

# GENÈSE DE VIDÉOGRAPHIX

Thierry OPILLARD

## DE LA PROBLÉMATIQUE « SOURDS » EN APPUI DE LA PROBLÉMATIQUE « LECTURE »...

En 1985, l'UNESCO publiait dans le n°53 de sa revue trimestrielle, *Perspectives*, un dossier intitulé *Apprentissages précoces et réformes de l'enseignement de la lecture*. Jean-Pierre Bénichou, alors Président de l'AFL, en rendait compte dans une longue note de lecture dans *Les A.L.* n°11 d'octobre 85<sup>1</sup>.

Ce dossier comportait un article de R. Soderbergh, *La lecture précoce chez les enfants sourds* ; relisons les propos de Jean-Pierre Bénichou :

1. [www.lecture.org/  
productions/revue/AL/  
AL11/AL11LU1.pdf](http://www.lecture.org/productions/revue/AL/AL11/AL11LU1.pdf)

La situation de l'enfant sourd est - méthodologiquement parlant - une situation pure. Elle permet de « découvrir ce qui se passe exactement lorsqu'un enfant est mis en contact avec le langage écrit ».

Le propos de l'auteur est incisif. Pour lui « les difficultés d'apprentissage (de la lecture par l'enfant sourd) tiennent essentiellement à la stratégie éducative : l'enseignement de la lecture repose, en effet, sur le langage parlé » ce qui est, à ses yeux, « déconcertant dans la mesure où le langage écrit, qui s'adresse à l'œil, ne devrait pas présenter de difficultés pour un élève sourd ».

Une autre stratégie est préconisée qui s'appuie sur l'idée selon laquelle « la lecture... implique aussi l'apprentissage d'un autre langage : le langage écrit qui possède ses fonctions propres et présente... un vocabulaire, une morphologie et une syntaxe qui le rendent à maints égards différent du langage parlé... ».

S'il est important « de savoir que l'initiation à la lecture doit être aussi précoce que possible » c'est exclusivement « pour permettre à l'enfant sourd de compenser, voire... de surmonter complètement son handicap linguistique... ».

On n'est plus du tout ici dans la logique d'un apprentissage précoce justifié par la théorie de la « période sensible » mais d'un ensemble comportemental qui s'appuie sur la spécificité de la langue écrite et que résume ainsi l'auteur... « relier **directement** des mots, des phrases et des récits à la réalité (cela) déclenche chez ces enfants un processus d'importance primordiale : il leur donne envie de collaborer activement à l'acquisition de l'aptitude à lire et à écrire... ». L'écrit : un langage pour l'œil, à considérer dans sa spécificité.

## ...À L'INCLUSION DANS UNE PROBLÉMATIQUE PLUS GÉNÉRALE...

Mais très rapidement, dès l'année suivante, dans un dossier *Lecture et handicap*, Jean Foucambert publie *Lire dans la marge*<sup>2</sup> :

Nous pensons que les enfants en difficulté de lecture n'échouent pas sur n'importe quoi : ils butent, pour des raisons qui les caractérisent, sur des incohérences pédagogiques qui posent, de toutes façons, à TOUS les enfants de sérieux problèmes, aussi leur échec décrit-il d'abord ce qui se fait avant de décrire ce qu'ils sont ! Leur vulnérabilité témoigne de ce qui est mauvais dans le système général. Il suffit pour s'en convaincre de constater la médiocrité des résultats de ceux qui « réussissent »... [...]

L'enseignement de la lecture aux malentendants fait également apparaître une autre réalité : au lieu de se demander comment contourner le handicap de la surdité pour qu'il ne rejaillisse pas sur un apprentissage d'autant plus essentiel qu'il va devenir un moyen privilégié d'entrer en relation avec le monde, on tente d'utiliser l'enseignement comme un moyen d'affronter le handicap lui-même. L'écrit va servir à la démutisation plus qu'à la lecture car ce qui est attendu, c'est de réduire la différence, non d'en tirer le meilleur parti. [...]

