

APPRENTISSAGE DE LA LECTURE-ÉCRITURE CHEZ LES ENFANTS SOURDS

Nathalie Niederberger

Presses Universitaires de France | « [Enfance](#) »

2007/3 Vol. 59 | pages 254 à 262

ISSN 0013-7545

ISBN 9782130562276

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-enfance1-2007-3-page-254.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Presses Universitaires de France.

© Presses Universitaires de France. Tous droits réservés pour tous pays.

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

Apprentissage de la lecture-écriture chez les enfants sourds

Nathalie Niederberger*

RÉSUMÉ

La plupart des enfants sourds présentent des difficultés dans l'apprentissage de la lecture-écriture. Cet article décrit les différences de capacités observées au sein de ce groupe et relève les domaines du langage écrit que ces élèves parviennent à maîtriser le mieux (comme la ponctuation et l'orthographe lexicale), ainsi que les domaines qui sont davantage problématiques (notamment la morphosyntaxe). Les causes possibles des difficultés spécifiques observées sont ensuite présentées. Le rôle de l'oral dans l'apprentissage de l'écrit et les conséquences de sa maîtrise limitée sont évoqués, ainsi que l'apport de la langue des signes dans l'apprentissage de la lecture-écriture. Des pistes pour les professionnels et les familles sont également suggérées.

Mots clés : Lecture, Production écrite, Surdité, Apprentissage.

SUMMARY

Learning to read and write by deaf children

Most deaf children face difficulties learning to read and write. This article describes the differences observed within that group of students and underlines their areas of strengths (for instance punctuation and word spelling) and weaknesses (namely morphosyntax). The possible causes of their specific difficulties are then presented. The role of oral language in literacy acquisition and the consequences of its limited mastery are mentioned. The benefit of sign language-based knowledge in learning to read and write is discussed as well. Finally, suggestions are made for professionals and families.

Keys-words : Reading, Writing, Deafness, Learning.

*. E-mail : nniederberger@hotmail.com.

Les enfants sourds, de par leur limitation sensorielle auditive, présentent des difficultés importantes dans l'acquisition du langage oral, aussi bien en compréhension qu'en production. La maîtrise du langage écrit apparaît donc d'autant plus cruciale pour ces enfants, puisque, pour bon nombre d'entre eux, c'est par ce médium qu'ils pourront communiquer le mieux avec la communauté entendante et accéder aux connaissances. Or, bien que le langage écrit se présente en modalité visuelle et soit de ce fait *a priori* entièrement accessible aux enfants sourds, l'apprentissage de la lecture-écriture semble comporter pour eux des difficultés considérables. L'histoire de l'éducation des enfants sourds rapporte des constats accablants, quelles que soient les périodes et les méthodes pédagogiques utilisées (pour une revue récente, voir Dubuisson & Bastien, 1998). Une enquête souvent citée, réalisée par Conrad (1979) en Angleterre, sur un groupe de plus de 300 adolescents sourds terminant leur scolarité secondaire, décrit un niveau moyen de lecture comparable à celui des élèves entendants de CM1.

Cet article présente les grandes lignes de l'état actuel des connaissances concernant l'apprentissage de l'écrit par les enfants sourds. Il décrit notamment les points forts et les points faibles de ces enfants en lecture et en écriture, quelques pistes explicatives concernant les difficultés spécifiques rencontrées, les principales options éducatives existantes et leur potentielle influence sur l'apprentissage, et enfin quelques propositions à l'attention des professionnels et des familles.

HÉTÉROGÉNÉITÉ DES NIVEAUX DE LECTURE-ÉCRITURE

Le premier point important à relever est que le type et le degré des difficultés rencontrées dans l'apprentissage du langage écrit sont très variables selon les enfants sourds. Par exemple, dans une épreuve de production de phrases écrites visant à susciter l'emploi de pronoms (Niederberger & Berthoud-Papandropoulou, 2004), nous avons relevé, parmi les réponses de 39 élèves sourds de Suisse romande, âgés de 8 à 17 ans, des productions correctes sur les plans grammatical et orthographique, mais déviantes sur le plan pragmatico-sémantique (description d'un état au lieu d'une action) (exemples 1 *a*, 1 *b*), une production sémantiquement correcte mais présentant des erreurs au niveau morphologique (genre du pronom), au niveau syntaxique (absence de complément obligatoire d'un verbe transitif) ainsi qu'au niveau phonologique/orthographique ([*dronde*] pour « gronde ») (exemple 1 *c*). Enfin, trois autres productions sont agrammaticales et peu compréhensibles car cumulant les erreurs à des niveaux multiples (exemples 1 *d*, 1 *e*, 1 *f*).

