

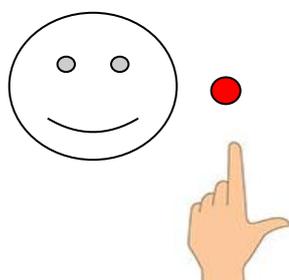
Paris



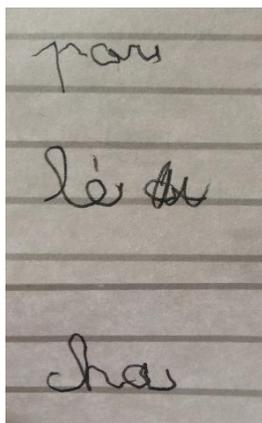
Léa,



Chat

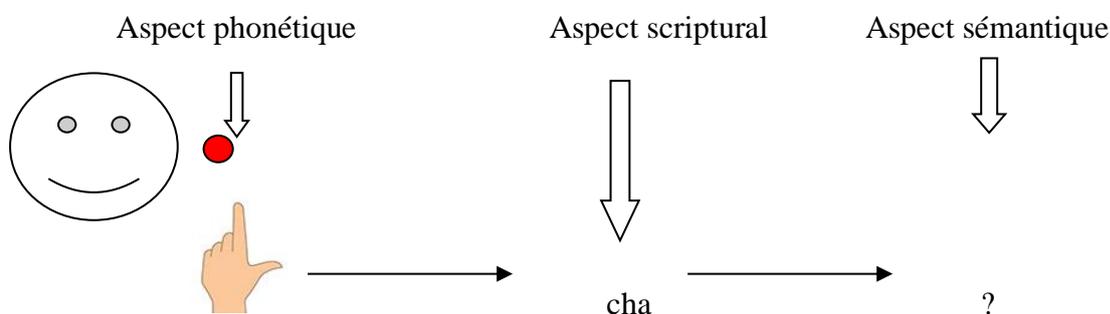


Nous répétons deux fois chaque mot choisi. Dans un premier temps, les enfants observent attentivement le mouvement de la main et de la bouche. Dans un deuxième temps, ils produisent à l'écrit ce qu'ils perçoivent visuellement sur le visage de leur interlocuteur.



Cette première production écrite est phonographique et n'a pas systématiquement de signification pour l'enfant. Il est donc nécessaire de faire évoluer cet écrit pour qu'il soit porteur de sens. Cette transformation est nécessaire car elle permet de ne pas rester sur une réalisation mécanique et technique du codage ou du décodage. Nous rappelons également que notre étude expérimentale cherche à combiner la découverte de l'aspect scriptural avec les aspects phonétique et sémantique de la langue, considérant que la production d'écrits en français s'appuie sur la combinaison de ces trois aspects.

Nous reprenons donc les mots codés précédemment un par un et nous les incluons dans une phrase. Nous proposons plusieurs contextes dans lesquels nous pouvons retrouver le mot concerné. Nous laissons le temps aux élèves d'échanger et de faire des hypothèses sur le sens donné aux phrases codées. Prenons l'exemple du mot *chat*. Les élèves retrouvent-ils le sens du mot *chat* derrière sa représentation gestuo-phonique *cha* ?



Nous pouvons remarquer que nous ne mettons pas de « t » à la fin de *cha* car c'est une lettre muette qui ne se prononce pas. Cette lettre ne produit aucun son, elle n'est donc pas reproduite phonétiquement par le code LPC.

Nous recueillons les différentes propositions.

| Phrases codées | Propositions de signification faites par les élèves |
|--------------------------|---|
| Je vois le chat. | pas de proposition |
| Le chat monte à l'arbre. | pas de proposition |
| Je caresse le chat. | Je caresse |
| Le chat se lèche. | Je me lave avec la langue |

En utilisant le Langage Parlé Complété (LPC), les élèves n'ont pas trouvé la signification du mot qui se cache derrière la représentation gestuo-phonique *cha*. Nous décidons alors d'utiliser la Langue des Signes Française (LSF) pour créer une représentation mentale de cet élément phonique. Nous signons la phrase en y ajoutant de l'expression corporelle, du mime et des mimiques qui appartiennent au paralangage. Ils apportent du sens au message. Prenons l'exemple de la dernière phrase *Le chat fait sa toilette*. Nous mimons la scène en utilisant les signes *chat* et *lécher*.



Chat



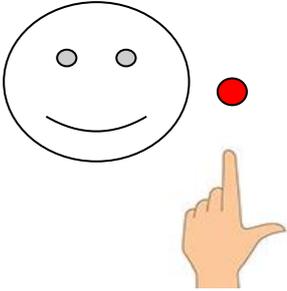
Lecher

Les enfants sourient à nous voir nous mettre en scène mais l'effet escompté se réalise. L'accès au sens semble facilité lorsque, pour les enfants oralistes pratiquant habituellement le Langage Parlé Complété (LPC), nous recourrons à la Langue des Signes Française (LSF). Ils trouvent rapidement du sens à nos propos signés. Ils trouvent l'animal et l'action réalisée. Mais notre objectif est bien d'amener les élèves à associer l'élément phonique *cha* à la représentation imagée de l'animal. Pour cela, nous mettons alors en corrélation le message signé et sa correspondance graphique. Nous notons au tableau l'ordre dans lequel s'écrivent les éléments

¹²⁰ Elix : le dictionnaire vivant de Langue des Signes

¹²¹ Ibid

L'objectif d'associer les éléments phoniques, scripturaux et sémantiques, pour aider le jeune sourd à accéder à l'écrit, est donc atteint. Nous réalisons alors une petite affiche qui a pour fonction de comprendre que l'écrit n'est pas une unique production phonétique mais une combinaison de trois éléments que l'enfant sourd a en sa possession par l'intermédiaire du Langage Parlé Complété (LPC) et de la Langue des Signes Française (LSF) : la graphie du mot, sa composition phonique et sa signification.

| La graphie : J'écris | La composition phonique : Je code en LPC | La signification : Je comprends en LSF |
|----------------------|--|---|
| CHAT | [CH] [A]  |   |

Nous retrouvons donc sur cette affiche les trois aspects nécessaires à la production d'écrits :

- L'aspect phonétique, représenté par le Langage Parlé Complété (LPC) et le découpage phonétique du mot
- L'aspect scriptural, représenté par la graphie du mot
- L'aspect sémantique, représenté par l'image et le signe que la Langue des Signes Française (LSF) transmet.

Après avoir réussi notre objectif avec la classe de sourds oralistes, nous proposons la même activité aux sourds signants.

¹²³ Elix : le dictionnaire vivant de Langue des Signes

Nous leur proposons d'observer les différentes formes d'écrits présents dans la classe. Ils choisissent deux supports différents : leur prénom et l'imagier. Là encore, le choix est significatif. Ils sont attirés par les éléments visuels en raison de leur mode de communication exclusivement gestuel. Nous leur demandons de comparer les deux supports. Nous les interrogeons sur leurs natures, leurs ressemblances, leurs différences et ce qui les unit.

| | Le prénom | L'imagier |
|-------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| La nature des documents | Une étiquette | Un classeur |
| Les différences | Il est constitué de lettres | Il est constitué de dessins |
| Les ressemblances | Ils sont porteurs de sens | |
| Ce qui les unit | Aucune réponse | Aucune réponse |

Les élèves ont identifié rapidement la nature des documents, leurs ressemblances et leurs différences mais ils n'ont trouvé aucun lien les unissant. Pour les aider à réfléchir sur le rapport entre ces deux supports, nous commençons par proposer aux élèves de travailler autour du prénom et de ce qu'il représente. Nous obtenons alors plusieurs types de réponses :

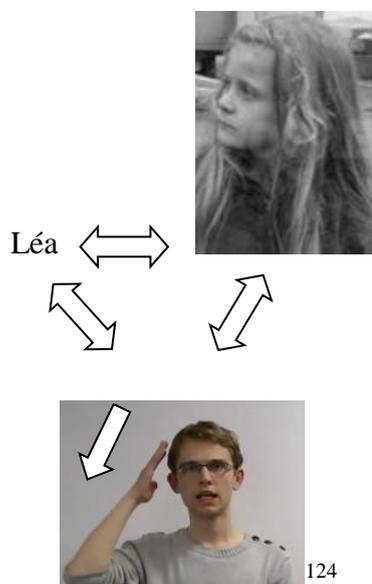
- *Le prénom est celui d'un copain.*
- *Le prénom c'est moi*
- *Le prénom est un objet car il a un nom*
- *Le prénom correspond aux photos de la classe*

Nous retenons cette dernière proposition car elle est de même nature que l'imagier. Nous plaçons la photo et le prénom au centre du tableau.



Les élèves comprennent que l'élément graphique, représenté par leur étiquette de prénom, est porteur de sens puisqu'il implique une représentation imagée d'une de leur

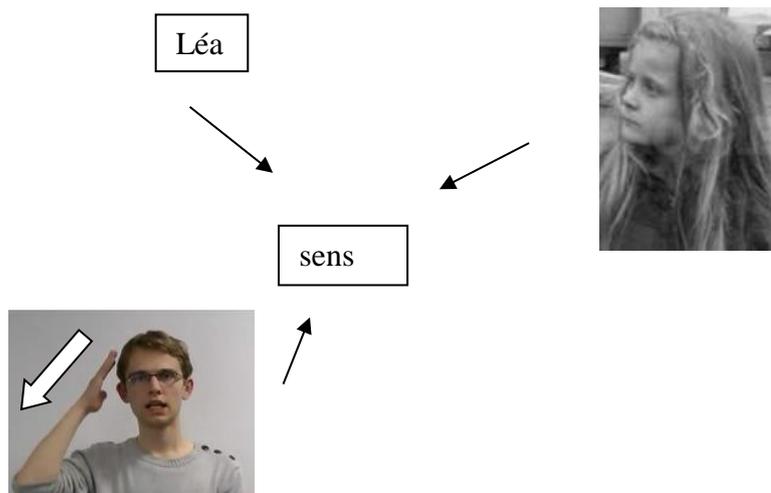
camarade. Une question émerge du groupe classe : Quel est le signe de cet élève ? En Langue des Signes Française (LSF), le prénom est toujours représenté par un geste distinctif qui caractérise l'individu. Il peut symboliser une spécificité physique ou un trait de personnalité. Nous ajoutons alors ce troisième élément au tableau.



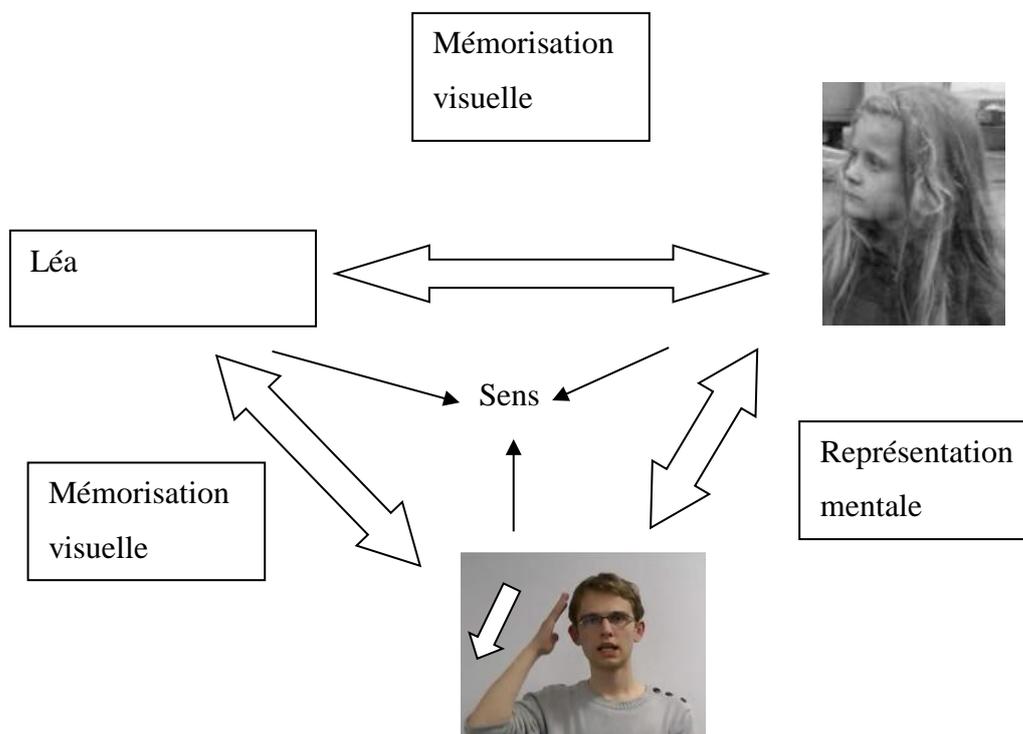
Pour connaître le lien entre ces trois éléments, nous organisons un travail en petit groupe de deux élèves. Nous leur demandons de réfléchir au rapport entre le mot écrit, l'image et le signe. Après quelques minutes de travail, la mise en commun révèle que les trois étiquettes déterminent la même personne. Nous en concluons donc que :