L'observation des marges fait surgir encore une évidence : les difficultés, qu'elles soient d'ordre psychologique, relationnel ou social, conduisent l'entourage de l'enfant à lui attribuer un statut particulier, protégé, rejeté ou marginalisé. Sa relation aux autres, au monde, à lui-même l'installe dans l'irresponsabilité ; le voilà pris en charge, assisté, surveillé. Ce qu'il peut faire n'a plus d'importance sociale : il perd tout pouvoir. Et les conséquences sont évidentes pour son apprentissage de la lecture sans qu'on en saisisse suffisamment la raison. Nous avons déjà insisté sur le lien entre lecture et pouvoir : le rapport à l'écrit se développe dans le besoin de prendre du recul, d'accéder à une vision plus distanciée de soi-même, des autres ou des choses afin de revenir dans l'événement pour le transformer, l'infléchir, le maîtriser mieux. Ce détour nécessaire suppose le sentiment de son pouvoir dans un espace suffisant d'autonomie, de choix, de décision. Chacun a la lecture de son pouvoir ou du sentiment de son pouvoir, ce qui s'exprime de manière ambiguë par le terme d'intérêt.

Aussi, conviendrait-il de mieux interpréter les difficultés de lecture en ce sens : elles n'ont guère de cause technique ou psychologique. Quel statut de lecteur a un handicapé ou un marginal ? Dans quel réseau de communication écrite peut-il, sans faire semblant, s'intégrer ? Quelle autonomie le corps social attend-il de lui ? Il a simplement la non-lecture de son non-pouvoir, plus fortement marquée mais de même nature que celle qui bride la majorité des enfants et des adultes. Considérons plutôt les enfants en difficulté comme de réels destinataires des écrits dont l'environnement a besoin, avec leur caractéristique d'être instables ou débiles, caractériels ou sourds, et ils sauront se faire lecteurs. Exclue socialement parce que protégés, assistés ou suspectés, ils restent privés du statut de lecteur.

Dans ce dossier, Roland Goigoux, alors enseignant spécialisé à l'Institut Départemental des Jeunes Sourds de Clermont-Ferrand, publie un article très important, *Les enfants sourds*<sup>3</sup>, qui donne la possibilité à l'ensemble des militants de l'AFL d'intégrer la problématique de la surdité. Il y passe systématiquement en revue tous les aspects. Qu'on en juge par le chapeau et la liste des intertitres :

S'il y a bien un public pour qui s'impose la nécessité d'apprendre à lire le français sans le parler, c'est bien celui des sourds pour qui la « fonctionnalité » de l'écrit est évidente. Roland Goigoux, à la lumière d'une analyse de l'oral et de l'écrit, mais aussi de son expérience pédagogique, plaide pour l'abandon des techniques d'alphabétisation et pour un apprentissage de la lecture basé sur la « complémentarité d'usage » de la Langue des Signes et de l'écrit.

- DES CONSTATS
- L'IMPORTANCE DE L'ORAL
- L'HISTOIRE DES ÉCOLES SPÉCIALISÉES
- SUR LE PLAN PÉDAGOGIQUE
- ORAL-ÉCRIT : DES RAPPORTS AMBIGUS
- COMPÉTENCE ORALE ET COMPÉTENCE LINGUISTIQUE
- QUELQUES DIFFÉRENCES ENTRE CODE ORAL ET CODE ÉCRIT
- LIRE : POUR QUOI FAIRE ?
- POUR UNE PÉDAGOGIE SPÉCIALE
- LA LANGUE DES SIGNES
- APPRENDRE À LIRE LE FRANÇAIS SANS LE PARLER ?

L'apprentissage de la lecture tel que le conçoit l'AFL est englobé dans un ensemble plus vaste, l'apprentissage des langages, l'apprentissage linguistique. L'apprentissage de la lecture des sourds n'est donc qu'un aspect d'une situation plus générale<sup>4</sup> : pour apprendre à lire, il faut être inclus dans des réseaux de communication écrite ; c'est l'étude des messages de cette communication, à l'aide d'une langue première de travail (l'oral pour les entendants ou la Langue des Signes pour les sourds) qui donne accès aux règles de fonctionnement de l'écrit ; un travail systématique d'investigation et d'entraînement mène à la maîtrise des situations de production et de réception des messages.

