

Mais pourquoi ne lisent-ils donc pas ?

La question posée ainsi est brutale. Parce qu'elle signale une anomalie qui concerne la population sourde : les sourds manquent de performance et de compétences dans le domaine de la lecture. Cette absence de performance se nomme, dans le contexte d'aujourd'hui, de l'exclusion : la maîtrise de la lecture conditionne en effet la reconnaissance de chaque personne dans la société ; et donc la non maîtrise constitue bien souvent une réelle exclusion, sur les plans social, culturel, économique, politique, etc.

Et c'est une réalité. Je ne vais pas avancer ici d'autres chiffres que celui de « 80% d'illettrés chez les sourds », chiffre emblématique du problème soulevé. Des études diverses et variées ont mis en évidence que les sourds dans leur ensemble ne savaient pas lire, ne lisaient pas, ou en tout cas lisaient moins bien que les entendants. Même s'il faut relativiser certains des résultats en raison de la nature des études effectuées, cela demeure une réalité, et c'est d'ailleurs pour une part au moins ce qui nous réunit ici aujourd'hui, la difficulté que nous avons tous à répondre à cette question.

Je ne vais pas tenter ici une analyse objective du problème, je ne ferai pas une liste analytique et théorique des difficultés. Je vais plutôt essayer de comprendre comment les choses se passent dans la complexité des situations de vie et d'apprentissage, ce qui fait que l'on aboutit à ce résultat, et les raisons qui font qu'on y aboutit. Et comprendre n'a d'intérêt ici que si cela permet d'agir dans la complexité des situations que l'on peut proposer. Un enfant sourd apprend à lire, ou n'apprend pas à lire, non pas parce qu'il est sourd, mais parce qu'il apprend, ou pas, dans des conditions sociales, culturelles, pédagogiques, qui lui sont proposées.

Je voudrais également maintenant nuancer mon propos : la population dont je vais parler ou évoquer les difficultés n'est pas toute la population ayant une déficience auditive. Il

s'agit des personnes, des enfants et des jeunes, généralement sourds profonds, qui utilisent la langue des signes dans un contexte familial et/ou scolaire. Les autres, et ils sont nombreux, déficients auditifs moyens ou sévères, quelquefois profonds mais dans un choix oraliste, ne relèvent pas de la même problématique et cela mériterait un autre débat.

Pourquoi ne lisent-ils donc pas ? À une telle question, plusieurs réponses ont été apportées et on peut répondre sur plusieurs registres. Les premières réponses, les plus simples, celles qui sont également données de façon majoritaire, sont des réponses qui situent les difficultés dans le registre du déficit : les difficultés sont liées, et ont pour cause, la surdité et / ou ses conséquences.

« Ils ne lisent pas parce qu'ils sont sourds »

On a attribué longtemps les difficultés de lecture, voire l'incapacité d'apprendre à lire à la psychologie du sourd. Les approches « scientifiques » de l'époque avaient déterminé, et affirmaient chiffres à l'appui, l'infériorité générale du sourd, sur les plans psychophysiologique, verbal, social et affectif, sur le plan du développement moteur, de la mémoire, de la perception, et bien entendu sur le plan de la langue écrite.

Dans cette réponse, le handicap et les effets infériorisants que l'on pouvait détecter chez les individus, étaient dus à la nature du sourd ; et les difficultés pouvaient s'expliquer par cette nature, comme si cette nature était donnée comme telle parce qu'il y avait surdité, sans prendre en compte l'environnement, l'écologie de la déficience auditive, les interactions se mettant ou non en place, la relation d'un sujet avec d'autres sujets, etc. Tout ceci n'intervenait pas sur ce que l'on pouvait observer comme résultats, et les difficultés avaient pour cause la surdité, indépendamment bien sûr du rejet ou de l'interdiction de la langue des signes, qui étaient le pendant idéologique de cette théorie.

« Ils ne lisent pas parce qu'ils ne maîtrisent pas l'oral »

Deuxième type de réponse, banale celle-ci, qu'on trouve chez un grand nombre, qu'il s'agisse de l'homme de la rue qui s'interroge « mais alors ils ne peuvent pas apprendre à lire ? », ou de professionnels spécialisés ou d'enseignants. Mais c'est également une réponse qu'on trouve de manière récurrente dans de nombreuses études et recherches universitaires. On peut penser qu'une telle réponse, si unanimement partagée, doit bien avoir quelque chose de vrai.

