

# Difficultés d'acquisition du langage écrit chez des enfants sourds: de la langue des signes (LSF) à l'écrit, rôle de l'orthophoniste

**Anne-Claude PRELAZ**

Orthophoniste, interprète français/LSF

Reflection focuses on the role of the speech therapist in charge of deaf children in a bilingual education. Our hypothesis is that, if the deaf child can develop linguistics skills in a first accessible language, he'll reach more easily the second language (in this text to written French). Our article is based on our experience and on different studies to analyse which are the abilities required to develop written language.

Our argument is also based on the observation that speech therapy and more generally education of the deaf child is rarely truly bilingual.

Subsequent questions are to define which are or should be the place and role of sign language in the deaf child's education and what are the tools professionals (and more specifically speech therapists) can use to develop this first language's skills.

## Introduction

Mon intervention se veut partage d'expériences et de questionnements plutôt que transmission de recettes. Je n'ai pas la prétention de faire le tour de la question qui est vaste et extrêmement complexe; en ce sens, je vais cibler mon intervention sur les enfants **sourds**; en l'occurrence, pour reprendre les termes de Cuxac (1999, p.16):

«Afin de ne pas ouvrir une polémique inutile, il sera sujet, ici-même, des enfants sourds profonds et sévères (lorsque pour ces derniers l'appareillage s'avère peu efficace) et chez lesquels l'apparition de la surdité est antérieure à l'apprentissage des structures syntaxiques les plus productives de la langue orale.»

Je ne traiterai donc pas ici des enfants malentendants, ou sourds ayant une bonne récupération; leur prise en charge ne pose en effet pas les mêmes problèmes que celle des enfants sourds profonds.

L'entrée dans l'écrit relève d'une multitude de facteurs individuels, mais également familiaux et culturels qui ne pourront tous être abordés. J'ai fait un choix parmi les différents angles d'analyses développés dans une étude (Prélaz, 1999), pour me centrer sur les prérequis suivants nécessaires à l'entrée dans l'écrit:

- les bases/compétences linguistiques
- les capacités de représentation phonologique

Je ne développerai pas les aspects de développement socio-cognitif, ni les aspects familiaux ou culturels... ce qui ne signifie pas pour autant que ces facteurs ne soient pas nécessaires.

Quel que soit le choix langagier fait par les parents et les professionnels pour l'éducation d'un enfant sourd, la notion de plaisir devrait rester centrale. L'acquisition de compétences linguistiques et la capacité d'apprentissage en sont tributaires. L'enfant, pour développer des compétences langagières et, a fortiori, pour entrer dans la connaissance, a besoin d'un contexte langagier, tant familial que scolaire, stimulant et adapté. La LSF, langue visuelle facile d'accès pour l'enfant dépourvu de perception du monde sonore, est adaptée à l'enfant sourd. Elle me semble tenir compte de cette notion de plaisir, et répondre au mieux aux besoins communicationnels de l'enfant, tout au moins durant ses premières années de vie. L'utilisation de la LSF par les parents, que l'on pourrait en ce sens préconiser, bute cependant contre un problème majeur dans une majorité de familles: les parents d'enfants sourds se voient dans l'obligation d'apprendre une langue étrangère. Ils doivent repenser les situations de communication, s'adapter à un système inconnu. L'apprentissage et l'usage d'une langue étrangère dans le cadre familial n'est en aucun cas évidente, et pose un certain nombre de problèmes. La situation naturelle de communication et les richesses incontestables d'un bain de langage précoce peuvent donc être mises en péril. Ce choix éducationnel va très souvent de pair avec une scolarisation spécialisée. Les parents entendants d'enfants sourds ne choisissent parfois pas cette optique et optent pour une éducation en milieu scolaire ordinaire. Ils communiquent alors généralement avec leur enfant dans leur langue maternelle (avec ou sans aides de type LPC); il est alors rare qu'ils utilisent la LSF. Ce choix rend l'accès au langage très complexe pour l'enfant sourd dans ses premières années de vie et implique de sa part d'immenses efforts. L'enfant est placé très tôt en contexte d'apprentissage et non plus d'acquisition et de bain de langage. Tout l'effort portera principalement sur le langage et l'acquisition de la langue des parents, parfois au détriment du développement cognitif. La notion de plaisir passe parfois au second plan.

Ce résumé des deux optiques qui s'offrent aux parents d'enfants sourds profonds est simpliste. Il existe des échecs et des réussites quel que soit le choix langagier et éducationnel fait par les parents, les facteurs déterminant la réussite scolaire ne pouvant se résumer au choix linguistique de base.