Le sort fait à la LSF depuis le congrès de Milan (1880) n'est qu'un avatar (ô combien cruel, injuste et inhumain) de la situation générale, oraliste, phono-

2. [www.lecture.org/productions/revue/AL/AL15/AL15P43.pdf](http://www.lecture.org/productions/revue/AL/AL15/AL15P43.pdf)

3. [www.lecture.org/productions/revue/AL/AL16/les\\_enfants\\_sourds.pdf](http://www.lecture.org/productions/revue/AL/AL16/les_enfants_sourds.pdf)

4. L'apprentissage de la lecture des sourds entre dans une autre démarche plus générale traitée régulièrement dans les colonnes des Actes de Lecture : le bilinguisme. Voir la partie du site de l'AFL qui lui est consacré : [www.lecture.org/outils/bilinguisme/bilinguisme.html](http://www.lecture.org/outils/bilinguisme/bilinguisme.html)

centriste, qui s'abat sur les sociétés à écriture alphabétique. L'AFL n'a pu qu'être sensible à la situation des sourds et de leur rapport à l'écrit, qui n'est qu'une exacerbation de la situation générale ; l'aveuglement des oralistes les a rendus sourds à l'évidence de l'écrit langage pour l'œil.

L'AFL ne peut donc que se situer dans des démarches pédagogiques où la LSF est la langue de communication et de travail des sourds.

Militante de l'AFL, Anne Valin devient militante de la cause sourde et première à engager des actions qui vont permettre à des enseignants sourds et des enseignants pour sourds de s'emparer des idées et pratiques de l'AFL.

En décembre 1997, après un an de travail au Service d'Enseignement Bilingue de Poitiers et de rencontres avec l'équipe du Centre Laurent Clerc de Champs sur Marne, elle livre ses réflexions sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture aux jeunes sourds,

dans un article intitulé : *Surdité, handicap ? Comment les sourds peuvent-ils entrer dans l'écrit ?* <sup>5</sup>.

Le rapport à l'écrit des sourds est encore très généralement marqué par l'oralisme dominant. Dans les lieux où le bilinguisme est pratiqué, les résultats ne semblent pas meilleurs ; Anne Valin apporte un regard extérieur exigeant :

5. [www.lecture.org/productions/revue/AL/AL60/AL60P24.html](http://www.lecture.org/productions/revue/AL/AL60/AL60P24.html)

#### APPRENDRE LA LSF, LANGUE « PREMIÈRE ».

Les enfants sourds qui ne pourront jamais accéder à un oral correct vont apprendre la LSF, **langue de communication**. Les associations qui ont créé un projet bilingue ont misé sur une utilisation importante de la LSF puisque tout y est fait pour une pratique quotidienne et constante de cette langue.

Cependant, après une année d'observation sur le terrain, nous pensons que celle-ci a besoin d'une grande précision pour permettre d'entrer dans des compréhensions fines de l'écrit. Peut-être est-elle encore trop succincte et les formateurs pas assez vigilants dans leurs exigences de précision ? Tout comme avec l'oral, il est possible de communiquer avec un enfant, même si les signes qu'il utilise restent approximatifs ou tronqués. Les formateurs, satisfaits de constater qu'un enfant s'exprime peuvent se contenter de cette **langue de « survie »** et ne pas aller plus loin.

D'autre part, la LSF est utilisée comme **langue de traduction**. Les formateurs, les interprètes, tous travaillent dans le même sens pour épargner un travail pénible aux sourds : lire seuls ! Aussi, dès qu'il y

a un texte, dans un souci d'efficacité, de facilité, se lancent-ils dans une traduction signée du texte à lire. Les enfants attendent de toute évidence cette traduction, sans faire d'effort. Les interprètes, les formateurs reconnaissent volontiers cet état de fait.

#### QUELLE UTILISATION DE L'ÉCRIT EN CLASSE BILINGUE ?

Dans la pratique il n'existe pas non plus de véritable utilisation de l'écrit mais plutôt des batteries d'exercices qu'accompagnent des leçons de grammaire et vocabulaire. L'absence manifeste de vocabulaire, constaté par les formateurs, entraîne des systématisations avec des listes de mots décontextualisés que l'on tente d'ingurgiter « par cœur ». Ailleurs, l'écrit fait une entrée timide mais rapidement, la grammaire prend une place fondamentale.