Exemple 1

Le garçon a cassé la vitre avec son ballon. Que fait la dame ?

a) *La dame est fâchée*

b) *La dame est en colère contre le garçon*

c) *Il dronde*

d) *La maman a fâchée la vitre*

e) *Un ballon*

f) *Fache cassé fêter*

Les erreurs et les difficultés peuvent donc toucher tous les aspects de l'écrit. Y a-t-il cependant des domaines particulièrement problématiques ? Les erreurs produites sont-elles spécifiques aux enfants sourds, ou se retrouvent-elles chez d'autres apprenants ? Les enfants sourds ont-ils une manière spécifique d'apprendre ?

PROFIL DES ENFANTS SOURDS EN LECTURE

L'apprentissage de la lecture implique la maîtrise progressive de connaissances linguistiques de différents niveaux (notamment : alphabet, fonctionnement du système d'écriture propre à une langue donnée et système de correspondance sons-groupes de lettres, structures de phrases et de textes propres à l'écrit, fonctions des messages écrits). Cet apprentissage requiert également la mise en place, puis l'automatisation, de processus de traitement des informations écrites et le développement de stratégies de deux types : des stratégies visuo-graphiques, permettant d'accéder à la signification des mots dont l'orthographe a été mémorisée, et des stratégies phonographiques, qui permettent, en utilisant le système de correspondance sons-groupes de lettres (ou phonèmes-graphèmes), de décoder des mots écrits nouveaux et d'accéder à leur signification de manière indirecte, par leur forme orale mémorisée (Gombert *et al.*, 2000).

Dans le cas des enfants sourds, c'est ce deuxième type de stratégies qui est difficile à développer, puisque les stratégies phonographiques se réfèrent au vocabulaire oral, limité chez ces apprenants, et à la manipulation des unités sonores de la langue (phonèmes), ce qui représente une tâche ardue, parfois impossible, lorsque l'on ne peut pas *percevoir* toutes les oppositions phonétiques fines du système. De fait, tout se passe comme si les enfants sourds cherchaient à pallier ce problème en compensant par un sur-développement des stratégies visuo-graphiques (Alegria, 1999). Ainsi, plusieurs études ont montré que les lecteurs sourds développent un très bon lexique orthographique, grâce à d'excellentes capacités de mémorisation visuelle, leur permettant d'identifier de nombreux mots écrits. Par contre,

ces lecteurs se trouvent souvent gênés par des mots qu'ils ne connaissent pas encore et qu'ils ne parviennent pas à décoder.

Sur le plan de la compréhension écrite, il a été démontré que les lecteurs sourds recourent principalement à des stratégies lexicales : le sens du texte est construit essentiellement à partir des mots identifiés et du contexte (Alegria, 1999). Ce type de traitement, bien que souvent fonctionnel, a cependant ses limites. En effet, la prise en compte des informations morphologiques (genre, nombre, terminaisons verbales) et des informations syntaxiques (structure de la phrase, négation, interrogation, voie passive, etc.) est souvent nécessaire pour accéder pleinement au sens du texte. Or ce domaine est particulièrement problématique pour les enfants sourds (Hague, 1994). Considérant l'exemple (1), on constate que seule la réponse (c) témoigne d'une compréhension complète de la question posée, alors que les réponses (a) et (b) laissent supposer un traitement partiel de la question, basé probablement sur le mot « dame » et le point d'interrogation. Les difficultés liées au traitement de la morphosyntaxe s'observent également chez les enfants scolarisés dans une langue seconde. Certains auteurs comparent explicitement ces deux situations d'apprentissage, considérant que les enfants sourds se retrouvent dans une situation proche, puisqu'ils doivent apprendre à lire dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas encore (Dubuisson & Bastien, 1998).

PROFIL DES ENFANTS SOURDS EN PRODUCTION ÉCRITE

L'apprentissage de l'orthographe et de la production écrite implique, tout comme l'apprentissage de la lecture, de développer des connaissances propres au système écrit de la langue concernée, de ses unités, de ses structures et de ses fonctions, ainsi que des processus de traitement permettant de planifier et de gérer la production des messages écrits.