- Le mot peut être symbolisé par un signe ou une image
- Le signe peut se représenter par une image ou un mot
- L'image peut être interprétée par un mot ou un signe

¹²⁴ Elix : le dictionnaire vivant de Langue des Signes

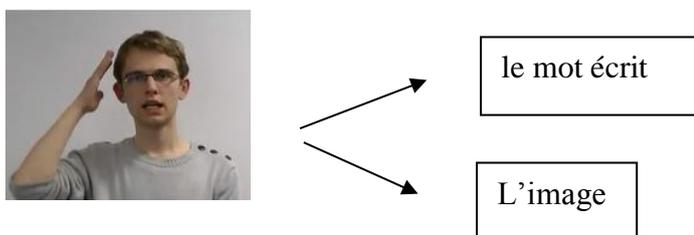


Les enfants ont appris à passer du signe à l'image et inversement grâce aux activités sur la représentation mentale que nous avons abordées lors du travail sémantique. En revanche, ils passent de l'image à l'écrit ou du signe à l'écrit par une mémorisation visuelle et orthographique que nous avons évoquée lors de notre travail en deuxième partie de ce mémoire de thèse. Mais d'après notre analyse sur la mémorisation, l'information stockée reste de courte durée, imprécise et peu fiable.

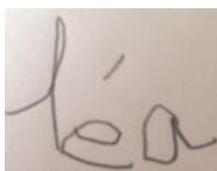


Nous proposons donc de reprendre l'activité autour du prénom de Léa et de réfléchir à une façon plus fiable de passer de l'élément gestuel ou imagé à l'élément graphique.

Nous mettons les trois étiquettes identifiant Léa (nom, prénom, image) dans une boîte. Nous tirons une carte au sort. Nous obtenons, par exemple, le signe. Nous le projetons au tableau et nous demandons aux élèves de trouver les deux éléments manquants : l'image et le mot écrit.



Pour représenter l'image, les enfants identifient Léa dans la classe en la pointant. Pour trouver l'élément graphique, nous sollicitons leur mémorisation visuelle et nous y ajoutons le Langage Parlé Complété (LPC). Nous codons le prénom Léa et nous demandons à un enfant de venir l'écrire au tableau.



Nous renouvelons l'expérience avec plusieurs prénoms de la classe : Ugo, Pauline et Léo. Pour passer du geste à l'écrit, nous laissons à l'enfant la possibilité de s'aider du classeur de clefs (LPC) et des affiches préalablement établies pour trouver les configurations de doigts et les emplacements des phonèmes autour du visage.

Nous avons réédité plusieurs fois cette activité avec les prénoms de la classe. Ensuite, nous proposons la dictée de mots, déjà réalisée avec les sourds oralistes. Nous distribuons aux élèves des images mélangées représentant chacun des mots codés.

Nous commençons la dictée en proposant aux élèves de réaliser cette activité en trois étapes :

- Ecrire le mot codé.

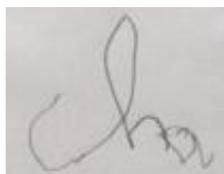
- Coller l'image correspondant au mot codé.
- Signer le mot écrit

Dès le début de l'exercice, la première étape est bien maîtrisée. C'est une activité mécanique que tous les enfants ont réalisée sans difficulté.



En revanche, la réalisation de la deuxième étape, qui est de coller l'image correspondante au mot codé, est difficile car l'écriture phonétique n'a pas de signification pour l'individu sourd signant. Nous proposons alors une mise en scène du mot codé pour permettre aux jeunes d'en comprendre le sens et de choisir l'image correspondante.

Prenons l'exemple du mot *chat*. L'élève repère la configuration de doigts et le placement de la main autour du visage. Il écrit *cha*.



Pour trouver le sens du mot, nous mimons une situation où nous caressons un animal sur nos genoux. Les enfants identifient rapidement l'animal en nous donnant son signe. Ils réalisent ainsi spontanément la troisième étape.



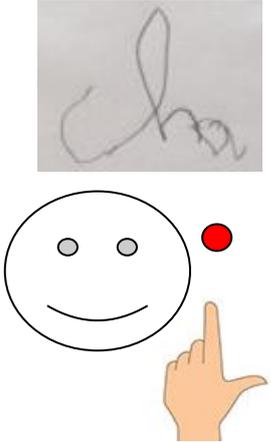
¹²⁵ Elix : le dictionnaire vivant de Langue des Signes

Ils choisissent l'image du chat et ils la collent à côté du mot écrit.



La deuxième étape est alors réussie.

Nous réalisons cette activité avec tous les mots de la dictée. Nous préparons trois cartes pour chacun des mots : le signe, l'image et le code. Comme pour les sourds oralistes, nous plaçons toutes les cartes dans une boîte et nous tirons au sort un des trois éléments. Nous demandons aux élèves de rechercher les deux éléments manquants. L'objectif est d'expliquer aux jeunes que les trois éléments sont porteurs de sens et indissociables à une pratique de l'écrit. Nous concentrons ces informations sur une affiche regroupant les différents aspects de la langue :

| La graphie : J'écris | La composition phonique : Je code en LPC | La signification : Je comprends en LSF |
|---|--|---|
|  |  |  |
| CHAT | | |

Nous avons conscience que ces activités n'impliquent que des mots et non des phrases. Pour amener l'individu sourd signant vers la maîtrise de la phrase française classique, nous

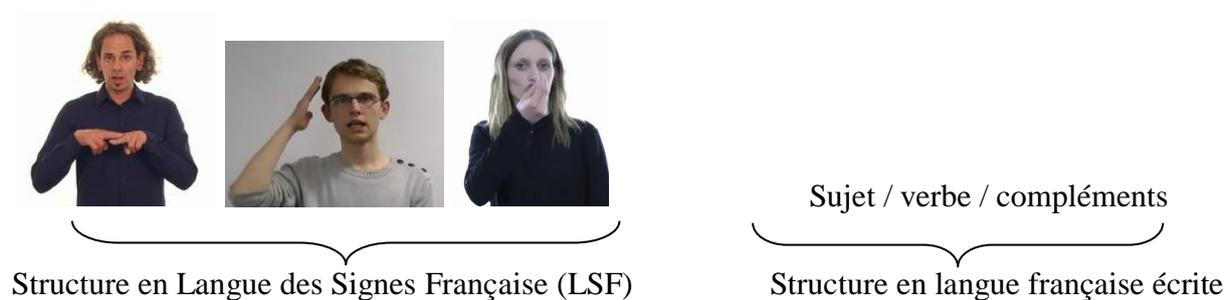
¹²⁶ Elix : le dictionnaire vivant de Langue des Signes

décidons d'utiliser un code couleur. C'est une activité qui identifie par des couleurs différentes la fonction des mots dans une phrase. Nous choisissons la couleur bleue pour identifier le sujet, le vert pour le verbe, le rouge pour le complément d'objet direct et le jaune pour le complément d'objet indirect.

Nous demandons aux enfants de nous donner une phrase au hasard. Ils choisissent « Léa mange du chocolat ».



Notre première intention fut de comparer les structures de phrases en Langue des Signes Française (LSF) et en langue française écrite. Nous avons l'idée d'écrire d'un côté du tableau la structure généralement utilisée en Langue des Signes Française (LSF) et de l'autre celle en langue française écrite. Mais nous nous ravisons car un principe reste fondamental : la langue des Signes Française (LSF) ne s'écrit pas. Afin de ne pas induire les enfants en erreur, nous décidons de respecter la caractéristique de chacune des langues. Nous projetons d'un côté du tableau les signes correspondants à la phrase en langue des Signes Française (LSF) et de l'autre, nous inscrivons la structure en langue française écrite.



Au fur et à mesure des séances, les phrases devenaient de plus en plus longues. Nous ne projetions plus les signes au tableau, mais nous filmions la phrase en Langue des Signes

¹²⁷ Elix : le dictionnaire vivant de Langue des Signes

Française (LSF). Nous arrivions donc à une modalité visuo-gestuelle d'un côté et à une modalité graphique de l'autre.

Pour aider le jeune sourd à produire un écrit, nous décidons de travailler tout d'abord sur la structure en langue française. Pour chaque couleur de fonction, il existe une question correspondante.

| fonctions | couleurs | questions |
|-----------------------------|----------|------------------|
| Sujet | bleu | Qui ? |
| verbe | vert | Faire quoi ? |
| Complément d'objet direct | rouge | Quoi ? |
| Complément d'objet indirect | jaune | A qui ? A quoi ? |

L'activité consiste à observer la phrase signée, répondre aux questions et venir placer sous les différentes fonctions le signe correspondant. Nous répétons de nouveau la phrase en Langue des Signes Française (LSF) et nous posons les différentes questions :

- Qui mange le chocolat ? Les enfants répondent « Léa ». Les enfants colorient son signe en bleu.
- Que fait Léa ? Les enfants répondent par le signe « manger ». Il colorie le signe du tableau en vert.
- Qu'est-ce que mange Léa ? Les élèves répondent tous « chocolat » qu'ils colorient en rouge.

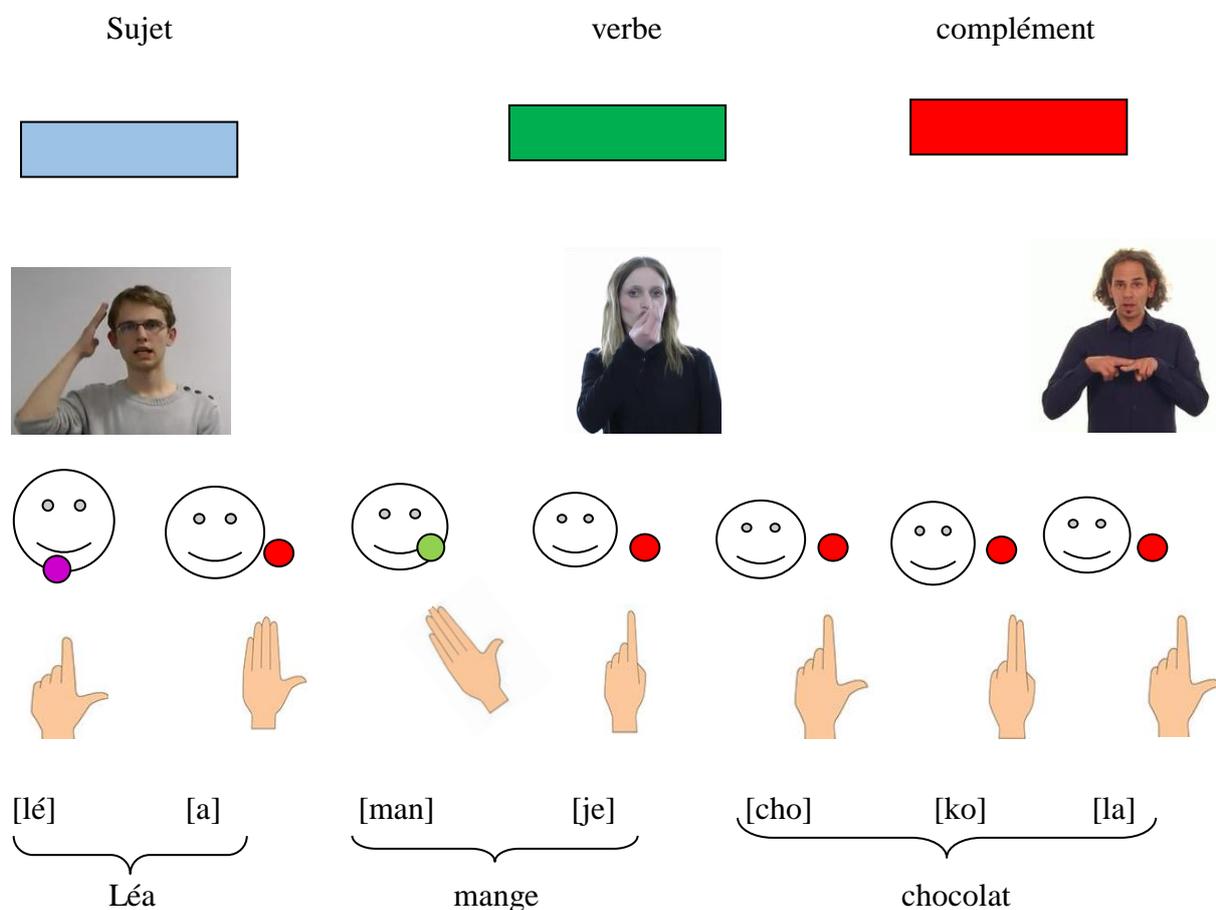


Après avoir identifié la fonction de chacun des signes, il reste à les placer dans l'ordre de la syntaxe française : Sujet / verbe / compléments

Les enfants placent les images sous les différentes fonctions.