Lorsqu'ils « lisent », les enfants sourds, piochent des mots ici ou là et « fabriquent » un sens même s'il est totalement erroné, illogique, indéfendable. Ont-ils compris que la syntaxe joue un rôle important pour le sens ? Leur a-t-on permis de mettre le doigt sur la polysémie des mots ? Sur l'importance du sémantique et comment ?

Cela rejoint ce que nous disions plus haut, à savoir : l'utilisation de la LSF est trop succincte et ne permet pas d'accès à l'écrit. Il semble que dans d'autres lieux, travaillant sur les mêmes bases linguistiques, certains formateurs ont compris la nécessité de ce perfectionnement de la Langue des Signes et exigent une grande précision dans l'expression. Ces apprenants auront sans doute plus de chance d'entrer dans les subtilités du français écrit. [...]

#### UNE ABSENCE DE CULTURE.

Une autre remarque, très intéressante formulée par les éducateurs en milieu sourd, c'est l'absence de culture dont semblent souffrir les apprenants. Ceux-ci, exclus des médias et de la lecture n'accèdent pas à une communication importante avec le monde entendant en général, si bien qu'ils présentent des signes évidents de manques culturels.

Leur culture sourde et le rejet du monde entendant à leur égard, les confinent dans une exclusion du monde qui les entoure. Celui-ci serait-il vécu comme dangereux ou totalement incompréhensible ? Pour entrer dans un texte, quel qu'il soit, il est nécessaire de posséder les 80% de connu qui permettront d'entrer dans les 20% à découvrir. Quelles connaissances préalables possèdent les sourds devant un écrit ? Nous touchons là, il me semble, un point crucial sur lequel il va être nécessaire de travailler beaucoup.

Elle ouvre des perspectives d'amélioration de la situation :

#### SEPT PROPOSITIONS POUR UNE POLITIQUE GLOBALE

Le contrat pourrait être précisément les sept propositions suivantes pour une politique globale qui permettrait aux sourds d'accéder à l'écrit.

### 1) Information et formation sur les enjeux de l'écrit

Les parents sont bien évidemment, les premiers partenaires. Ils doivent être tenus informés de la pédagogie employée, des enjeux de celle-ci et du rôle qui leur revient. Une information par des professionnels, sur la lecture, l'écriture, le rôle de chacun, etc., à destination de tous est à programmer. Cette information pourra servir également à de futurs parents de l'association qui souhaiteraient avoir des renseignements avant de choisir un lieu, le meilleur possible pour leurs enfants.

Direction, professionnels en général (formateurs, orthophonistes, intervenants CES, interprètes) et parents, devront s'engager dans un processus de formation continue afin de suivre les avancées du projet global et de pouvoir réagir en connaissance de cause. Parallèlement, une observation et un suivi par plusieurs personnes extérieures qualifiées semblent indispensables.

### 2) Projets : ouvertures et implication

La surdité entraîne une difficulté certaine de communication avec le monde entendant surtout si celui-ci ne fait aucun effort d'utilisation de la Langue des Signes. Le résultat observable c'est un repli sur soi du monde sourd. Il semble urgent de « casser » cette attitude qui enferme les uns et les autres dans une incompréhension réciproque et handicape les sourds dans leur connaissance du monde en général.

Connaissance de son environnement immédiat, ouvertures sur la vie (avec utilisation des médias) et vers les autres (par la correspondance avec des milieux entendants notamment) vont créer les raisons de lire et de produire des écrits et contribueront à l'élaboration de la richesse culturelle et à l'enrichissement du vocabulaire, en prise directe avec la vie.

Ces moyens de communication et d'ouverture ne peuvent qu'être sous-tendus par la pédagogie du projet qui permet de donner sens aux apprentissages.

Projets de vie, projets personnels et collectifs, projet. Afin de mobiliser l'intérêt des enfants et des jeunes, de dynamiser les apprentissages et de faire en sorte que les acteurs se les approprient, il n'est pas possible de faire l'économie de cette pédagogie. Attention à ce que les projets ne soient pas ceux des maîtres formateurs et pas du tout ceux des enfants ! Dans ce cas, personne n'est dupe et les implications restent superficielles : c'est la pédagogie du « faire-semblant » qui hante encore beaucoup les écoles et qui explique probablement une partie importante des échecs.