Le système orthographique du français est un système complexe, composé à environ 85 % de phonogrammes (unités se référant directement aux unités de l'oral), le reste se répartissant en morphogrammes (unités porteuses d'informations grammaticales ou lexicales) et en résidus historiques/étymologiques (Jaffré, 2004). Malgré l'importance de la dimension phonographique du français, les enfants sourds ont généralement une bonne orthographe lexicale. Il semble en effet qu'ils recourent aux stratégies visuo-graphiques précédemment citées pour mémoriser visuellement les mots de manière efficace et les reproduire correctement par la suite. Leurs erreurs sont essentiellement d'ordre visuel, avec des omissions et des inversions de lettres (comme « fenêtre » transcrit [*fênter*], exemple 1 d). À l'inverse, les apprenants entendants produisent principalement des erreurs de confusion de graphèmes (an/en, in/ain/ein, o/au/eau, etc.) (Alegria, 1999). Les apprenants sourds sont, par ailleurs, particulièrement performants dans le

domaine des homophones hétérographes (ex : seau – sot – saut), zone traditionnellement de grande difficulté pour les élèves entendants.

La production de textes représente davantage de difficultés pour les élèves sourds, comme l'atteste l'exemple (2). Seule la ponctuation de base est généralement maîtrisée, sans doute en raison de son caractère purement visuel. Elle est cependant parfois sur-utilisée, en particulier le point d'exclamation, un peu à la manière des textes des bandes dessinées (exemple 2 : *OK !!!*). Nadeau et Machabée (1998) notent que les marques morphologiques sont souvent absentes ou erronées, notamment les marques de genre et les terminaisons verbales. Elles relèvent de nombreuses confusions et omissions de pronoms ainsi que des structures de phrases incomplètes, avec des constituants obligatoires absents et de nombreuses erreurs sur les prépositions.

Exemple 2

Extrait d'une narration produite par un élève sourd de 15 ans à partir d'une série d'images

La maman dit qu'il faut garder mon bébé ! OK ? Le chien dit oui OK !!! elle part, il regarde la fenêtre. Un bébé monte le chien apres il le pousse dans la cave. Il le vaît cherche. Il vaît au cuisine, il ouvrit le frigo. (...)

Les enfants sourds partagent ces difficultés de production morphosyntaxique avec les élèves apprenant le français comme langue seconde. Toutefois, le cumul des erreurs à tous niveaux, comme dans les exemples (1 d) et (1 f), est caractéristique de certaines productions d'apprenants sourds. Celles-ci ont été qualifiées par certains auteurs de *Français Sourd* (Nadeau & Machabée, 1998), et présentées comme des variantes *culturelles* de l'écrit, spécifiques aux personnes sourdes et directement dérivées de leur mode de pensée et d'appréhension du monde.

Il apparaît clairement au terme de ce rapide survol que les apprenants sourds présentent un profil d'apprentissage spécifique. Si la domination des stratégies et des connaissances visuelles sur les composantes phonologiques de l'écrit semble de manière évidente résulter d'une adaptation naturelle visant à compenser les limitations de la déficience auditive, les difficultés morphosyntaxiques observées ont fait l'objet de plusieurs interprétations, débouchant sur des propositions d'action très différentes.

HYPOTHÈSES EXPLICATIVES DES DIFFICULTÉS OBSERVÉES

Les capacités morphosyntaxiques sont considérées comme le cœur même de la compétence linguistique (Hage, 1994). Les difficultés souvent

massives des apprenants sourds dans ce domaine semblent ainsi refléter une maîtrise incomplète de la langue. Comme il a été mentionné précédemment, les enfants sourds présentent des capacités limitées en langage oral, se développant avec retard, souvent de manière incomplète. Il s'ensuit que, lorsqu'ils commencent à apprendre à lire et à écrire, ils se retrouvent devant la double tâche de découvrir le fonctionnement du système écrit, comme tous les apprenants, mais aussi d'apprendre des mots et des structures qu'ils ne connaissent pas encore.

Certains auteurs ont alors avancé que les difficultés observées en français écrit sont directement liées au faible niveau de français oral, qui devrait donc être renforcé préalablement puis parallèlement à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Alegria, 1999). L'accent est mis alors sur le développement des capacités de compréhension orale¹ au moyen des prothèses auditives, des implants cochléaires et du LPC (voir Leybaert, ce volume).