Nous laissons les enfants s'interroger quelques minutes sur cette production. Nous cherchons à savoir quelle démarche ils mettront en place pour passer des images à l'écrit. Au bout d'un an et demi de travail, les enfants ont compris que le Langage Parlé Complété (LPC) n'est pas une langue qui leur est imposé mais un outil phonétique pour les aider à écrire. Rapidement, ils nous demandent de coder chaque image pour écrire la correspondance graphique.



Pour consolider cette démarche, nous réitérons l'exercice plusieurs fois en variant la longueur des phrases. La répétition de cet exercice a permis de développer la mémorisation visuelle du jeune sourd en accentuant sa fiabilité grâce à son association au Langage Parlé Complété (LPC).

Au fur et à mesure de notre travail, cette association a permis aux enfants d'automatiser la réception à l'oral des pronoms, des déterminants et de la terminaison des verbes... Nous avons également observé le résultat de ce travail sur la compréhension des consignes. Au début de l'apprentissage, chaque consigne écrite était codée puis signer pour en vérifier la bonne compréhension. Progressivement, l'information en Langue des Signes Française (LSF) a disparu pour laisser la place au codage exclusif, voire à l'arrêt total du codage pour une compréhension autonome de la consigne.

Comme chez l'individu sourd oraliste, l'individu sourd signant semble s'être approprié la Langue des Signes Française (LSF) et l'outil phonétique LPC pour accéder à l'écrit. Mais, un élément reste à aborder avec ces enfants sourds. Lors de la découverte des différentes comptines, nous avons préparé un petit calendrier de sons suite à quelques remarques des enfants sur la présence de différentes graphies pour un même phonème. Observons si la Langue des Signes Française (LSF) et le Langage Parlé Complété (LPC) ont un impact sur le repérage des différentes graphies.

3.2 Le calendrier des sons

Lors du travail autour de la découverte des voyelles phoniques, nous avons mis en place un calendrier des sons :

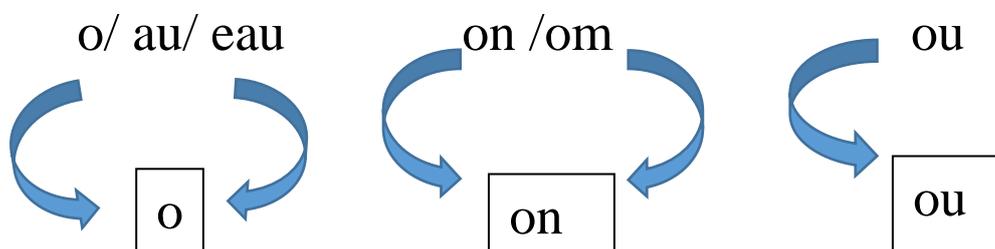
| | | | |
|----|----|----|---|
| a | ô | é | |
| an | ou | eu | |
| on | u | in | |
| i | o | e | è |

Sur ce calendrier sont notés les phonèmes représentés par plusieurs graphies. Un premier temps est réservé à la découverte du calendrier. Nous sortons les étiquettes de chaque poche sans les mélanger. L'idée est de sensibiliser les jeunes sourds signants et oralistes à deux caractéristiques scripturo-phoniques la langue française pointée par Nina Catach :

- un phonème peut se représenter par différentes graphies
- un graphème peut produire plusieurs phonèmes

3.2.1 Un phonème possède plusieurs graphies

Nous décidons de commencer l'activité avec les élèves sourds signants. Nous leur demandons d'observer tous les sons du calendrier et leurs correspondances graphiques. Les élèves sourds signants pointent trois phonèmes sur le calendrier [o] [on] et [ou].



Immédiatement les élèves réagissent en nous indiquant une erreur. Les graphies *au* et *eau* n'appartiendraient pas au phonème [o]. Ils décident de placer le *au* dans la poche du son [a] car la graphie de *au* commence par la lettre *a*, graphie représentant le phonème [a]. Le *eau* est placé, quant à lui, dans la poche du son [e] car la graphie de *eau* commence par la lettre *e* représentant le phonème [e]. Les mots appartenant aux sons [on] et [ou] ont été également redistribués et placés dans la poche du son [o]. Après avoir insisté sur la nécessité de rapprocher la voie phonique de l'aspect scriptural, nous laissons finalement les élèves sourds signants réorganiser leur classement du calendrier des sons.

Initialement le groupe [o] contenait les mots suivants : *Cerceau, anneau, piano, rideau, eau, chaud, beau, bateau, ruisseau, drapeau, trop, Margot, abricot.*

Dans le groupe [on], nous avons les mots : *poisson, rond, nom*

Dans le groupe [ou], nous retrouvons les mots : *hibou, coup, tambour*

Suite au reclassement des élèves sourds signants, nous obtenons une nouvelle répartition des mots du groupe [o], [ou] et [on] dans trois catégories différentes :

[a] → *chaud,*

[e] → *cerceau, anneau, rideau, beau, bateau, ruisseau, drapeau,*

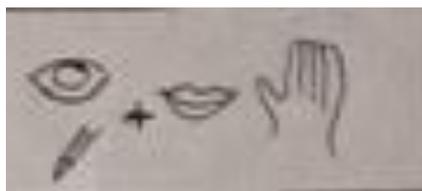
[o] → *trop, Margot, abricot, piano, poisson, rond, nom, hibou, coup, tambour*

Cette nouvelle nomenclature se justifie car les élèves sourds signants ont un intérêt plus marqué pour les éléments visuels. Ils privilégient cet aspect car il est représentatif de leur mode de communication gestuel. Ils classent donc les sons selon leurs ressemblances graphiques.

Nous décidons d'utiliser leur nouvelle classification pour commencer une activité autour de la reconnaissance des différentes graphies d'un phonème. Nous choisissons de travailler avec le son [o]. Nous dessinons au tableau la maison du son.



Nous partageons la maison en deux colonnes distinctes. A gauche du tableau, nous plaçons les symboles suivants :



Ils signifient que :

- Nous voyons la lettre o dans le mot. Elle est visuellement identique au phonème

- Nous repérons le phonème [o] sur la bouche de mon interlocuteur et grâce à la position de la main autour du visage.

A droite du tableau, nous notons les symboles :



Ils signifient que :

- Nous ne voyons pas la lettre o dans le mot.
- Nous repérons le phonème [o] sur la bouche de mon interlocuteur et grâce à la position de la main autour du visage.



Nous reprenons ensuite la nouvelle liste établie par les élèves sourds signants pour identifier les différentes graphies du son [o].

[o]  *trop, poisson, Margot, abricot, piano, rond, nom, hibou, coup, tambour*

Après les avoir codés, les élèves sourds signants écrivent les mots dans les deux colonnes du tableau selon les symboles qui les caractérisent.

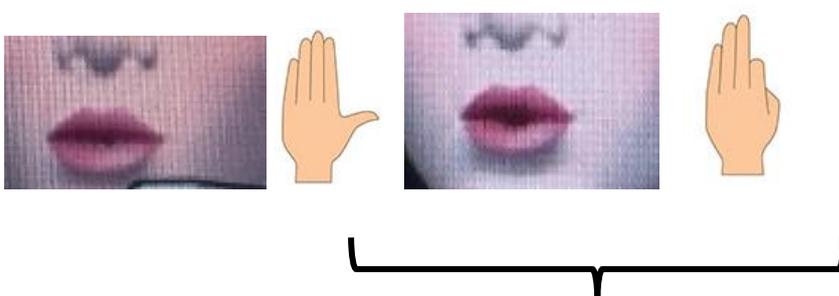
Pour repérer le son [o], l'élève doit visualiser simultanément la bouche ouverte de son interlocuteur ainsi que le placement de la main sur le côté, près de la joue.



Codons le premier mot de la liste, *trop* :

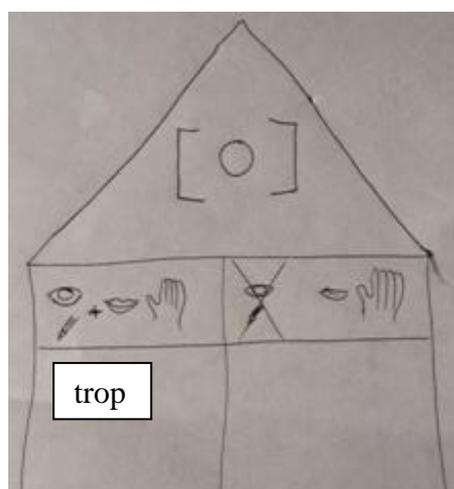


Nous repérons la lettre **o** écrite dans le mot **tr**o**p** puis nous observons la forme de la bouche et le placement de la main sur le côté qui correspondent au phonème recherché.



Placement de la main sur le côté et forme de la bouche correspondante

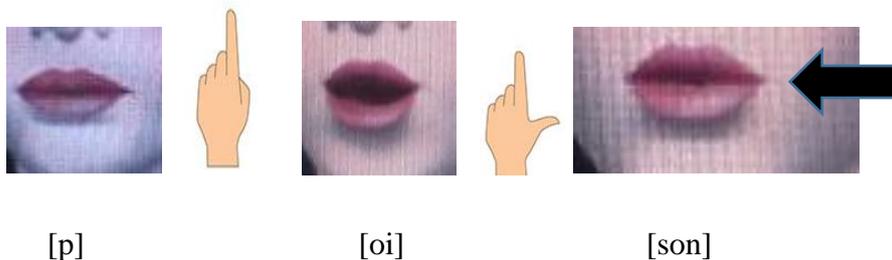
Les élèves en concluent que le mot *trop* peut être noté dans la colonne gauche du tableau.



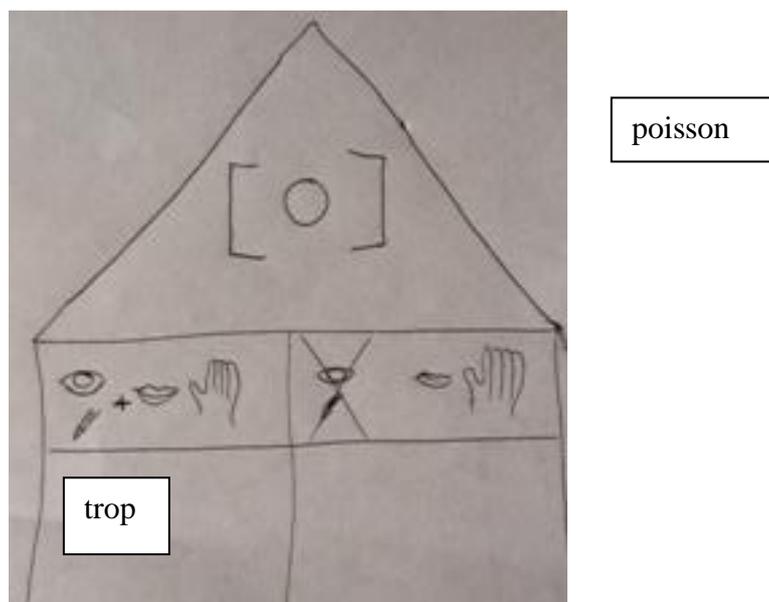
¹²⁸ Logiciel « clefs en main »

Nous réitérons l'activité avec le deuxième mot *poisson*.