### 3) Statut de lecteur et statut de citoyen

Si l'on veut que les enfants lisent, la première des nécessités est de les considérer comme des lecteurs à part entière. C'est ainsi que de très jeunes enfants sont abonnés à des revues, reçoivent du courrier, participent aux lectures en famille. Considérer ces enfants comme lecteurs, c'est également les rendre destinataires de textes complexes mobilisateurs du désir de lire.

Avoir des raisons de lire, c'est vivre des situations nécessitant l'utilisation des écrits en général. L'enfant qui défend son point de vue, le confronte à celui des autres s'enrichit. Il élargit sa vision du monde en en découvrant toute la complexité. La citoyenneté est là. Cela se vit, cela se pratique, vers une autonomie et une responsabilisation individuelle et collective dans la communauté éducative. La vie en groupe nécessite une organisation, une prise de conscience de l'existence de l'autre, des débats, des prises de décisions, des productions d'écrits pour une mise à distance et une meilleure compréhension de ce qui se passe. Toute cette organisation collective va permettre à chacun de construire sa personnalité et de devenir citoyen responsable et conscient.

### 4) La lecture traitée directement dans sa complexité

*« Pour qu'il y ait un « lire », il faut nécessairement, en même temps 1) un texte écrit 2) un sujet lecteur 3) une rencontre du texte et du lecteur. Il suffirait qu'il manque un de ces trois éléments pour qu'il n'y ait pas lecture. » Jean-Pierre Lepri.*

Ce qui va changer ici, c'est le rôle du lecteur. Il n'est pas question de partir d'habiletés que l'on aurait préalablement apprises mais d'entrer directement dans la compréhension du texte. En premier lieu, le lecteur a des raisons de lire cet écrit, il peut donc déjà, apporter ses connaissances sur le sujet et poser au texte les questions pertinentes pour voir comment celui-ci va lui délivrer le message. Le lecteur cherche un sens et non pas des mots à identifier.

La LSF va servir à parler du texte et de son sens. Si nécessaire, les questions complémentaires seront posées par le médiateur qui apportera ainsi une aide précieuse à la compréhension globale. C'est le lecteur qui va créer le sens du texte en se servant de ses propres connaissances de base, de son intention en lisant ce texte. La démarche est avant tout active et intelligente. Le type de texte, sa macrostructure, le contexte, l'ordre des mots, vont amener peu à peu l'apprenti lecteur à entrer dans la microstructure. Un entraînement, une systématisation interviendront ensuite pour confirmer les connaissances. Les enfants pourront comparer des textes entre eux, des expressions et affiner ainsi progressivement un sens difficile. L'ouverture vers d'autres textes sera sollicitée, en réseau avec la lecture en cours.

Tout ce travail deviendra quotidien, régulier et sera toujours accompagné d'une réflexion métalexique afin que les apprenants comprennent ce qui se passe, comment ils parviennent à donner du sens ou le pourquoi de leurs échecs.

### 5) D'autres écrits : écrits à lire et écrits à produire

Tous les types d'écrits pourront être lus avec les enfants : mise en réseau et utilisation de la BCD.

En ce qui concerne les écrits à produire, il est indispensable de mettre en place des écrits courts du type d'un journal mural quotidien, lu par tous dans l'espace, de pouvoir reprendre des articles, des réactions de

lecteurs pour produire un journal régulier à diffusion plus large. Produire des « points de vue » mais aussi des comptes-rendus, des écrits d'imagination, d'échanges épistolaires, de documentation... L'éventail est large et il doit être utilisé au maximum. Ce n'est pas trop de dire que de cette production dépend, en grande partie, réussite ou échec.

### 6) Utilisation des outils : logiciels et BCD

La BCD peut aider à la transformation de l'approche de l'écrit. Elle peut devenir le moteur de l'école et permettre dans sa conception et son fonctionnement d'y associer des parents qui souhaiteraient s'y impliquer. Ce centre ressource permet aux enfants d'acquérir des réflexes de recours aux écrits, dans l'instant où naît le besoin, de multiplier les raisons que l'on a de lire, de provoquer les besoins par sa diversité, de servir de levier vers la lecture publique (bibliothèque municipale) qu'il ne peut en aucun cas remplacer.