Aujourd'hui, on entend donc souvent, et de toutes sources, dire et affirmer : « pour qu'un sourd apprenne à lire, il faut qu'il maîtrise le code grapho-phonologique, qu'il ait une conscience phonologique ». Cette opinion est basée sur l'idée de l'accès à l'écrit par ce qu'on nomme la voie indirecte, que tout

ou presque passe par la vocalisation, dont la condition est la maîtrise grapho-phonologique, rendue possible par la conscience phonologique

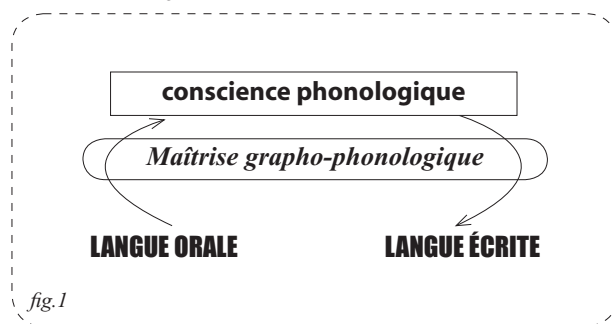


fig.1

Ceci n'est bien entendu pas sans poser de problème pour quelqu'un qui n'entend pas et qui par conséquent peut difficilement avoir une conscience de quelque chose qu'il ne perçoit pas. On a pu avancer, et sûrement de manière légitime, que la conscience phonologique de l'oral est également visuelle, par la lecture labiale ou par le Langage Parlé Complet. Mais en disant cela, on est loin de pouvoir avancer que cela fait langue pour tous les enfants sourds : il y faudrait des conditions culturelles, sociales et éducatives qui sont loin d'être réunies pour tous les enfants. Et si cela ne fait pas langue, l'oral n'est plus qu'un exercice de perroquet.

À partir du moment où le postulat de l'accès à l'écrit par la voie unique de la maîtrise grapho-phonologique est affirmé, la raison de la difficulté de lire des sourds tient bien entendu à la difficulté de cette maîtrise pour des raisons physiologiques. On reste donc dans le paradigme du déficit. On peut quand même s'interroger sur les arrières pensées de ce paradigme. L'impératif de l'apprentissage de l'écrit, que tous partagent, s'appuie sur l'impératif de la maîtrise de l'oral. Cette approche pourrait être une manière de contourner une position de négation de la langue des signes, négation aujourd'hui politiquement incorrecte, un retour déguisé de l'oralisme.

C'est autre chose de considérer des sujets, utilisateurs de la langue des signes, et de ce fait tenant une position différente quant aux problématiques cognitives en œuvre dans l'apprentissage de la langue écrite. Dans cette réponse, on fait comme si la langue des signes n'existait pas quand il s'agit de l'apprentissage de la lecture.

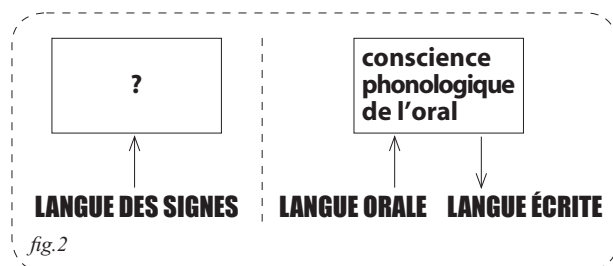


fig.2

Dans la réponse précédente, la langue des signes est certes davantage que tolérée. Elle apparaît, au moins dans les discours, comme un droit fondamental, elle est encouragée dans les principes. Mais elle semble demeurer comme quelque chose d'étranger à l'apprentissage de la lecture, voire le contrariant. On lui reconnaît certes un rôle fondamental dans la construction de l'identité culturelle sourde chez l'enfant, dans la nécessité vitale de la communication comme condition de développement, on ose même penser parfois qu'elle intervient dans l'organisation conceptuelle. Mais elle reste, eu égard à l'apprentissage de la langue française écrite, étrangère, voire perturbatrice.

Peut-on penser que quelque chose s'installe chez une personne, en l'occurrence un rapport au monde médiatisé par la langue des signes, sans que ce quelque chose soit sans effet sur ce qu'est et sur ce que devient cette personne, en particulier lorsqu'elle met en place un nouvel apprentissage, celui d'une nouvelle langue, le français écrit.