Nous codons le deuxième mot de cette liste :

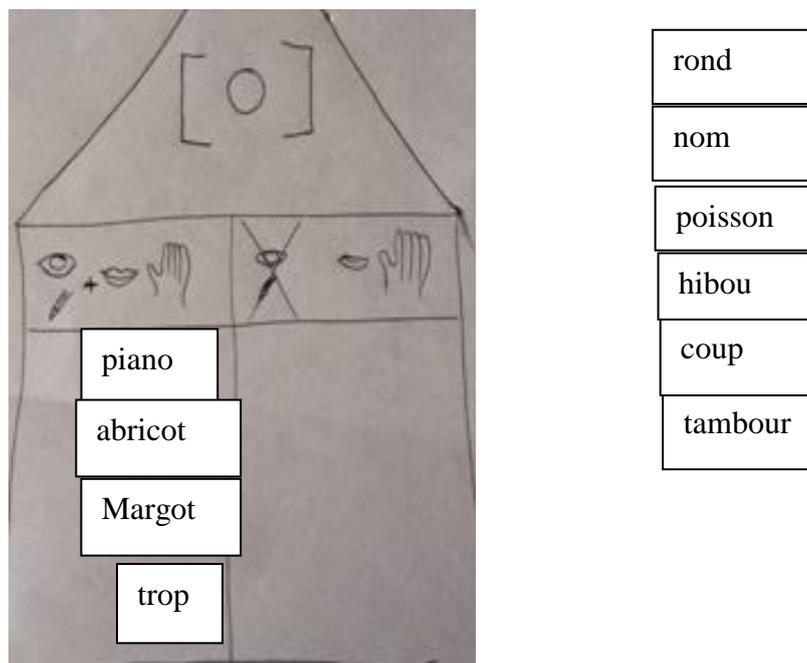


Nous repérons la lettre **o** écrite dans le mot *poiss**o**n* mais la forme de la bouche et la position de la main ne correspondent pas au placement attendu. La main se dirige vers le coin de la lèvre pour faire le son [on]. Surpris, les élèves sourds signants ne peuvent pas placer le mot *poisson* dans une des colonnes de la maison. Nous notons donc le mot à l'extérieur du tableau.



Un premier constat est réalisé par les élèves sourds signants. Le mot peut posséder la lettre sans faire le son demandé.

Nous reproduisons l'activité autant de fois qu'il y a de mots dans la liste réalisée par les élèves. A la fin de l'exercice nous obtenons le tableau suivant :



Cette situation était attendue. Nous n'avons pas atteint l'objectif qui était de trouver plusieurs graphies au son [o]. Les élèves s'interrogent alors sur le changement de classification qu'ils ont opéré au début de l'activité. Nous proposons de reprendre les deux dernières catégories qu'ils ont constituées avec les mots appartenant préalablement au son [o]. Nous réalisons donc la même activité que précédemment avec la liste du son [a] et du son [e]

[a] → *chaud,*

[e] → *cerceau, anneau, rideau, beau, bateau, ruisseau, drapeau,*

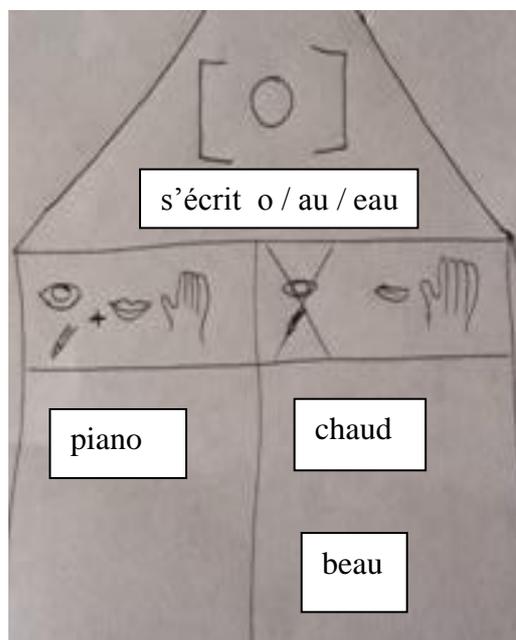
En codant les mots *chaud* et *beau*, les élèves sourds se questionnent sur la forme de la bouche et le placement de la main à côté du visage qui ressemblent à celles identifiant le son [o].





Dans les deux cas, nous ne voyons pas la lettre *o* dans les mots *beau* et *chaud* mais nous repérons le son [o] grâce au mouvement de la bouche et à la position de la main près du visage. Les élèves sourds signants en concluent que le son [o] possède trois graphies : *o*, *au* et *eau*.

Cet exercice se termine en complétant la maison du son [o] par les graphies correspondantes.



Dans le cas des sourds oralistes, l'activité menée n'a pas eu recours à une réorganisation du calendrier des sons. Nous avons pu réaliser directement la maison des sons pour chacun des phonèmes travaillés.

Si nous répertorions tous les phonèmes possédant des graphies différentes pour lesquels nous avons réalisé une maison des sons, nous en obtenons onze supplémentaires :

- La maison du son [i] : il peut s'écrire i / y
- La maison du son [e] : il peut s'écrire e / eu
- La maison du son [in] : il peut s'écrire in / ain / aim / im / ein / eim

- La maison du son [an] : il peut s'écrire an / am / em / en
- La maison du son [on] : il peut s'écrire on / om
- La maison du son [è] : il peut s'écrire ei / ai / ê / e
- La maison du son [é] : il peut s'écrire é / et
- La maison du son [f] : il peut s'écrire f / ph
- La maison du son [s] : il peut s'écrire s / ss / ç
- La maison du son [z] : il peut s'écrire s / z
- La maison du son [k] : il peut s'écrire k / qu / c
- La maison du son [j] : il peut s'écrire j / g

Ce fut un travail très long. Il s'est déroulé de la fin de l'année de CP jusqu'au début de la classe de CE2 au cours de laquelle nous avons abordé les sons plus complexes tels que le son [we] présent dans le prénom *Louis* et le son [ue] utilisé dans le mot *lui*.

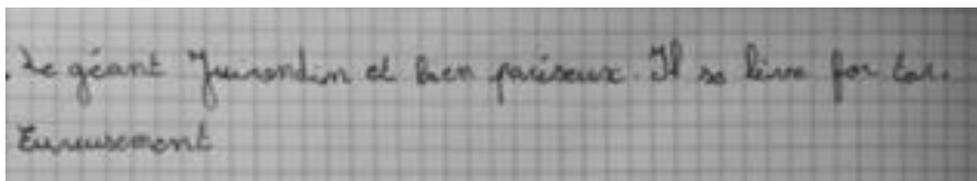
A la fin du troisième trimestre de CE1, nous abordons une autre caractéristique de la langue française écrite : la représentation de plusieurs phonèmes par un même graphème.

3.2.2 Une graphie pour plusieurs phonèmes

Le graphème est une lettre ou une combinaison de lettres qui représente(ent) un phonème. Travailler sur la correspondance entre un graphème et plusieurs phonèmes est une activité qui arrive tardivement dans notre apprentissage de l'écrit. Nous l'abordons succinctement dans ce mémoire de thèse car elle fait essentiellement partie d'un travail de fin de cycle 2 (classe de CE2) qui commence à la fin de notre période d'expérimentation.

Ce travail est complexe car les deux modes de communication utilisés par les élèves sourds oralistes et signants ne font pas directement référence à la graphie des mots. La Langue des Signes Française (LSF) n'a pas de correspondance graphique et le Langage Parlé Complété (LPC) est un code phonétique qui prend en compte la discrimination des phonèmes et non leurs correspondances graphique et orthographique.

Pour illustrer nos propos, nous décidons de nous appuyer sur un écrit exploratoire d'un élève sourd oraliste qui illustre la difficulté de maîtriser une graphie lorsqu'elle est assimilée à plusieurs phonèmes.



Le géant Guirondin et bien paresseux. Il se lève for tar.

Eureusement

Figure 63 (Extrait d'un écrit sur le conte du géant Girondin / source : écrit d'un élève sourd oraliste)

Dans cet extrait, nous relevons deux mots : « paresseux » et « Eureusement » dans lesquels se retrouve la même lettre « s ». D'après le dictionnaire Larousse, la lettre « s » du mot *heureusement* se prononce [z] et celle du mot *paresseux* se vocalise[s].

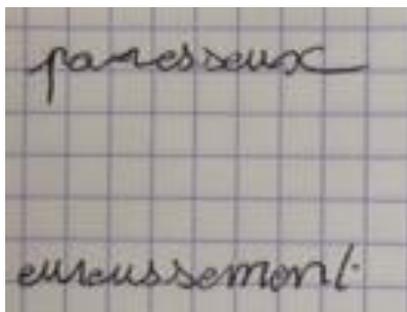
Afin de savoir si l'élève sourd a conscience des différents sons que peut produire la lettre « s », nous décidons de réaliser un entretien individuel. Nous lui demandons de nous expliquer la présence de la lettre « s » dans les deux mots de son texte. Il le justifie en oralisant distinctement chacun des deux mots. Nous remarquons immédiatement une défaillance dans l'articulation de l'élève et nous observons qu'il prononce [s] dans les deux cas ce qui justifie la présence de la lettre « s » dans les deux mots.

Pour produire son écrit, l'élève sourd oraliste utilise un mécanisme labio-audio-visuelle. Il prononce oralement le mot pour solliciter sa mémoire kinesthésique et auditive lui permettant d'identifier, dans un premier temps, le phonème. Il y associe, dans un deuxième temps, la graphie correspondante.

Or, dans ce cas, les difficultés de prononciation et la perception auditive défaillante de l'élève l'ont induit en erreur car il n'a pas su distinguer le son [s] du son [z].

Avant de proposer à l'élève sourd oraliste de rectifier son erreur en codant les deux mots du texte, nous vérifions qu'il connaît bien les différents phonèmes alloués au graphème « s ». Il nous répond spontanément que la lettre « s » peut se prononcer [z] si elle est située entre deux voyelles. Dans le cas où la lettre est placée entre une voyelle et une consonne, le graphème « s » se prononce [s]. La lettre « s » fait également le son [s] entre deux voyelles lorsque la lettre « s »

est double. A l'évocation de ces propos, le jeune sourd reprend soudainement sa feuille prétextant une erreur. Il corrige les deux mots sur lesquels nous travaillions et il écrit :



Il justifie cette correction en précisant que le « s » était situé entre deux voyelles, ce qui impliquait la présence de « ss » pour faire le son [s]. Dans cette situation nous prenons alors conscience que le jeune sourd oraliste a bien conscience qu'un graphème peut avoir plusieurs phonèmes. Mais la difficulté du jeune sourd est cet apport auditif défaillant qui ne lui permet pas de vérifier seul, par la voie auditive, si le son réalisé par la lettre « s » est [s] ou [z].

Nous lui proposons donc de coder les deux mots de son texte pour vérifier son écrit.

Pour coder le mot *paresseux*, nous utilisons la forme de la main représentant le son [s].



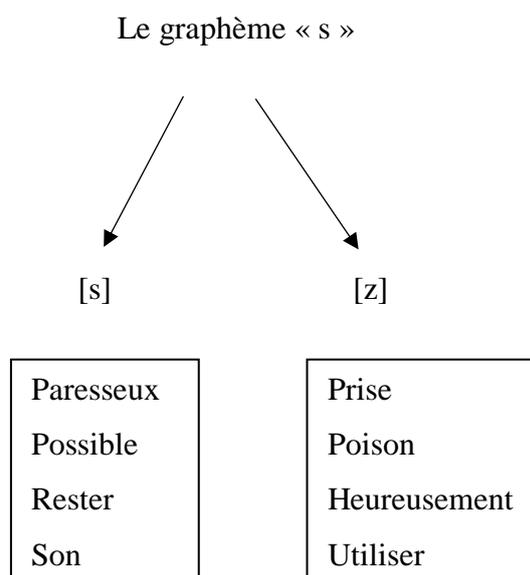
Pour le mot *heureusement*, nous utilisons la configuration de doigts représentant le son [z].