L'utilisation des logiciels de lecture pour l'entraînement et le perfectionnement, outils indispensables, vient en complément du travail déjà cité. Chaque jour, les enfants pourront utiliser ces logiciels avec leurs exercices, leurs outils d'analyse.

### 7) Une nouvelle conception de la classe

Impossible de concevoir le fonctionnement de la classe de la même manière si l'on désire mettre en œuvre cette politique globale. L'hétérogénéité des élèves qui soulève tant de difficultés est source de progrès. Elle permet des échanges plus riches, plus variés et des entraides intéressantes. Le travail en ateliers où chacun pourra travailler à son rythme et choisir l'activité qui l'intéresse sera pratiqué régulièrement. Les élèves seront impliqués dans le choix des projets et cela ne pourra exister que si la classe vit en ouverture vers les autres, vers le monde. Les élèves seront associés au fonctionnement global de la classe, seul moyen pour eux d'acquérir de vraies responsabilités. La BCD, sera ouverte en libre accès afin de servir réellement d'outil déclencheur ou de recours. On pourra pratiquer, suivant les activités, des moments collectifs en petit groupe ou grand groupe, afin de favoriser les échanges et les apports des uns et des autres.

L'ouverture des classes en réseaux d'échanges de lettres, de textes, de documentation, de cassettes vidéo entre classes de sourds et classes entendantes pourra déboucher sur le montage d'un projet en commun avec des rencontres d'enfants.

Et après les trois premières années de collaboration, elle est en mesure d'affirmer :

La preuve semble faite que les sourds, pratiquant la LS, enseignés par la LS, accèdent à la lecture remarquable et développent de vrais comportements de lecteurs. Les résultats en production écrite sont sans doute plus longs à obtenir. Toutefois, on voit arriver au niveau de la 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup>, des structures correctes. Pourrait-on aller plus vite à ce résultat en améliorant certaines pratiques de systématisation et d'entraînement ? C'est ce que nous poursuivons en réfléchissant constamment en équipe et en remettant sans arrêt nos pratiques sur le métier !

Ce chemin parcouru, soutenu par la réflexion de l'AFL sur le bilinguisme<sup>4</sup>, se cristallise en 2002 :

- L'ingénierie pédagogique de la *leçon de lecture*<sup>6</sup> a été intégrée par l'équipe de Laurent Clerc. Celle-ci s'est trouvée propulsée au cœur d'une des productions de l'AFL : le *Théo-Prat*<sup>7</sup> n°8, en 2002, est édité, *Langue des Signes, voix de la lecture, des yeux pour lire*<sup>7</sup>.

- C'est l'époque où l'AFL met au point *Le bureau de lecture* d'Idéographix. On peut voir, dans des pages de ce *Théo-Prat*, quelques illustrations qui en proviennent, dictionnaires et affichages sélectifs. Autant d'outils nécessaires aux enfants sourds pour mettre en évidence les faits linguistiques du français écrit : paragraphes, ponctuation, système d'affixation des mots, statistiques, fréquences, etc.

- L'AFL organise au Centre Paris Lecture un colloque *Écrits et Surdité* qui va regrouper des sourds, des enseignants sourds et entendants, des universitaires, de toute la France. On y présente de façon « publique et officielle » la démarche innovante que l'équipe de Laurent Clerc et l'AFL ont expérimentée et mise au point au fil des années. *Les Actes de Lecture* n°80 de décembre 2002 en rendront compte<sup>8</sup>.

6. *La Leçon de Lecture*, AFL, 2000. Cet ouvrage est issu de la recherche *Lecture et voie directe* de l'AFL.

7. Ce *Théo-Prat* est composé d'un cahier de 60 pages qui expose des réflexions et des pratiques pédagogiques, des outils utilisés en classe et d'une vidéo VHS pour montrer comment « on peut faire » au quotidien, comment l'apprentissage de la lecture permet de travailler, en contrastif, sur les deux langues, le français écrit et la LSF, comment s'effectue le travail bipolaire entre sourd et entendant, etc.