D'autres auteurs considèrent cependant que les difficultés observées en langage écrit sont liées au faible niveau de langage des apprenants sourds, et que, les langues orales étant accessibles de manière seulement limitée du fait de la déficience auditive, les enfants sourds devraient développer des capacités langagières premièrement en langue des signes (voir Schick, ce numéro), de manière naturelle et sans recours à des prothèses ou codes particuliers. À partir des compétences solidement établies dans cette première langue, l'apprentissage de la langue écrite se ferait selon les principes d'acquisition d'une langue seconde. Cette perspective a donné lieu à la création de divers programmes éducatifs bilingues (voir, pour une revue, Niegerberger, 2005), offrant un enseignement soutenu de la langue des signes et de sa grammaire et une approche du français écrit utilisant les comparaisons explicites interlangues (Vercaingne-Médard, 2002).

En outre, plusieurs auteurs mentionnent les conséquences indirectes sur l'apprentissage de l'écrit du faible niveau langagier : les capacités limitées des enfants sourds à communiquer verbalement et à accéder aux informations auditives restreignent le champ de leurs expériences langagières (ils tendent à moins participer aux échanges qui les entourent que leurs pairs entendants) (Nelson, 1998) et freinent le développement de leurs connaissances du monde, indispensables pour créer la mise en contexte des messages écrits. En particulier, il a été noté que les enfants sourds accèdent principalement aux informations qui leur sont directement et explicitement adressées, mais les informations périphériques leur échappent le plus souvent (conversations entre personnes dans leur environnement auxquelles ils ne participent pas directement, télévision et radio en arrière-fond, etc.). Ces auteurs recommandent à l'entourage professionnel et familial des enfants sourds de rendre le plus visible et explicite possible les interactions qui entourent ces derniers, en utilisant en leur présence les moyens de commu-

1. Le rôle des capacités de production orale n'a, à ce jour, pas été clairement établi.

nication qui leur sont accessibles (par exemple, LPC, langue des signes), même lorsque le message ne leur est pas destiné, ou en commentant à leur attention au fur et à mesure ce qui se passe dans leur environnement.

OPTIONS ÉDUCATIVES ET CONSÉQUENCES

Selon le type de programme scolaire suivi, favorisant le bilinguisme ou mettant l'accent sur le renforcement de l'oral, les enfants sourds vont développer des capacités langagières principalement en oral, en langue des signes ou dans les deux langues¹. On peut alors se demander quel impact potentiel aura l'option éducative suivie² sur la réussite de l'apprentissage de l'écrit.

De nombreuses études ont montré l'efficacité de l'usage précoce et systématique du LPC pour l'apprentissage de la lecture et de la production écrite, principalement au niveau du mot et de la phrase (voir Leybaert, ce volume). L'apprentissage de l'écrit à partir des connaissances construites dans une langue des signes a maintenant également été démontré par plusieurs études, notamment dans le domaine des narrations (Niederberger & Prinz, 2005) et au niveau lexical (Fish, Hoffmeister, & Thrasher, 2005).

Ainsi, il apparaît que les deux options éducatives présentées favorisent le développement des capacités en lecture-écriture, bien qu'à des niveaux linguistiques différents. Un point essentiel qui ressort toutefois de l'ensemble de ces études est l'importance pour l'enfant sourd de l'exposition précoce, intensive et complète à une langue, que ce soit une langue orale, avec outils spécifiques pour en améliorer l'accès, ou une langue des signes apprise avec des locuteurs compétents et fluents (Chamberlain & Mayberry, 2005).

REMARQUES CONCLUSIVES

Il apparaît, au terme de ce survol de l'état actuel des connaissances, qu'il reste encore beaucoup à explorer et à étudier, autant au niveau du parcours particulier d'apprentissage des enfants sourds qu'au niveau des modes d'enseignement spécifiques. L'apprentissage de l'écrit par les enfants sourds représente une problématique complexe, pour laquelle les comparaisons avec les enfants entendants et les enfants suivant une scolarité dans une langue seconde, bien que constructives, ont leurs limites. En effet, le sur-développement des stratégies visuelles pour compenser les manques sur

1. Ce n'est, bien sûr, pas le seul facteur : les capacités de perception auditives résiduelles et l'investissement de l'entourage immédiat notamment sont également déterminants.