Conscient de l'aide que lui apporte le Langage Parlé Complété (LPC) pour percevoir la différence entre les sons [s] et [z], il écrit :



L'élève sourd oraliste se trouvant en difficulté face à l'interprétation de sa production orale, nous lui proposons de mettre en corrélation le graphème avec ses phonèmes correspondants en créant un petit répertoire dans lequel nous notons le graphème et ses représentants phoniques.



A la fin du cycle 2 et au cours du cycle 3, nous complétons ce répertoire avec d'autres graphèmes du même type :

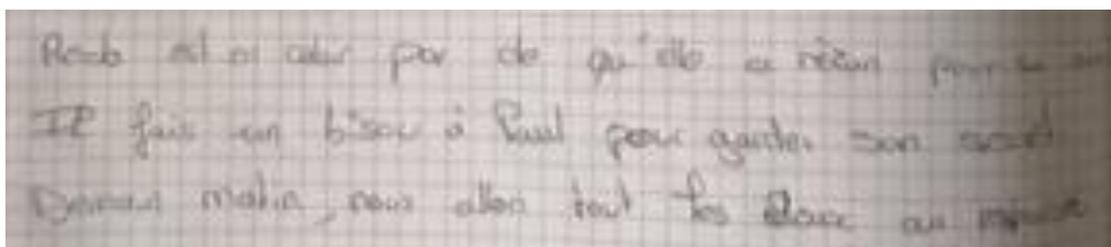
- Au graphème e correspond les phonèmes [oe] et [ø]
- Au graphème t correspond les phonèmes [t] et [s]
- Au graphème g correspond les phonèmes [gu] et [j]
- Au graphème i correspond les phonèmes [i] et [y]
- Au graphème eu correspond les phonèmes [oe] et [ø]

Ce travail s'est poursuivi en y associant régulièrement des dictées de mots et l'apprentissage des différentes règles grammaticales de la langue française.

Dans le cas des élèves sourds signants, ce travail a commencé seulement au début du cycle 3 car nous avons privilégié, tout au long du cycle 2 et des deux années d'expérimentation, le travail autour de la voie phonique, du champ sémantique et de l'aspect scriptural de la langue

avec l'utilisation combinée du Langage Parlé Complété (LPC) et de la Langue des Signes Française (LSF) pour un meilleur accès à l'écrit.

Ces élèves sourds signants sont peu réceptifs aux éléments phoniques de la langue en raison de leur niveau de surdité. Pourtant à la fin du CE1, ces élèves ont pris conscience de l'importance de l'outil LPC dans leur production écrite. Ils réalisent, de façon autonome, un écrit dans une structure proche de celle de la langue française écrite classique.



Reda est en Colair par de qu'elle a rëzon pour sa mère.

Il fais un bisou à Paul pour garder son secret ;

Demain matin, nous allon tout les deux au restoran.

Figure 64 (Extrait d'un écrit autonome sur un sujet au choix / source : écrit d'un élève sourd signant)

Jusqu'à la fin du cycle 3, l'élève sourd signant a besoin de cet outil LPC pour corriger son écrit en associant la voie phonologique à l'aspect scriptural. Nous prendrons le temps aux trois éléments de la langue que sont la voie phonique, le champ sémantique et l'aspect scriptural de s'installer avant un travail plus approfondi sur l'analyse de la langue et notamment la correspondance entre un graphème et ses différents correspondants phoniques.

4. Conclusion de la partie 3

La problématique de l'écrit chez le jeune sourd est une question maintes fois abordée dans les institutions spécialisées.

Entre 2005 et 2015, les enseignants spécialisés sont réticents à participer à cette nouvelle recherche autour de cette problématique. Marqués par la précédente intervention d'un linguiste qui n'a abouti à aucune solution concrète, ils préfèrent décliner ce nouveau travail collectif. Aujourd'hui, fatalistes, ils inventent eux-mêmes leur propre pédagogie.

De leur côté, les adultes sourds refusent également d'aborder ce sujet de l'écrit. Cette recherche menée par un professionnel maîtrisant la Langue des Signes Français (LSF) et le Langage Parlé Complété (LPC) les interrogent sur sa légitimité, sa maîtrise de la langue et son regard sur la communauté sourde.

Le terrain se dérobe mais une recherche sans terrain est à exclure. L'expérimentation se fait alors au sein de notre propre pratique pendant deux ans, en CP et en CE1, auprès de deux groupes d'élèves sourds.

Le premier groupe d'élèves pratique la Langue des Signes Française (LSF) comme principal mode de communication. Leur difficulté est d'accéder au français en lecture et en production écrite. La Langue des Signes Française (LSF) associe le sens au geste. L'enfant ne voit que la représentation imagée de l'objet ou du contexte.

Le deuxième groupe utilise l'oral comme moyen de communication privilégié. Leur difficulté est d'accéder à la compréhension d'un message en raison d'un usage phonique de la langue par l'utilisation du Langage Parlé Complété (LPC). Il associe la phonologie au geste. L'enfant a uniquement une représentation écrite du mot.

L'expérimentation proposée a eu pour objectif de combiner les priorités des deux modes de communication que sont la Langue des Signes Française (LSF) et le Langage Parlé Complété (LPC) pour un meilleur accès à l'écrit en explorant conjointement la dimension phonologique et la dimension sémantique. Le sens et la phonétique ont servi à accéder au français écrit et à la donnée scripturale de la langue.

Ce modèle pédagogique unissant la Langue des Signes Française (LSF) et le Langage Parlé Complété (LPC) a deux fonctions : une fonction didactique au service du français écrit et une fonction identitaire au service de l'enfant sourd.

Conclusion

L'objectif de cette thèse est d'étudier la manière avec laquelle le jeune sourd signant et oraliste, accède à la langue française écrite, au sens de production d'écrits.

Nous nous sommes plus particulièrement intéressée aux difficultés rencontrées par le jeune sourd pour passer d'une langue visuo-gestuelle ou d'un code gestuo-phonologique à la langue française écrite.

Une première étape abordait l'étude des réalités historiques, culturelles et institutionnelles qui, aujourd'hui, animent toujours les débats autour de la surdité. Cette étape nous a permis de poser notre problématique autour d'une dialogique entre la Langue des Signes Française et le Langage Parlé Complété. Trois hypothèses s'imposent. Elles suggèrent une démarche cognitive identique entre le jeune élève sourd signant et l'enfant oraliste, mais aussi la possibilité d'associer des éléments sémantiques issus de la Langue des Signes Française et des éléments phonologiques du Langage Parlé Complété pour favoriser l'accès à l'écrit

La seconde étape de cette recherche analyse les processus cognitifs développés par le jeune sourd signant, utilisant la Langue des Signes Française, et le sourd oraliste, pratiquant le Langage Parlé Complété. Il s'agit de comprendre les mécanismes intellectuels qu'ils mettent en jeu pour passer d'un langage gestuel à une langue écrite. En nous inspirant des travaux d'Atkinson et de Shiffrin puis des recherches de Béatrice Rossi, nous complétons cette analyse sur les mécanismes cognitifs par l'étude des capacités de mémorisation de ces jeunes sourds. Cette étude indique que l'oralisation par le biais du Langage Parlé Complété entraîne une mémorisation automatique et mécanique alors que la mémoire de l'élève sourd signant, pratiquant la Langue des Signes Française semble imposer une mémorisation des savoirs et de la sémantique.

Une troisième étape est consacrée aux méthodes pédagogiques proposées aux élèves de cycle 2 dans des classes dites « normales » pour accéder aux phases d'apprentissage de la langue représentée par le : parler, lire, écrire. L'analyse de ces différents modèles montre qu'ils sont peu adaptés à l'inclusion de jeunes déficients auditifs en raison de leurs difficultés à utiliser la langue orale ou écrite. Nous nous interrogeons alors sur la pertinence de la concomitance entre ces modèles et l'utilisation de la Langue des Signes Française et du Langage Parlé Complété pour faciliter l'accès à l'écrit du jeune sourd.

Mais ces trois étapes nous confrontent aux limites de la recherche actuelle. Les travaux sur l'iconicité de Christian Cuxac et le travail autour de la conscience idéographique du chercheur Jacqueline Leybaert, nous ont aidés à pointer les difficultés liées à l'apprentissage de l'écrit par l'utilisation exclusive de la Langue des Signes Française ou du Langage Parlé Complété. Les qualités sémantiques de l'un s'opposent aux caractéristiques phonologiques de l'autre impliquant un choix de mode de communication nécessaire pour accéder à la langue. Ces limites se sont également imposées lors de la rencontre de professionnels de terrain, qui résistent à l'utilisation combinée de la Langue des Signes Française et du Langage Parlé Complété pour développer le champ sémantique, la conscience phonologique et les éléments scripturaux que requiert l'apprentissage de la langue. La théorie de Ruth Canter Khon a également interrogé la place et l'implication du chercheur dans l'équipe éducative. Enfin, la limite de ce travail se situe aussi la formation des professionnels et la capacité pour les nouveaux enseignants, se destinant à travailler avec des enfants sourds, de se former à la double compétence.

Le choix pour l'étude de terrain s'est appuyé sur une étude qualitative permettant une adaptation pédagogique et un enrichissement de notre analyse. Cette exploration de terrain a permis de confirmer la deuxième et la troisième hypothèse : l'utilisation exclusive de la Langue des Signes Française ou du Langage Parlé complété, ne permet pas de répondre aux exigences demandées par la langue française écrite. L'étude se poursuit par la mise en expérimentation d'un modèle de complémentarité évoqué dans la première hypothèse. Le modèle pédagogique propose de combiner la Langue des Signes Française et le Langage Parlé Complété pour répondre aux caractéristiques de la langue écrite et faciliter l'accès à l'écrit du jeune sourd.

Le caractère innovant et l'intérêt de ce système consistent à dépasser les modèles pédagogiques traditionnels utilisés par les institutions éducatives obligeant à choisir un mode de communication contre l'autre. Notre recherche propose d'utiliser, dans des situations bien précises, les caractéristiques de chacun des deux modes de communication, à leur disposition, pour répondre aux exigences de l'Education Nationale.

La mise en place de ce système ne s'oppose pas au choix de communication fait par la famille d'après la loi de 2005. Au contraire, elle le complète sans remettre en cause la décision des parents de privilégier une tendance de communication dominante.

C'est dans cet esprit que cette recherche s'est poursuivie sur le terrain. Elle aboutit, aujourd'hui, à l'élaboration de caractéristiques communes observées entre les trois entrées que sont le champ sémantique, la conscience phonologique et l'élément scriptural. Nous constatons, que dans chaque entrée se trouvent quatre caractéristiques spécifiques communes permettant le passage de la Langue des Signes Française et du Langage Parlé Complété à la langue française écrite. Chacune des entrées possède ainsi une catégorisation, une représentation mentale, une réflexion cognitive et un élément spatio-temporel. Ces caractéristiques sont dorénavant identifiées, et nous répertorions actuellement toutes les activités permettant de développer chacune de ces spécificités.

Bibliographie

Amman, J.C. (1779). *Dissertatio de Loquella*, traduction française dans Deschamps *cours élémentaire d'éducation des sourds et muets*. Paris : C.F. édition Debure

Aristote, (1870). *Aristotelis Opera.vol.V : Aristotelis qui ferebantur librorum fragmenta*. Berlin : V.Rose

Arnold-Richez, F. (2002). Surdité l'intérêt d'un dépistage précoce. *Revue Pédiatrie*. F. No 400

Arveiller, J. (1992) Traitement moral et  ducation. Les débuts des écoles d'asiles. *Revue internationale d'histoire et méthodologie de la psychiatrie*. 1-2, pp. 11-33.