8. *Lecture et Surdité* ([www.lecture.org/productions/revue/AL/AL80/sommaire80.html](http://www.lecture.org/productions/revue/AL/AL80/sommaire80.html)) :

**Les interventions** /// Pour un véritable accueil des enfants sourds : l'importance du groupe, André Meynard /// Lecture-écriture et développement socio-cognitif de l'enfant sourd, Cyril Courtin /// Mais pourquoi ne lisent-ils pas ?, Jean-Yves Le Capitaine /// Bilinguisme et voie directe, Gilles Mondémé

**Les Ateliers** /// Bilinguisme, Jean Duverger /// La leçon de lecture, Thierry Opillard /// Intégration : faire équipe, respecter son adversaire et y aller !, Nathalie Bois /// Conditions d'apprentissage, Anne Mahé

## ...JUSQU'À LA MOBILISATION DES SAVOIR-FAIRE DE L'AFL EN SOUTIEN D'UN LOGICIEL DE LECTURE POUR LES SOURDS

*Idéographix* continue de se développer ; *Exographix*, le module d'entraînement de plus de 60 exercices est mis au point. Puis l'ensemble est adapté aux langues européennes.

Alors pourquoi pas à la LSF ?

Reprenons quelques propos ci-dessus d'Anne Valin : « *L'utilisation des logiciels de lecture pour l'entraînement et le perfectionnement, outils indispensables, vient en complément du travail déjà cité. Chaque jour, les enfants pourront utiliser ces logiciels avec leurs exercices, leurs outils d'analyse.* ». « *Pourrait-on aller plus vite à ce résultat en améliorant certaines pratiques de systématisation et d'entraînement ?* »

Il faut donc passer d'*Idéographix* à *Vidéographix*.

L'idée apparaît lors du regroupement estival AFL des militants, des membres des recherches et du « groupe sourds », à Souillac en 2005.

D'abord, avec l'idée simple de remplacer la fonction de sonorisation des mots que propose le logiciel par une base de mots-signés en fichiers vidéo <sup>9</sup> :

Idéographix est déjà utilisé par des enfants sourds avec leurs professeurs. Mais ils ne peuvent pas bénéficier des aides à caractère sonore qui permettent aux enfants d'être autonomes à la relecture d'un texte comme « la sonorisation des mots », « la sonorisation du texte » et « la traduction des mots ».

L'idée est donc venue naturellement de mettre à la place de ces aides sonores, celles correspondant à leur langue première : associer aux mots, au texte, non plus des fichiers-sons mais des fichiers-vidéos reprenant des éléments de la Langue des Signes. Une version « Langue des Signes » permettra aux professeurs de capturer des vidéos, de les associer aux mots, de les stocker, de se les échanger par voie électronique. Elle sera utilisable partout dans le monde, les particularités d'expressions corporelles locales étant l'objet d'enregistrement spécifiques ici et là.

Ce qui est en gestation, c'est bien finalement la création d'un module autonome d'Idéographix qui intégrera un nombre conséquent de vidéos préenregistrées, classées en fonction des paramètres qui leur sont propres. En conséquence, un système d'interrogation sera construit permettant de consulter les signes par une recherche d'un ou plusieurs de ces paramètres. Si l'ensemble des données signées sera utilisable directement dans Idéographix, il n'en demeure pas moins que ce module devra être conçu

comme une boîte à signes indépendante, facilement interrogeable par le croisement des différents éléments paramétriques (configuration, emplacement, orientation de la main, mouvement, mimique faciale.)

Seulement voilà, cette idée d'association aux mots écrits des « mots-vidéo » est simpliste : le lexique de la LSF et le vocabulaire du français ne se recouvrent pas, leurs syntaxes sont fondamentalement différentes.

Mais l'idée est là, la possibilité des moyens informatiques actuels d'enregistrement de leur langue iconique doit se mettre au service de l'exploration de l'écrit par les sourds : ils doivent pouvoir discuter entre eux du texte, se proposer mutuellement des interprétations, construire un environnement d'aide à la compréhension et à l'élucidation du sens, utiliser de façon autonome les fonctions d'analyse, d'observation et d'entraînement du logiciel.

**Thierry OPILLARD** ■■■

9. *La Langue des Signes et Idéographix*, Denis Foucambert et Thierry Opillard, AL n°93, mars 2006 ([www.lecture.org/productions/revue/AL/AL93/page82.pdf](http://www.lecture.org/productions/revue/AL/AL93/page82.pdf))