2. Il est à noter que bien souvent les ressources locales n'offrent que certains types de prises en charge, limitant ainsi les options des familles.

le plan auditif a pour résultat un profil différent de celui des entendants, avec des domaines surdéveloppés, comme l'orthographe lexicale et la ponctuation, et d'autres présentant un retard important, comme la morpho-syntaxe. Il est donc primordial, lorsque l'on veut faire une évaluation du niveau de lecture d'un enfant sourd, de toujours conduire une évaluation complète des capacités de différents niveaux car une évaluation simple de lecture de mots ou limitée à la lecture de phrases donnera un « niveau de lecture » qui ne correspond pas à la réalité complète de l'apprenant.

Il ressort également de ce parcours rapide de la question que certains facteurs paraissent essentiels à un bon apprentissage de la lecture-écriture pour les enfants sourds. En particulier, le développement préalable de bonnes capacités langagières semble indispensable. Les études mentionnées montrent clairement que ces capacités langagières peuvent être développées en langue orale ou dans une langue des signes et influencer efficacement sur l'apprentissage de l'écrit. Pour garantir le développement de compétences langagières solides, il est essentiel d'exposer les enfants sourds à des expériences langagières riches et variées, qui leur soient entièrement accessibles, dès le plus jeune âge, et d'attirer leur attention sur les événements qui les entourent et au besoin les expliciter pour eux. Sur le plan de l'enseignement également, une attention particulière devrait être consacrée à la stimulation des capacités langagières ainsi qu'à leur structuration à chaque niveau linguistique (mot, phrase, récit) pour préparer le traitement complexe des textes écrits.

RÉFÉRENCES

- Alegria, J. (1999). La lecture chez l'enfant sourd : conditions d'acquisition. *Langage & Pratiques*, 23, 27-46.
- Chamberlain, C., & Mayberry, R. I. (2005). La langue des signes et la lecture : avancées récentes. In C. Transler, J. Leybaert, & J.-E. Gombert (Eds), *Le développement du langage chez l'enfant sourd, le signe, la parole et l'écrit* (pp. 275-290). Marseille : Solal.
- Conrad, R. (1979). *The Deaf School Child*. London : Harper & Row.
- Dubuisson, C., & Bastien, M. (1998). Que peut-on conclure des recherches portant sur la lecture par les sourds ? In C. Dubuisson & D. Daigle (Eds), *Lecture, écriture et surdité* (pp. 73-101). Montréal : Les  ditions Logiques.
- Fish, S., Hoffmeister, R. J., & Thrasher, M. (2005). Knowledge of rare vocabulary in ASL (L1) and its relationship to vocabulary knowledge in English (L2) in deaf children. *Communication orale*, X^e IASCL Conference, Berlin.
- Gombert, J.-E., Col , P., Valdois, S., Goigoux, R., Mousty, P., & Fayol, M. (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris : Nathan.
- Hag , C. (1994). *Développement de certains aspects de la morpho-syntaxe chez l'enfant à surdité profonde : rôle du langage parlé complété*. Thèse de doctorat, Université libre de Bruxelles.
- Jaffré, J.-P. (2004). Peut-on parler de s miographie optimale ? *LIDIL*, 30, 11-25.
- Nadeau, S., & Machabée, D. (1998). Dans quelles mesures les erreurs des sourds sont comparables à celles des entendants ? In C. Dubuisson & D. Daigle (Eds), *Lecture, écriture et surdité* (pp. 169-194). Montréal : Les  ditions Logiques.

- Nelson, K. E. (1998). Toward a differentiated account of facilitators of literacy development and ASL in deaf children. *Topics in Language Disorders, 18*, 4, 73-88.
- Niederberger, N. (2005). Rééducation de l'enfant sourd profond : bilinguisme. In P. Dulguev & M. Remacle (Eds), *Précis d'audiophonologie et de déglutition* (vol. 1, pp. 349-362). Marseille : Solal.
- Niederberger, N., & Berthoud-Papandropoulou, I. (2004). Utilisation des pronoms personnels en français écrit par des enfants sourds bilingues : un parcours spécifique d'apprentissage ? *LIDIL, 30*, 27-38.
- Niederberger, N., & Prinz, P. (2005). La connaissance d'une langue des signes peut-elle faciliter l'apprentissage de l'écrit chez l'enfant sourd ? *Enfance, 4*, 285-297.
- Vercaingne-Ménard, A. (2002). *Expérimentation d'une approche bilingue à l'école Gadbois : année scolaire 2001-2002*. Montréal : Ministère de l'Éducation, Québec, Canada.