● La différence

Si l'on essaie maintenant de se situer sur le registre de la différence, et non plus sur celui du déficit, on aborde immédiatement un autre domaine de réponse, beaucoup plus complexe, et dont on ne connaît en fait pas grand chose. Si on essaie de sortir du paradigme de déficit, on va vers le paradigme de la différence : il n'y a pas quelque chose en moins, il y a un autre rapport au monde, une autre construction du monde, une autre manière d'être et d'apprendre, y compris apprendre la langue écrite.

Partir du paradigme de la différence, c'est s'interroger sur ce que produit cette différence. Or, ce qui marque la situation des sourds sur le plan langagier et linguistique, c'est bien la présence de la langue des signes, à côté de la présence de la langue orale, celle-ci étant plus ou moins problématique selon les sujets.

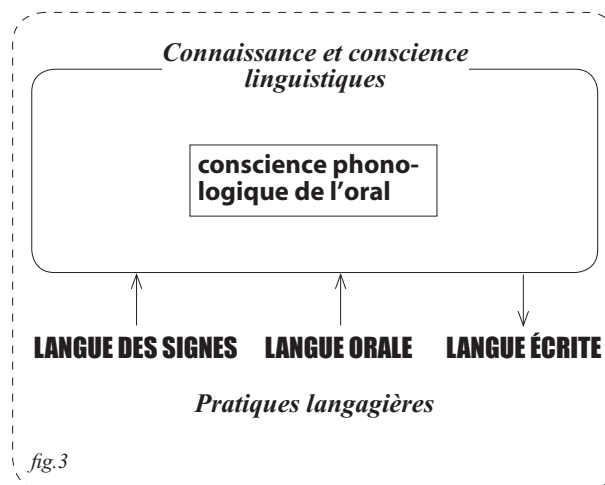
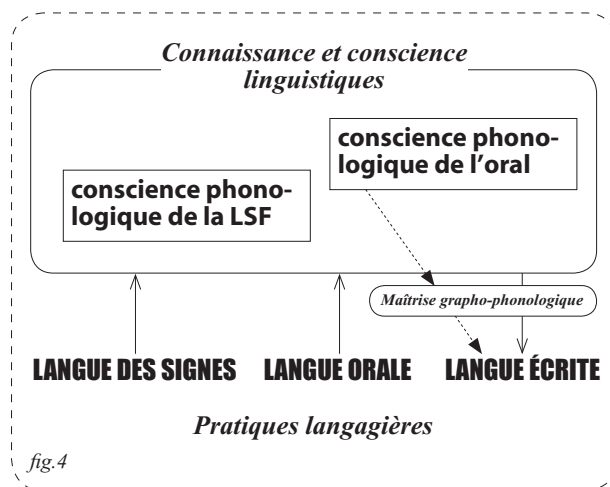


fig.3

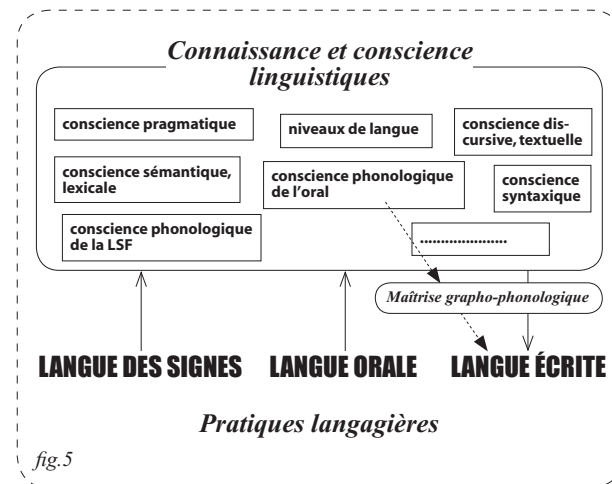
Une pratique langagière, c'est une action de communication avec d'autres et avec soi. Se faisant, se réalisant, cette pratique développe des processus cognitifs de « réflexion » sur cette pratique, dont on peut trouver des signaux dans les inventions de mots (oraux ou signés) ou dans les généralisations de règles grammaticales que font tous les jeunes enfants. Parmi ces processus cognitifs, on trouve évidemment, plus ou moins développée selon les enfants, la conscience phonologique, qui se manifeste par exemple par la capacité à distinguer les unités composant les mots.