## Les questions qui vont guider notre réflexion

- Quel est le rôle des spécificités liées à la surdité (manque de contrôle audiophonatoire et donc difficultés au niveau des représentations phonologiques) dans les difficultés d'acquisition de l'écrit chez l'enfant sourd?
- Quel est par ailleurs le rôle des spécificités liées à la LSF (tridimensionalité et simultanéité de l'information qui rendent la transcription quasi impossible) dans ces mêmes difficultés?

Et finalement

- L'enfant sourd peut-il devenir bon lecteur grâce à de bonnes bases linguistiques en LSF, malgré une absence de phonologie «orale» (mais en utilisant par substitution les éléments de la «phonologie» de la LSF)?

Ces trois questions reprennent les deux prérequis sur lesquels nous avons décidé de nous pencher. Nous allons maintenant essayer de répondre à ces questions par le biais de recherches plus ou moins récentes.

## Les prérequis nécessaires à l'entrée dans l'écrit

### *Les capacités linguistiques*

Alegria (1999, p. 28) dit que

«la condition évidente d'acquisition de la lecture est la possession des connaissances linguistiques développées préalablement. Lire va certainement contribuer à l'acquisition de nouvelles connaissances linguistiques, de certains aspects du vocabulaire et de la syntaxe peu fréquents dans la langue orale, mais l'essentiel de la compétence linguistique de l'enfant entendant est présente au début de l'apprentissage de la lecture.»

On peut dès lors se poser la question de savoir ce qu'il en est pour l'enfant sourd profond, en connaissance de sa situation particulière d'acquisition du langage.

Des recherches montrent qu'il est primordial de stimuler les zones dévolues au traitement du langage dès le plus jeune âge afin de les maintenir fonctionnelles. Lane (1990) relève qu'une exposition précoce au langage est une étape critique pour les futures acquisitions scolaires de l'enfant sourd, en particulier pour la lecture et l'écriture. Le langage (capacités langagières) peut se baser sur n'importe quelle langue, qu'il s'agisse d'une langue des signes ou d'une langue orale. Pour les enfants sourds profonds les langues des signes sont les plus facilement accessibles. Une fois cette capacité linguistique développée, l'enfant pourra sur la base de la première

langue acquise développer une seconde langue. Je ne reviendrai pas sur les études du bilinguisme et notamment sur les travaux de Grosjean (1992), mais relèverai simplement que les deux langues peuvent s'acquérir de manière complémentaire et ne sont donc pas en concurrence, comme le prétend une majorité du monde médical actuel. Ce ne sera jamais au détriment du français que l'enfant sourd acquerra la LSF. Dans ce sens, les travaux de Hakuta (1990) montrent que les capacités du locuteur natif sont un puissant prédicat du développement d'une langue seconde.

Venons-en maintenant brièvement à la théorie d'«interdépendance linguistique» de Cummins (1981, 1989), qui est la théorie la plus souvent utilisée pour soutenir l'idée du bien-fondé de l'éducation bilingue des enfants sourds. Cette théorie postule que toutes les langues partagent des compétences sous-jacentes communes et que les capacités cognitives et académiques acquises dans une première langue seront transférées dans une langue seconde.

Nous savons tous que l'écrit n'est que dans une certaine mesure une continuité de l'oral; il y a des bases communes entre langue orale et langue écrite mais aussi d'importantes distinctions (niveaux de production, abstraction, planification). L'enfant face à l'écrit devra apprendre à gérer seul la contextualisation, la structuration générale, la textualisation, etc.

Nous pouvons nous demander dans quelle mesure des enfants sourds profonds ayant développé de bonnes bases linguistiques par le biais de la LSF pourraient entrer dans l'apprentissage de l'écrit sans trop de difficultés, comme le prétend Cummins. Il me faut relever ici que l'enfant sourd dans cette situation sera confronté à une double transition: il devra, au même titre qu'un enfant entendant, gérer le passage du mode «oral» (la LSF) au mode écrit (le français), mais sera en plus confronté au changement de langue et donc de modalité. La langue des signes est en effet une langue quadridimensionnelle (utilisant le temps et les trois dimensions de l'espace) et non linéaire, contrairement aux langues orales. Les différences qui en découlent sur le plan de la phonologie sont énormes. L'enfant sourd n'aura, à aucun moment de son apprentissage de la LSF, appris à faire des correspondances grapho-phonémiques linéaires; même s'il utilise un quelconque moyen de transcription de la LSF. La théorie de Cummins semble donc difficilement défendable. Certains auteurs tels que Mayer & Wells (1996) la remettent en cause, réfutant qu'une langue des signes puisse amener de manière directe une amélioration des compétences en écrit dans une langue seconde. Pour eux l'acquisition de la langue des signes améliore la flexibilité cognitive et les capacités métalinguistiques, améliorations qui faciliteraient l'apprentissage de la langue écrite.