Barres, M. (1907). *Trésor de la langue française : dictionnaire de la langue du XIXe et du XXe siècle (1789-1960)* [PARIS] : BARRES, Cahiers, tome. 5

Bavelier, D. & Neville, H.J. (2002) Cross-modal plasticity: Where and How? *Nature Reviews Neuroscience*, 3, pp. 443-452

Beauchesne, G. (1994). *Archive de philosophie*, volume 57, (collaborateurs : centre d'études et de recherches philosophiques de Paris). Centre S vres. Haute Loire Vals-Près-le Puy : Maison d'études philosophiques

Bebian, A., (1817). *Essai sur les sourds muets et sur le langage naturel*. Paris : J.G Dentu

Bebian, A. (1834). *Examen critique de la nouvelle organisation de l'enseignement dans l'Institut Royale des Sourds-Muets de Paris*. Paris : J.G Dentu

Bebian, A. (1825). *Mimographie ou Essai d'écriture mimique propre à régulariser, Le langage des sourds-muets*. Paris : Louis Colas

Bernard, Y. (2003) *Quelques traits de la pédagogie curative de l'enfant sourd. Une approche des problématiques de l'Antiquité au début du XXe siècle* (Thèse de doctorat en Sciences du Langage. Université de Savoie, Paris VI)

Bernard, Y. (2009). *La gestualit  des précepteurs espagnols d'enfants sourds aux XVIème et XVIIème siècles : un chemin vers la parole, un vecteur de l'abstraction, connaissances surdités*, n 28, 30-34

Berthelemy-Saint Hilaire, J. (1856). *Histoire des animaux d'Aristote traduite en français et accompagnée de notes perpétuelles*. Paris : Hachette

Berthier, F. (1852). *L'abbé de l'Épée, sa vie, son apostolat, ses travaux, sa lutte et ses succès*. Paris : Michel Lévy Frère

Bertin, F. (2007). *Les enfants sourds à l'école en France pour un projet bilingue*. Paris : *Enfance* 59

Bertin, F. (2003). Intégration scolaire des élèves sourds et éducation bilingue (Français-LSF) : des objectifs contradictoires. *Nouvelle revue de l'AIS* 21

Binet A. (1909). Les signes physiques de l'intelligence chez les enfants. *Revue l'année psychologique*, volume 16, numéro 16.

Binet, A. (1903). *L'étude expérimentale de l'intelligence*. Paris l'Harmattan.

Binet, A. et Simon T. (1910). « Peut-on enseigner la parole aux sourds-muets ? », *L'année psychologique*, XV, 1908, p. 394. Cf. à ce sujet les réflexions d'H. Gaillard, « La faillite de la méthode orale », *Revue des sourds-muets*, novembre 1909, p. 105-108, décembre 1909, p. 121-123, et janvier 1910, p. 137-140.

Binet, A. (1909). *L'âge de la lecture*. *Revue Bull n°54*, pp.113.

Binet, A. (1886). *La psychologie du raisonnement : recherches expérimentales par l'hypnotisme*. Paris : Hachette

Boivin, L. (1981). L'année internationale des personnes handicapées dans une perspective dialectique. *Revue Apprentissage et socialisation n°1*, pp 54.

Bonet, P. (1620). *Pablo Bonet Réduction des lettres et art d'enseigner à parler aux muets*. Madrid

Bonnot, M. (2004). *Sourd qui es-tu ?* Paris : S.E.R.

- Bourneville, D.M. (1889). *Histoire de la section des enfants de Bicêtre (1879-1892)*. Paris : Battaille et Cie.
- Bouillon, J.P. (1990). *La surdité chez l'enfant en France*. Paris : CTNERHI.
- Bourcheix, L. (2009). *Mémoire de Master 1 d'Anthropologie : Représentation de la surdité, communication et intégration des sourds au pays des hommes intègres*. Lyon : Université Lyon
- Boutinet, J.P. (1985). *Du discours à l'action : les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes Ruth Canter Khon* Sous la direction de Boutinet. Paris : l'harmattan.
- Buffon, G.L. (1749). *Histoire naturelle de l'homme tome III*. Paris : Laffitte.in-4 .
- Buffon, G.-L (1749). *Histoire Naturelle. Du sens de l'Ouïe*. Paris : Maspero
- Button, F. (2008). *L' ducation des sourds-muets au XIX  siècle. Description d'une activité sociale*. Paris : La Découverte.
- Camus, M. (1783). *Histoire des animaux d'Aristote avec la traduction française*. Paris : Hachette.
- Carrat, R. (2009). *L'oreille numérique*. Paris : EDP sciences.
- Catach, N. (1988). *Pour une théorie de la langue écrite*. Paris : Nathan.
- Catach, N. (1980). *L'orthographe française : traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*, avec la collab. de Claude Gruaz et Daniel Duprez. Paris : Nathan.
- Charlton, J. I. (1998). *Nothing About Us Without Us*. Berkeley: University of California Press.
- Chauliac, G. (1598). *La grande Chirurgie*, Restituée par M. Laurens Joubert /Chauliac, G. (de). (1362). Lyon : Université de Montpellier avec privil ge du Roy
- Chouard, CH. (1969). *Indications of nerve décompression in facial paralysis a frigore*. [Archive] Cathala H.P., Presse Med.
- Corvisart, MM. (1808). *Mémoire sur les moyens de rendre l'ouïe aux sourds-muet*. Paris : extrait de journal de médecine chirurgie pharmacie.

Courtin, C. (2002). *Lecture-écriture et développement socio-cognitif de l'enfant sourd*. Les Actes de Lecture n°80, pp. 57-63.

Courtin, C. (1999). *Le cas des théories de l'esprit chez les enfants sourds : l'impact de la Langue des Signes*. Paris: Presses universitaires de France.

Cuxac, C. (1996). *Fonctions et structures de l'iconicité des langues des signes*. Thèse de Doctorat d'Etat, Université Paris V.

Daniels, M. (1997). *Benedictine Roots in the Development of Deaf Education: Listening With the Heart*. Greenwood Publishing Group.

De L'épée, C. M. (1776). *Institution des Sourds et Muets par la voie des signes méthodiques*. Paris : Nyon l'ainé.

De Yebra, S. (1593). *Libro llamado Refugium Infirmorum, muy útil y provechoso para todo género de gente, en el cual se contienen muchos avisos espirituales para socorro a bien morir a los que están en lo último de sus vida, con una Alfabeto de S. Buenaventura para hablar por la mano*. Madrid : Luys Sánchez.

Delaporte, Y. (1986). *Les sourds c'est comme ça ! Ethnologie de la surdi-mutité*. Paris : la Maison des sciences de l'homme.

Descartes, R (1649). *Discours de la méthode*. Paris : Flammarion.

Desloges, P. (1779). *Observations d'un sourd et muèt, sur un cours élémentaire d'éducation des sourds et muets ?* Paris : hachette.

Devereux, G. (2002). *Vocabulaire de psychosociologie*. Paris : Eres (hors collection).

Diderot, D. (1987). *Extraits de l'Encyclopédie* trad. Francisco Lafarga. Paris : autorité politique.

Diderot, D. (1751). *la lettre sur les sourds et muets à l'usage de ceux qui parlent et entendent*. Paris : Bauche.

Encreve, F. (2008). *Réflexions sur le congrès de Milan et ses conséquences sur la langue des signes française à la fin du XIXème siècle*. Paris : La Découverte.

Fabre, P. (1864). *Ordonnances et établissements de Saint Louis*, Coose. Paris : Marchal et cie.

Gardou, C. (2012). *Le handicap au risque des cultures*. Lyon : Eres.

Gascon Ricao, A. Storch De Gracia, J. (2004). *ASENSIO, Historia de la educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América*. Madrid: Universitaria Ramón Areces.

Gassenti, P. (1959). *Dissertations en forme de paradoxe contre les Aristotéliens*. Paris : B. Rochot, Vrin.

Gaucher, C. Vibert, S. (2010). *Les sourds : aux origines d'une identité plurielle*. Bruxelles : PIE P.Lang

Gerando, J-M. (1827). *De l'éducation des sourds-muets de naissance*, Volume 1. Paris : imprimerie Crapelet.

Goguillot (1889). *Comment on fait parler les sourds-muets*. Paris : Masson

Gourdon, A-M. (1978). *Le public de theatre et la perception du spectacle*. Paris : CNRS

Goust, J. (2009). *Guide des aides techniques pour les malentendants et les sourds*. Paris : Liaisons, Collection Néret.

Guerrier, Y. Mounier-Kuhn, P. (1980). *Histoire des maladies de l'oreille, du nez et de la gorge*. Paris : Dacosta, coll. Histoire de la médecine.

Hayez, F. (1847). *Mémoires couronnés et mémoires des savants étrangers publié par l'académie royale des Sciences, des lettres et des beaux-arts de Belgique*, Tome XIX., Bruxelles : Librairie de Firmin Didot

Henri De Vaublanc, V-V. (1861). *L'ami de la religion journal politique*, tome X. Paris : littéraire, universel.

Hippone, d'A. (1741). *Les Confessions de Saint-Augustin traduites en français (Confessionum Libri Tredecim)* » (trad. Révèrend Père Dom***), t. 2, livre X, chap. 27, §.38 & chap. 28, §.39. Paris : Pierre-Alexandre Martin.

Houdin, A. (1880). *Rapport à Monsieur le Président du Conseil, Ministre de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts, sur le Congrès international des maîtres de sourds-muets à Milan en 1880*, Paris : Imprimerie Nationale

Itard, J-M-G. (1821). *Traité des maladies de l'oreille et de l'audition*, Tome premier. Paris : Méquignon-marvis libraire.

Jacob, O. (2005). *La lumière au siècle des Lumières & aujourd'hui* sous la direction de Jean-Pierre Changeux, art et science. Nancy: Galeries Poirel.

Jonas, JB. Schneider, U. Naumann, GO. Count and density of human retinal photoreceptors. *Graefes Arch Clin Exp Ophthalmol*, vol. 230, n° 6, 1992, p. 505-10.

Juery, J. (1905). *L'assistance aux vieillards, infirmes et incurables*. Paris : Larose, Tenin

La Rochelle, E. (1882). *Jacob Pereire. Premier instituteur des sourds-muets en France*. Paris : Paul Dupont.

Laborit, E. (1994). *Le cri de la mouette*. Paris : Robert Laffont

Lacerte, L. (1988), *La Langue des signes québécoise (LSQ) et le français : difficultés à l'écrit chez la personne sourde*, Mémoire de Maîtrise en linguistique, Département de Linguistique, Université du Québec à Montréal (dactyl.).

Lachance, N. (2007). *Territoire, transmission et culture sourde*. Quebec : Presses Université Laval.

Lafon, J.C. (1986). *L'oreille, horloge du temps- le temps en physiologie auditive*, Besançon : bulletin d'Audiophonologie.

Lane, H. (1991). *Quand l'esprit entend*. Paris : Odile Jacob Sciences Humaines

Le Cat, C. (1767). *Traité des sensations et des passions en général et des sens en particulier*, Tome second. Paris : Vallat-La Chapelle

Lentin, L. (1990). *La dépendance de l'écrit par rapport à l'oral : paramètre fondamental de la première acquisition du langage*, pp, 113-123, in *pour une théorie de la langue écrite de Nina Catach*. Paris : CNRS.

Mcgurk, H., Macdonald, J. (1976). *Hearing lips and seeing voices*. Edinburgh: John Wiley & Sons

Magnat, M. (1882). *Historique de la fondation des congrès pour l'amélioration du sort des sourds-muets*. Paris : Rueffet Cie

Marot, M. (2016). *Enseigner la langue française pour tous et pour chacun*. Saarbrücken: éditions universitaires européennes.

Marschark, M. (2007). *Raising and Educating a Deaf Child: A Comprehensive Guide to the Choices, Controversies, and Decisions Faced by Parents and Educators*. Oxford University Press: kindle edition.

Marshark, M. (2000). *Regarder par-delà l'évidence. Evaluer et comprendre les élèves sourds* in Actes du colloque ACFOS 3,10 au 10 au 12 novembre 2000 : *Projet pour chaque enfant sourd : enjeux et pratiques de l'évaluation*, pp.91-10. Paris.

Massieu, J. (1836). *Dictionnaire de la conversation et de la lecture*. Paris : impr.Balarac

Melot, M. (2007) silence on lit, *revue Graphé*, n°37, pp.49

Mezeix P. (1951), « Classes et écoles de perfectionnement », dans R. VETTIER (dir.), *L'École publique française*. Paris : Rombaldi.

Millet, A. (1993). *Bilinguisme et apprentissages linguistiques chez de jeunes apprenants sourds*. Grenoble. Article provenant du cour "SCLE07A, Linguistique LSF 2". Paris : Robert Laffont

Miller, G. A. (1956). « The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information », *Psychological Review*, vol. 63, n° 2, pp. 81–97

Milliot, V. (1790). *Un policier des lumières*. Seyssel : Les classiques de Champ Vallon.