Mais l'oral n'a pas le monopole d'un processus de développement de conscience phonologique. On connaît davantage les critères d'évaluation de l'efficacité de la conscience phonologique orale : identification, reconnaissance et opposition de phonèmes, de syllabes, de rimes, de mots etc. Mais la langue des signes est également constituée de composants élémentaires, de paramètres dont l'identification, la reconnaissance et l'opposition construisent chez l'enfant sourd une conscience phonologique de la langue des signes. Dans une perspective bilingue langue des signes et langue orale, on pourrait penser que le sujet bilingue met en place deux consciences phonologiques, dont l'une vraisemblablement renforcerait l'autre d'ailleurs.



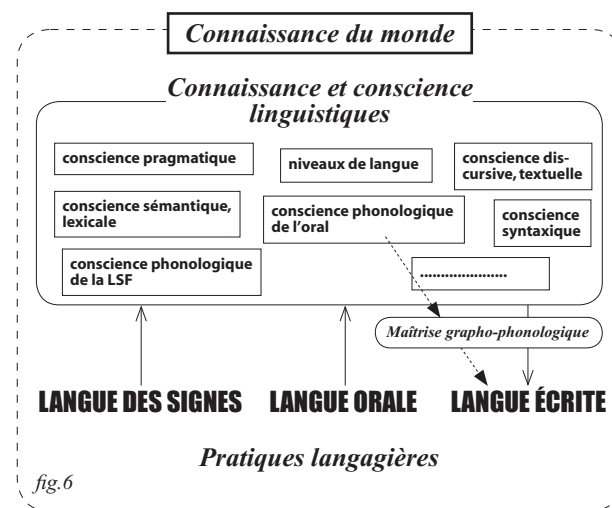
● La langue des signes

La pratique langagière d'une langue naturelle, dans le sens non enseignée, mais apprise le plus naturellement et le plus économiquement possible, met également en place d'autres ressources qui pourront être investies dans l'écrit. Les pratiques langagières de la langue première, la langue orale française par exemple pour les petits français, la langue des signes comme langue naturelle pour un certain nombre d'enfants sourds, construisent des connaissances linguistiques et une conscience linguistique. Cette conscience linguistique comporte plusieurs aspects, dont je voudrais citer quelques-uns (voir fig.5).



Le tableau n'est certes pas complet, et là n'est pas l'important. Ce que je voudrais montrer, c'est que la langue choisie, et quelles que soient la nature du choix, ses modalités et ses raisons, construit quelque chose, un quelque chose qui sera investi ensuite dans l'apprentissage d'une autre modalité de langue, celle de l'écrit. Ce que met en place l'utilisation d'une langue, c'est bien entendu un contenu linguistique concret, mais aussi et surtout, en ce qui nous concerne, un processus cognitif, des mécanismes de traitement d'un objet linguistique, source de développement de cette langue lorsqu'elle est « agie », source d'un transfert possible lorsqu'il s'agit de traiter un autre objet linguistique.

Parmi les éléments constitutifs de la conscience linguistique, et je ne ferai que les citer, il y a, on l'a déjà vu, la conscience phonologique, phonologico-kinesthésique peut-être en langue des signes. Avant même cela, il y a une conscience pragmatique, concernant les finalités et les choix de communication : pourquoi, quand, et à quel moment je parle ; la conscience discursive ou textuelle : quel type de discours



vais-je tenir dans quelle situation ; la conscience syntaxique : comment j'organise mon discours, mes énoncés ; la conscience sémantique et les connaissances lexicales, et sûrement encore d'autres choses qui relèvent d'une conscience linguistique et qu'il serait trop long d'énumérer ici.

Car pour compliquer encore les choses, il n'y a pas que les connaissances linguistiques et la conscience linguistique qui interviennent dans l'acte de lire. Il y a ce qu'on pourrait appeler la connaissance du monde, et à laquelle contribue bien évidemment beaucoup la langue première, celle qui permet de communiquer, de conceptualiser, de mettre de l'ordre et de l'organisation dans le monde qui nous entoure (voir *figure 6*)

● L'utilisation de la langue première

Bannir de l'apprentissage de la lecture l'expérience linguistique d'un sujet sous prétexte que la langue expérimentée est éloignée de la langue à apprendre, c'est mettre en place les conditions pour rendre difficile l'apprentissage de l'écrit pour les sourds.