Dans le sens de la facilitation de l'apprentissage de la lecture sur la base de compétences en langue des signes, Alégria (1999, p. 30) note que

«cette notion trouve un certain appui empirique dans les travaux montrant que les enfants sourds issus de familles de sourds ont en moyenne des performances en lecture supérieures à celles des sourds fils d'entendants (Conrad, 1979; Strong & Prinz, 1998).»

Strong & Prinz (1998) ont mené une étude comparative sur les compétences en écrit d'enfants sourds de parents sourds ou de parents entendants dans une école bilingue. Les résultats de cette étude montrent des corrélations statistiquement significatives entre le niveau de langue des signes (ASL) et d'anglais écrit; les élèves ayant des parents sourds ont des performances significativement meilleures que ceux de parents entendants. A compétences en langue des signes égales, les résultats sont cependant les mêmes. Le facteur déterminant serait donc ici non le fait d'avoir des parents sourds mais bien le fait de maîtriser la langue des signes. Bien que donnant la préférence à cette hypothèse, les auteurs ne peuvent exclure l'influence de facteurs tels que l'impact d'une bonne communication parents-enfant ainsi que le rôle de la conscience métalinguistique. Hoffmeister *et al.* (1997) ont réalisé le même type d'études et leurs résultats coïncident avec ceux de Prinz & Strong.

Ces études mettent à jour les meilleures compétences des enfants sourds de parents sourds en écrit comparativement aux enfants sourds de parents entendants. Or, bon nombre d'enfants sourds (90%) ont des parents entendants, ce qui complexifie l'appropriation de la LSF. L'école et ses spécialistes se voient donc souvent dans l'obligation de fournir à l'enfant un bain de langue et de développer ces compétences linguistiques si primordiales, tout en assumant les programmes scolaires. L'acquisition de la LSF est donc très souvent tardive et tout le processus d'acquisition scolaire en est retardé.

Ces recherches posent la question du modèle linguistique fourni dans le cadre familial mais aussi dans le cadre scolaire. Actuellement, on prétend faire du bilinguisme. Or, un bilinguisme réel impliquerait une connaissance fine ainsi que la capacité de transmission des structures et de la syntaxe de la LSF (en lien avec la syntaxe et la grammaire du français). Aucun professionnel tant sourd qu'entendant de Suisse romande n'a actuellement ces compétences. Cette maîtrise suffisante des finesses de la LSF est nécessaire pour faire prendre aux enfants sourds du recul face à leur propre langue et développer, dans leur langue première, ce que Cuxac\* , linguiste spécialiste de la LSF, a nommé les fonctions dialogique et métalinguis-

---

\* Tiré d'une conférence sur document vidéo.

tique. Il décrit les différentes étapes d'acquisition du langage et de ses différentes fonctions. Il explique que celles-ci apparaissent de manière chronologique et en quoi chacune d'entre elles est nécessaire à l'acquisition de la fonction suivante. Il dégage les fonctions **pragmatique**, **dialogique** et **métalinguistique**. Il explique ensuite les difficultés d'entrée dans l'écrit des jeunes sourds, par le manque de maîtrise de la fonction dialogique, aussi appelée narrative. Les enfants sourds se trouvent en effet souvent confrontés à l'écrit et donc à la fonction métalinguistique sans pour autant maîtriser pleinement les autres fonctions langagières.

Quelles en sont les implications? La nécessité de mettre sur pied des formations adéquates et poussées de LSF, sur la base des travaux linguistiques. Une **réflexion commune** entre sourds et entendants est nécessaire pour sortir de l'impasse actuelle et pour pouvoir enfin aller de l'avant.

Si l'on part du principe que la LSF est la langue première de l'enfant sourd, il faut repenser l'enseignement bilingue et repenser l'**enseignement du français comme langue étrangère**.