Montaigne, (1567). *Les Essais, II, XII : les animaux ont un langage*. Paris : Lefèvre

Montaigne, (1580). *Journal du voyage de Michel de Montaigne en Italie par la Suisse & l'Allemagne en 1580 & 1581, avec des notes par M. de Querlon*. Paris : Lefèvre

Morales, A. (1576). *Ses Antiquités d'Espagne*. Paris : Jacques Rollin

Oleron, P. (1958-1959). *Rapport d'activités*. Paris : Doc Institut National des Jeunes Sourds.

Pereire, J. R. (1747). Discours prononcé à l'Académie royale des Belles-Lettres de Caën, dans sa séance public et extraordinaire, 22 novembre 1746, *Journal historique sur les matières du temps*.

Pelicier, Y. & Thuillier, G. (1996). *Un Pionnier de la psychiatrie de l'enfant : Edouard Séguin (1812-1880)*. Paris : Comité d'histoire de la Sécurité sociale..

Piaget, J. (1970). *Epistémologie des sciences de l'homme*. Réédit. 1981. Paris : Gallimard.

Pires, A. (1997). *Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique*. Article publié sous la direction de J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.- H. Groulx, A. Laperrière, P. Mayer & A.P. Pirès, *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.113-172). Montréal : G. Morin.

Presneau ; J.R. (1989). « Le son “ à la lettre ”. L'éducation des enfants sourds et muets avant l'abbé de l'Épée », dans *Le pouvoir des signes*. Paris : Edition Borel.

Presneau J.R historien de l'éducation spécialisée De l'Abbé de l'épée, *Actions culturelle et pédagogique / Commémorations nationales / recueil 2012 / Economie et Société / Abbé*.

Querel, C. (2013). *Surdité et santé mentale - Communiquer au coeur du soin*. Paris: Lavoisier.

Raphael, (2009). *La Muta, galerie d'Urbino Colomb et Nebrija : les muets*. Terra incognita : connaissances surdités.

Risso B. (2013). *100 idées pour développer la mémoire des enfants : Exercer la mémoire de travail : une clé de la réussite scolaire*. Paris : Tom Pousse.

Romagny-Vial, M., Stiker, H.J., Plaisance, J. (2000). *Centre Technique National d'Études et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations*. CTNERHI

Rossi-Gensane, N. Tuller, L. (2002) *Syntaxe et sémantique*. Caen : Presse universitaire

Rousseau, J.J. (1791). *Emile, ou de l'éducation 4*. Genève : Nizet.

Rousseau, J.J. (1781). *Essai sur l'origine des langues, ou il est parlé de la mélodie et de l'imitation musicale*. Genève : Nizet.

Saint Augustin (1970). *Traditio catholica*, [Migne, *Opera omnia*, vol. 10, bk. 3, ch. 4, ligne 10], cité dans Bender. Paris : flammarion.

Saint Angustin. (1964). *Les Confessions*, (trad. Joseph Trabucco). Paris : flammarion.

Samacher, R. (2005). *Psychologie clinique et psychopathologie*, collection dirigée par G.Amy et M.Piolat. Paris : Beral.

Saussure, F. (1919). *Cours de linguistique générale*, édition critique préparée par Tullio De Mauro, Paris : Payot.

Sauve, M.R. (2000). "Sur la piste d'Aristote", Forum, vol. 34, no 22, Université de Montréal,

Scott, M.B. (1968). *The Racing Game*. Chicago : Aldine Publishing Co

Seguillon, D. (2002). *Du langage des Signes à l'apprentissage de la parole ou l'échec d'une réforme*. Paris : Laboratoire sport et culture.

Seguin, J.P. (1847). *L'invention de la phrase au XVIIIe siècle*. Paris : Louvain.

Seguin, E. (1847). *Pereire Jacob-Rodrigues, premier instituteur des sourds et muets*. Paris : Baillière.

Sicard, R.A. (1799) Cours d'instruction d'un sourd-muet de naissance, pour servir à l'éducation des sourds-muets. Paris : Le Clere librairie.

Sicard, R.A. (1823). *Théorie des signes pour servir d'introduction à l'étude des langues où le sens des mots, au lieu d'être défini, est mis en action*. Paris : Ronet.

Stiker, HJ. (2005). *Corps infirmes et sociétés : essais d'anthropologie historique*. Paris : Dunod.

Tochon F.-V. (1990). *Didactique du français de la planification à ses organisateurs cognitifs*. Paris : ESF

Traxler, C. B. (2000). Measuring up to performance standards in reading and mathematics : Achievement of selected deaf and hard-of-hearing students in the national norming of the 9th *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. Stanford : Edition Stanford Achievement Test.

Valade-Gabel, J.-J. (1848) « Distribution des prix à l'Institution nationale des sourds-muets de Bordeaux », dans *Annales de l'éducation des sourds-muets et des aveugles : Revue des institutions qui leur sont consacrées en France et à l'étranger*. Paris : Bureau des annales.

Valles, F. (1588). *Auteur de la Philosophie sacrée*, S.lamnnque.

Veillon. F. (2013). *Imagerie de l'oreille et de l'os temporal - Volume 1 : Anatomie et imagerie*. Paris : Lavoisier

Vial M. (1986). *Les Origines de l'enseignement spécial en France. Les instances politiques nationales et la création des classes et des écoles de perfectionnement [...]*. Paris : I.N.R.P.

Vibert, S. (2010). *Les sourds : aux origines d'une identité plurielle publiée par Charles Gaucher*. Bruxelles : édition scientifiques internationales.

Vygotski, L. (1934). Traduction de François Sève. 3^{ème} édition, traduction revue.

Wallis, J. (1653). *Grammatica Linguæ Anglicanæ, cui praefigitur de Loquela, sive Sonorum formatione tractatus grammatico-physicus*, Hambourg : G. Schultzen.

Wallis, J. (1693). Letter from John Wallis to Thomas Beverly dans *Mathematical works*, Vol. 3. Hambourg : G. Schultzen.

Sites internet

Jeanblanc, A. (2012). Le Point.fr, *Chirurgie foetale : des exploits qui se multiplient* - Publié le 14/03/2012 consulté le 8 février 2015 :

http://www.lepoint.fr/editos-du-point/anne-jeanblanc/chirurgie-foetale-des-exploits-qui-se-multiplient-14-03-2012-1441118_57.php

Le dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson :

www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire.../document.php?id...

Définition de la pensée :

www.larousse.fr/dictionnaires/francais/pensee/59266

Articles en ligne

Berthier, F. (2013) *le “Napoléon des sourds-muets”* Par Encrevé Florence
<http://noetomalalie.hypotheses.org/202#sthash.LhhrTrJy.dpuf>

Buisson, F. *Idiots et crétiens*. (1911). *Le Dictionnaire de pédagogie et d’instruction primaire*, dirigé par Ferdinand Buisson, est un document incontournable sur l’enseignement au XIX^{ème} siècle

Chayet, D., article surdite : *tous les bébés vont être dépistés*. Publié le 11/05/2012. Consulté 13 décembre 2014

<http://sante.lefigaro.fr/actualite/2012/05/11/18177-surdite-tous-bebes-vont-etre-depistes>

Dalle, P. (1984). Conférence de presse Poitiers 1er octobre 1984 – *Vivre Ensemble*, n° 5

<http://anpes.free.fr/Doc/LngFr137-Dalle.pdf>

Minguy, A. (2014). *Le Réveil Sourd – Intervention d’André Minguy*.

<https://etusourdes.hypotheses.org/100>

Textes règlementaires en ligne

« Lettre à l’attention des sénateurs et du ministre de l’éducation nationale pour le respects du parcours scolaire des enfants Sourds signants ! » (2016). Lettre rédigée par le collectif des 5 associations ANPES, FNSF, 2LPE, AFFELS et AFILS

Question écrite n° 05967 de M. Alain Fouché (Vienne - UMP) publiée dans le JO Sénat du (2013) - page 1307 Réponse du Ministère de l'éducation nationale publiée dans le JO Sénat du 06/06/2013 - page 1728

Intégration Scolaire (1991). site "intescol" Circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991 Scolarisation des enfants handicapés à l'école primaire.

Code de l'éducation, not. art. L. 312-9-1 et D. 334-4 ; A. du 15-9-1993 mod. ; avis du CSE du 22-3-2007 ; avis du Conseil national consultatif des personnes handicapées du 18-4-2007 Article 1 : Dans l'article 3 de l'arrêté du 15 septembre 1993 susvisé, à la liste des épreuves facultatives de chacune des trois séries du baccalauréat général : ES, L et S, il est ajouté une épreuve facultative de langue des signes française (LSF) à compter de la session 2008 de l'examen.

Index

- Antiope, 67
- appropriation, 75, 113, 115, 126
- arriéré, 64
- bilingue, 18, 69, 70, 73, 74, 76, 78, 79, 80, 177, 193, 194, 195, 198, 199, 214, 217, 328
- bilinguisme, 53, 55, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 76, 77, 79, 80, 109, 193, 194, 195, 198
- cellules ciliées, 17, 26
- clef, 121, 283, 288, 289, 290, 292
- cochlée, 26, 29, 149
- code, 35, 40, 76, 80, 95, 96, 98, 106, 108, 136, 137, 140, 156, 173, 174, 182, 186, 202, 212, 224, 263, 266, 267, 269, 280, 293, 296, 299, 305, 306, 317
- coder, 96, 99, 139, 140, 182, 205, 224, 283, 308, 319
- cognitif, 35, 73, 110, 111, 160, 161, 330
- configuration, 96, 126, 128, 252, 253, 256, 293, 304, 319
- contexte, 19, 27, 35, 43, 87, 94, 105, 106, 121, 122, 128, 129, 159, 185, 208, 243, 258, 277, 322, 343
- cryptographie, 46
- Cued Speech, 95, 137, 343
- dactylogogie, 38, 40, 47, 113, 131, 132, 133, 135, 189
- déficience, 17, 67, 73, 112, 120, 132, 146
- dialogique, 110, 225
- échelle métrique, 61
- encodage, 92, 166
- geste, 18, 19, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 59, 61, 65, 69, 80, 87, 89, 91, 92, 94, 109, 113, 114, 116, 121, 122, 123, 126, 127, 128, 129, 138, 142, 149, 153, 154, 155, 175, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 186, 191, 197, 211, 240, 241, 242, 248, 252, 259, 262, 271, 277, 295, 301, 303, 322
- graphie, 93, 94, 106, 107, 108, 127, 132, 166, 173, 185, 198, 203, 204, 205, 214, 267, 278, 282, 299, 305, 310, 317, 318
- handicap, 19, 22, 24, 63, 66, 69, 71, 72, 78, 79, 177, 199, 200, 201, 224, 331
- handicapé, 66, 77, 78
- iconicité, 126, 128, 330
- iconique, 87, 103, 107, 126, 127, 128, 159, 162
- implant cochléaire, 29, 31, 149
- inclusion, 18, 19, 20, 72, 75, 78, 109, 192, 193, 200, 221
- intégration, 61, 63, 66, 69, 70, 71, 72, 77, 78, 79, 199, 207, 224, 329
- Langage Parlé Complété, 15, 19, 20, 21, 22, 67, 76, 79, 80, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 136, 137, 177, 182, 200, 201, 202, 204, 206, 215, 216, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 232, 234, 235, 236, 263, 269, 270, 271, 273, 281, 283, 293, 294, 295, 297, 299, 303, 308, 309, 317, 319, 321, 322, 323, 343
- Langue des Signes Française, 15, 19, 20, 21, 22, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 100, 102, 103, 108, 110, 111, 118, 122, 127, 128, 129, 130, 133, 135, 159, 177, 185, 189, 194, 195, 198, 207, 208, 209, 213, 215, 216, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 232, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 242, 243, 245, 246, 247, 248, 250, 251, 256, 257, 258, 259, 261, 262, 263, 264, 269, 271, 294, 297, 299, 301, 306, 307, 309, 317, 321, 322, 323, 343
- langue écrite, 19, 55, 73, 76, 79, 104, 108, 110, 111, 132, 134, 138, 172, 175, 178, 181, 182, 183, 189, 190, 192, 193, 194, 208, 214, 217, 233, 240, 263, 272, 329, 332, 343