### *Les capacités phonologiques*

Le «**bon lecteur**» met en oeuvre diverses stratégies: analytique (liens graphèmes-phonèmes) et globale (logographique). Examinons maintenant la situation particulière des enfants sourds profonds ne pouvant se baser sur les informations auditives.

Selon Virole & Martenot (1996, p. 420)

«l'histoire de la pédagogie des sourds atteste qu'il a été possible au XIX siècle d'apprendre à lire aux personnes sourdes sans passer par le langage parlé mais en utilisant la langue des signes (Lane, 1992).»

... il ne faut pas pour autant en déduire que ces sourds n'avaient pas de compétences phonologiques (représentations visuelles grâce à la lecture labiale, aux signes méthodiques Abbé de l'Épée, etc.)

Quels sont les liens existants entre phonie et graphie?

Selon Jaffré & David (1993), les langues orales font toutes plus ou moins usage de la phonographie; la dimension phonographique est présente dans toutes les écritures, quel que soit le statut qu'on lui reconnait par ailleurs. Selon les cas, elle peut être centrée sur les phonèmes ou les syllabes d'une langue. Les correspondances entre unités phoniques et graphiques peuvent certes présenter des degrés de transparence variables.

Toutes les langues orales se placent donc sur ce continuum entre pôle alphabétique et pôle logographique (lien phonie-graphie plus ou moins

évident), sauf la LSF qui ne fait aucun usage de la phonie et ne s'écrit pas. Est-ce que cette particularité des LS pourrait expliquer les difficultés d'entrée dans l'écrit rencontrées chez les élèves sourds?

Certains travaux semblent montrer que les compétences phonologiques (représentations phonologiques auditives ou visuelles) sont nécessaires à l'apprentissage et à l'acquisition d'un bon niveau de lecture. Les études de Conrad (1979) mettant en relation le niveau de lecture avec le niveau de perte auditive Conrad constate que plus les sujets sourds commettent d'erreurs de type phonique dans une tâche de mémorisation de listes de mots, c'est-à-dire plus ils font usage d'auto-langage (internal speech), plus ils obtiennent de bons résultats aux tests de lecture. Ces travaux cités par Alegria (1999) semblent montrer que le niveau de lecture est vraiment lié au degré de surdité (ou de manière plus générale à la capacité de représentation phonologique).

Cependant les travaux d'Alegria (1999, p. 27) disent que

«l'enfant sourd peut développer des représentations phonologiques et il s'en sert pour apprendre à lire. »

Il poursuit (p. 31) en disant que

«il est inévitable que même la personne sourde dont la langue maternelle est la langue des signes développe, par son contact avec les entendants, des représentations phonologiques de la langue orale en association avec les représentations signées. L'existence de telles représentations et leur utilisation pour lire et surtout apprendre à lire est, elle aussi, une question qui doit être établie empiriquement.»

Un travail sur les représentations phonologiques de la langue ne peut donc être laissé de côté si l'on veut obtenir un bon niveau de lecture. Le LPC est l'un des outils à disposition. Son utilisation ne peut toutefois se faire sans connaissances linguistiques préalables bien établies. L'enfant pour en tirer parti et pour pouvoir l'utiliser doit avoir une maîtrise des niveaux pragmatiques et narratifs décrits par Cuxac\*. Ce travail de décomposition de la langue en syllabes est un travail complexe d'ordre métalinguistique. L'enfant doit avoir du recul face à l'«objet langue» pour pouvoir entrer dans cette tâche

## **Reprise des questions de départ et développement**

Le manque de contrôle audiophonatoire et donc les difficultés au niveau des représentations phonologiques handicapent l'enfant sourd profond dans son acquisition de l'écrit. Il est donc important de trouver des moyens pour

---

\* Tiré d'une conférence sur document vidéo.

remédier à ce manque et pour que l'enfant puisse développer ces représentations phonologiques. Le LPC est une aide incontestable dans ce sens.

Toutefois, le LPC ne peut être utilisé par le jeune enfant sourd qu'avec un certain recul métalinguistique; il est donc primordial que l'enfant sourd profond ait développé, en vue de ce travail de bonnes bases linguistiques dans la seule langue qui lui est totalement accessible dès le plus jeune âge: la LSF.

De bonnes bases linguistiques en LSF, malgré ses importantes divergences d'avec les langues orales (quadridimensionnalité, simultanéité de l'information, etc.) sont un atout pour l'apprentissage de l'écrit. Les études de Prinz & Strong (1997, 1998) vont en effet dans ce sens.

Ces études montrent que les enfants sourds de parents sourds ont de meilleures compétences en écrit (english literacy) que les enfants sourds de parents entendants. Le niveau atteint reste toutefois non comparable à celui d'enfants entendants. Pour que l'enfant sourd profond devienne bon lecteur, il lui faudra donc de bonnes bases linguistiques en LSF, mais également une aide afin d'accéder aux représentations phonologiques du français.

### **Rôle de l'orthophoniste**

Le rôle de l'orthophoniste face à l'acquisition, les difficultés de communication ou de langage auprès d'enfants sourds dont la langue première serait une langue des signes a rarement été abordé. Or, je pense que, dans le cadre d'une éducation bilingue, et pour autant qu'on reconnaisse la LSF comme langue à part entière, intégrée au programme scolaire (et non plus seulement comme un outil de communication), on devrait se poser les questions suivantes:

- A-t-on, en tant qu'orthophonistes, les compétences linguistiques pour aider un enfant sourd profond à développer et à maîtriser dans les finesses sa langue, et pour l'aider à en comprendre les mécanismes... pour ensuite pouvoir l'amener au français (ou à la langue majoritaire)?
- Sommes-nous aptes à travailler dans une langue seconde, encore peu étudiée et malheureusement très mal connue?
- Quels sont les outils ou moyens mis à notre disposition pour ne pas buter contre des obstacles infranchissables?

Il me semble, avec recul, que le concept de bilinguisme reste malheureusement encore très flou dans le monde clos de la surdité et ne prend que rarement corps dans la réalité des prises en charge!



## Bibliographie

- Alegria, J. (1999). La lecture chez l'enfant sourd profond: conditions d'acquisition. *Langage et pratiques*, 23, 27-46.
- Conrad, R. (1979). *The deaf school child*. London: Harper & Row.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3-50). Los Angeles: California State University. Evaluation Dissemination and Assessment Center.
- Cummins, J. (1989). *Empowering minority students*. Sacramento: California Association for bilingual education.
- Cuxac, C. (1999). L'accès au français écrit dans le cadre d'une éducation bilingue de l'enfant sourd. *Langage et pratiques*, 23, 16-26.
- Cuxac, C. Documents vidéo (Vidéothèque de la FSS-RR).  
 A – Réflexion sur la langue des signes: surdité – identité – langage.  
 B – L'illettrisme chez les sourds: pratiques, représentations et fonctions de l'écrit dans la communauté des sourds.
- Grosjean, F. (1992). *The bilingual & the bicultural person in the hearing & in the deaf world*. *Sign Language Studies*, 77, 307-320.
- Hakuta, K. (1990). Bilingualism and bilingual education: A research perspective. *Occasional Papers in Bilingual Education*, 1. Washington DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Hoffmeister, R., de Villiers, P., Engen, E. & Topol, D. (1997). English reading achievement and ASL skills in deaf students. In E. Hugues & A. Greenhill (Eds), *Proceedings of the 21st Annual Boston University Conference on Language Development* (pp. 307-318). Brookline, MA: Cascadilla Press.
- Jaffr , J.-P. & David, J. (1993). La g n se de l'écriture: systèmes et acquisition. *Etudes de linguistique appliquée*, 91.
- Lane, H. (1990). Bilingual education for ASL-using children. In M. Garretson (Ed.), *Eyes, hands, voices: Communication issues among deaf people. A Deaf American Monograph*, 40 (1, 2, 3, 4), 79-85.
- Lane, H. (1992). *Quand l'esprit entend*. Paris: Odile Jacob.
- Mayer, C. & Wells, G. (1996). Can the linguistic interdependence theory support a bilingual-bicultural model of literacy education for deaf students? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(2), 93-107.
- Lepot-Froment, C. & Clerebaut, N. (1996). *L'enfant sourd*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Prélaz, A.-C. (1999). *Approche pluridimensionnelle de l'écrit: réflexion autour des difficultés de jeunes sourds*. Mémoire pour la formation continue de l'Université de Neuchâtel. Lien Universit  de Neuchâtel.
- Strong, M. & Prinz, P. (1997). A study of the relationship between American Sign Language and English Literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2(1), 37-46.
- Strong, M. & Prinz, P. (1998). Is American Sign Language Skill Related to English Literacy? *Language Acquisition by Eye*, 131-141.
- Virole, B. (1996). *Psychologie de la surdité*. Paris, Bruxelles: De Boeck Universit .