limaçon, 29
 mémoire, 43, 80, 108, 132, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 174, 185, 188, 201, 222, 233, 234, 235, 302, 317, 318, 334
 mémoriser, 94, 129, 133, 135, 162, 166, 190, 203, 204, 237, 243, 254, 260, 261
 mots-outils, 68
Neuroscience, 327
 oralisation, 24, 27, 28, 29, 31, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 50, 53, 56, 57, 58, 62, 67, 109, 236
 oralisme, 18, 55, 56, 57, 59, 61, 63, 69, 70, 72
 oraliste, 18, 20, 21, 44, 48, 52, 53, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 67, 77, 79, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 109, 110, 111, 112, 136, 141, 145, 147, 148, 159, 162, 166, 168, 169, 170, 171, 174, 175, 177, 178, 182, 183, 184, 186, 189, 190, 192, 193, 199, 200, 201, 205, 206, 214, 217, 221, 224, 225, 231, 235, 240, 241, 242, 243, 246, 247, 250, 258, 262, 269, 278, 309, 317, 318, 319, 320, 343
 ORL, 15, 30, 145, 146
 otorrhée, 27
 pédagogie, 48, 60, 64, 67, 181, 189, 190, 195, 213, 214, 226, 234, 322, 327, 336, 337
 perceptif, 155
 perception, 17, 25, 26, 29, 30, 31, 53, 54, 67, 80, 103, 118, 119, 120, 121, 123, 126, 132, 134, 136, 144, 147, 148, 149, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 169, 174, 189, 201, 204, 206, 216, 243, 273, 318, 331
 phonologie, 18, 20, 32, 322
 phonologique, 19, 20, 54, 55, 104, 138, 145, 159, 160, 165, 166, 195, 205, 214, 321, 322, 343
 photorécepteur, 115
 retranscription, 19, 87, 89, 90, 96, 102, 104, 107, 152, 162, 163, 175, 186, 189, 192, 206, 208, 209, 215
 scriptural, 103, 126, 191, 216, 248, 258, 272, 294, 296, 298, 299, 310, 320, 321, 343
 sémantique, 18, 20, 32, 36, 45, 46, 53, 55, 78, 80, 87, 88, 89, 90, 102, 107, 108, 109, 110, 113, 123, 158, 159, 160, 167, 168, 173, 174, 176, 183, 191, 197, 204, 206, 211, 216, 217, 218, 236, 237, 243, 247, 248, 254, 256, 258, 259, 262, 271, 272, 277, 290, 294, 296, 298, 299, 302, 320, 321, 322, 334, 343
 sensoriel, 22, 34, 114
 signant, 21, 59, 76, 81, 98, 101, 107, 108, 112, 113, 177, 185, 207, 221, 222, 224, 235, 236, 238, 239, 240, 242, 245, 246, 248, 250, 251, 255, 256, 257, 258, 261, 263, 264, 265, 268, 269, 271, 274, 275, 277, 278, 280, 281, 290, 293, 294, 299, 310, 311, 312, 314, 316, 317, 320, 321, 337
 spatial, 165, 166, 175
 surdité, 17, 18, 19, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 37, 48, 53, 55, 56, 57, 58, 68, 77, 109, 111, 199, 200, 216, 222, 224, 227, 228, 229, 321, 329, 343
 syllabe, 36, 45, 95, 106, 137, 139, 151, 152, 162, 203, 284, 291
 syntaxique, 35, 36, 55, 78, 80, 159, 160, 186, 189, 213, 258
 temporel, 92, 93
 visuel, 38, 45, 80, 94, 112, 113, 119, 120, 121, 133, 135, 136, 137, 141, 148, 157, 179, 191, 202, 216, 262, 263, 270, 294
 voyelle, 99, 106, 138, 158, 280, 282, 318

Sommaire

| | |
|---|------------|
| AVANT-PROPOS | 3 |
| REMERCIEMENTS | 5 |
| TABLE DES MATIÈRES | 6 |
| LISTE DES FIGURES..... | 12 |
| LISTE DES ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES | 15 |
| GLOSSAIRE..... | 16 |
| INTRODUCTION | 17 |
| PARTIE 1 SURDITE ET EVOLUTION HISTORIQUE : EMERGENCE D'UNE CONTROVERSE | 22 |
| CHAPITRE 1 : LA SURDITE AU CŒUR DES PENSEES MEDICALE, PHILOSOPHIQUE, ECCLESIALE ET EDUCATIVE . | 24 |
| 1. LA PENSEE MEDICALE : DU NEANT A LA PRISE EN COMPTE DE LA SURDITE | 24 |
| 2. LA PENSEE HUMANISTE..... | 31 |
| 3. LA PENSEE ECCLESIALE..... | 37 |
| 4. LA PENSEE EDUCATIVE | 45 |
| 5. CE QU'IL FAUT RETENIR DU CHAPITRE | 54 |
| CHAPITRE 2 : L'INSTITUTION JURIDIQUE ET LA SCOLARISATION DES ENFANTS SOURDS DANS LA SOCIETE | 56 |
| 1. LA MONTEE PROGRESSIVE DE L'ORALISME | 56 |
| 2. LA PRISE EN COMPTE DU HANDICAP : UN ENJEU DU XXEME SIECLE | 63 |
| 3. LA DIFFICILE PROGRESSION VERS LE XXIE SIECLE..... | 72 |
| 4. CE QU'IL FAUT RETENIR DE CE CHAPITRE | 77 |
| CHAPITRE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE AUX SOURDS : LES DIFFICULTES DU TERRAIN | 78 |
| 1. CHOIX DE L'INCLUSION : DES DISPOSITIFS INSTITUTIONNELS CONTRADICTOIRES | 78 |
| 2. LES DIFFICULTES LINGUISTIQUES DU SOURD A L'ECRIT..... | 80 |
| 3. CONCLUSION DU CHAPITRE..... | 107 |
| 4. CONCLUSION DE LA PARTIE 1 | 109 |
| PARTIE 2. QUELS PROCESSUS COGNITIFS DEVELOPPES PAR L'INDIVIDU SOURD EN COMMUNICATION ECRITE | 112 |
| CHAPITRE 1 : L'INDIVIDU SOURD SIGNANT ET LA PRODUCTION ECRITE : MISE A JOUR DES PROCESSUS | 113 |
| COGNITIFS | 113 |
| 1. UNE PREMIERE ETAPE : L'APPROPRIATION DU GESTE PAR LE CANAL VISUEL..... | 113 |
| 2. UNE DEUXIEME ETAPE : LA MEMORISATION POUR ACCES A L'ECRIT « STABLE » | 126 |

| | | |
|---|--|------------|
| 3. | LA TROISIEME ETAPE : LE MECANISME D'ECRITURE, L'IMPLICATION DE LA DACTYLOGOLOGIE | 131 |
| 4. | CONCLUSION DU CHAPITRE..... | 135 |
| CHAPITRE 2 : L'INDIVIDU SOURD ORALISTE ET LA PRODUCTION ECRITE : MISE A JOUR DES PROCESSUS | | |
| COGNITIFS | | 136 |
| 1. | PREMIERE ETAPE : LA RECEPTION DE L'INFORMATION | 136 |
| 2. | DEUXIEME ETAPE : LA PERCEPTION DE L'INFORMATION ORALE | 148 |
| 3. | TROISIEME ETAPE : LE TRAITEMENT DE L'INFORMATION | 158 |
| 4. | LES MECANISMES D'ECRITURE | 170 |
| CHAPITRE 3 : EXPLOITATION CONJOINTE DE LA LSF ET DU LPC POUR UN MEILLEUR RAPPORT A L'ECRIT | | |
| 177 | | |
| 1. | UN SYSTEME PEDAGOGIQUE CLASSIQUE, PEU ACCESSIBLE POUR L'INDIVIDU SOURD | 178 |
| 2. | DES METHODES EDUCATIVES SPECIALISEES A DESTINATION DES JEUNES SOURDS | 193 |
| 3. | LA LSF ET LE LPC : UN SYSTEME D'INTERDEPENDANCE..... | 214 |
| 4. | CONCLUSION DE LA PARTIE 2 | 221 |
| PARTIE 3 : MISE EN EXPERIMENTATION D'UN MODELE DE COMPLEMENTARITE | | 222 |
| CHAPITRE 1 : LE TERRAIN SE DEROBE | | |
| 224 | | |
| 1. | DE 2005 A 2013 : LES PREMICES D'UNE RECHERCHE | 225 |
| 2. | QUELLE SOLUTION POUR CONTOURNER CE TERRAIN QUI SE DEROBE ?..... | 234 |
| CHAPITRE 2 : LA CONSTRUCTION D'UN DISPOSITIF PEDAGOGIQUE ASSOCIANT LA LANGUE DES SIGNES | | |
| FRANÇAISE (LSF) AU LANGAGE PARLE COMPLETE (LPC)..... | | 236 |
| 1. | LA DECOUVERTE DE L'ASPECT SEMANTIQUE DE LA LANGUE..... | 237 |
| 2. | UNE APPROCHE GESTUO-PHONOGRAPHIQUE DE LA LANGUE POUR ACCEDER A L'ECRIT | 263 |
| 3. | LA DECOUVERTE DE L'ASPECT SCRIPTURAL | 294 |
| 4. | CONCLUSION DE LA PARTIE 3 | 322 |
| CONCLUSION | | 324 |
| BIBLIOGRAPHIE | | 327 |
| INDEX | | 339 |
| SOMMAIRE..... | | 341 |

Thèse de Doctorat

Florence FERRAN

L'accès à l'écrit de l'enfant sourd : quelles complémentarités entre la Langue des Signes Française (LSF) et le Langage Parlé Complété (LPC) ?

Access to the written word of the deaf child: what complementarities between the French Sign Language (LSF) and Cued Speech

Résumé

Ce travail explore la manière avec laquelle le jeune sourd accède à la langue écrite, langue écrite au sens de la production d'écrits. Nous ferons, tout d'abord, le constat de ce que produit un élève sourd en classe. Nous observerons une différence entre l'individu sourd utilisant la Langue des Signes Française (LSF) et l'individu sourd oraliste maîtrisant le Langage Parlé Complété (LPC) en privilégiant, pour l'un, le champ sémantique et, pour l'autre, l'approche phonologique de la langue. Au regard des difficultés recensées dans les deux types d'écrits une problématique s'articule autour de l'association de la Langue des Signes Française et du Langage Parlé Complété dans l'hypothèse de combiner le champ sémantique, la voie phonologique et l'aspect scriptural nécessaires à la production d'écrits.

Nous évoquerons les obstacles auxquels cette problématique risque de se heurter. Il est question ici des réalités historiques et institutionnelles dans lesquelles se trouvent aujourd'hui les débats autour de la surdité. En dépit des résistances et du contexte, le caractère innovant de ce travail réside dans l'exploitation conjointe par le jeune sourd, de la Langue des signes Française et du Langage Parlé Complété, comme favorisant l'accès à l'écrit. Ceci suppose que l'individu sourd, dès son plus jeune âge s'approprie ces deux outils de communication

Mots clés

Surdité, Langue des Signes Française, Langage Parl  Complété, Compl mentarit , P dagogic, Ecriture

Abstract

This work explores the way in which the young deaf accesses the written language, written language in the sense of the production of writings. We will, first of all, find out what a deaf student produces in class. We will observe a difference between the deaf using the French Sign Language (LSF) and the oral deaf mastering Cued speech (LPC) by favoring, for one, the semantic field and, for the other, the phonological approach of the language. In view of the difficulties identified in the two types of writing, a problematic revolves around the association of French Sign Language and Cued Speech in the hypothesis of combining the semantic field, the phonological path and the appearance scriptural necessary for the production of writings.

Despite resistance and context, the innovative nature of this work lies in the joint exploitation by the young deaf, the French Sign Language and Cued Speech, as favoring access to the written word. This assumes that the deaf, from an early age, appropriates these two communication tools

We will discuss the obstacles that this problem may face. It is about the historical and institutional realities in which the debates around deafness are today.

Key Words

Deafness, French Sign Language, Cued Speech, Complementary, Pedagogy, Writing