Une des utilisations de la langue première, ne serait-ce que d'un point de vue d'un outil de transmission d'information, est le commentaire que l'on peut faire sur et autour de l'écrit lorsqu'on le travaille en classe par exemple. Plus on a d'outils pour faire des commentaires sur l'écrit, sur ce que l'on peut anticiper, ce que l'on peut faire comme hypothèses, sur les remarques que l'on peut faire sur le fonctionnement de l'écrit, pour se donner des outils de commentaires sur le fonctionnement et la nature du texte, pour parler du texte lui-même, pour faire de l'inter-texte avec d'autres textes ou discours, etc., plus les choses seront facilitées.

Il faut pour cela être performant dans la langue première, et ne pas hésiter à l'utiliser, même en cours de français. Si, sous prétexte que c'est du français, on oblige les enfants à oraliser pour parler sur et de l'écrit, pour beaucoup d'entre eux, on s'interdit une ressource indispensable quand la langue des signes permettrait de tenir un discours, de débattre, d'argumenter, de décider ce qu'un discours oral chez un sourd ne permet pas de faire.

Évidemment, lorsqu'il est prohibé administrativement d'avoir recours à la langue des signes pendant une leçon de français, sous le prétexte que c'est une leçon de français, on ne peut guère être en mesure de favoriser une compétence linguistique générale dont on sait pourtant qu'elle favorise le développement de l'habileté à l'écrit. On s'interdit ainsi de développer l'ensemble des stratégies par lesquelles peut passer un enfant pour donner du sens à un support écrit.

En Suède, au Danemark, où la politique bilingue est affirmée depuis plus de 20 ans, l'utilisation de la langue des signes nationale est non seulement tolérée mais préconisée comme langue d'enseignement du suédois et du danois

oraux et écrits. Le jacobinisme linguistique français n'est sans doute pas étranger à cette méfiance envers le métissage et le mélange, où il faut séparer langue des signes et français dans l'action, en ne comprenant pas la différence entre traitement de l'information écrite en français (car l'écrit français se traite bien en tant qu'information linguistique visuelle et en français écrit, pas en langue des signes ou en chinois) et commentaire en langue des signes sur les opérations en cours pendant le traitement de l'information écrite française. Sinon on laisse l'enfant sourd démuné d'outils explicatifs, métacognitifs, etc., autres que le peu qu'il peut percevoir à l'oral.

● Le transfert

Dans la perspective de l'apprentissage de la lecture, c'est ce qui constitue le sujet qui est finalisé, mobilisé pour le nouvel apprentissage. Ce qui va être efficient dans la lecture c'est l'histoire de ce que le sujet a déjà appris, et en particulier à travers sa pratique langagière. Un exemple simple : comment un enfant peut-il entrer, de manière autonome, dans un récit, un texte narratif, un conte, etc., et encore plus en écrire, s'il n'a pas mis au préalable en place de manière récurrente la conscience d'un schéma narratif, avec ce qu'il comporte, s'il n'en a pas eu l'expérience linguistique, et dont la langue maternelle ou naturelle a permis l'éclosion à travers des expériences diverses qu'on peut repérer chez les enfants : par exemple le fait d'avoir à raconter comment et dans quelles circonstances s'est produite la chute de vélo, ou dans le fait d'avoir entendu ou vu signer des contes, des histoires, des albums.

S'il y a passage, ou transfert, d'une langue à l'autre, ce n'est pas tant dans le contenu ou dans la forme matérielle linguistique que prend la langue du côté du signifiant, les lettres en face des sons par exemple. C'est davantage dans le processus cognitif que met en place la langue en tant que système et dans son utilisation. C'est une fonction cognitive qui se construit dans le cerveau, et cette fonction cognitive qui traite la sphère du langage (oral ou gestuel) peut être transférée à un autre objet relevant de la même sphère, la langue écrite.

Si l'on peut mettre quelque chose entre l'oral et l'écrit, mais aussi entre la langue des signes et l'écrit, c'est de pouvoir et de savoir utiliser les ressources développées dans la langue première qui puissent être transférées dans le processus de réflexion et d'action ayant pour objet la langue écrite. Le lecteur investit ce qu'il est, ce qu'il sait, dans ce à quoi il se confronte lors du traitement d'un texte. Si l'on ne développe pas ce qu'il est en mesure de pouvoir apprendre, si l'on ne tient pas compte de ce qui existe chez lui, on l'empêche d'apprendre à lire. Il est évident que si un enfant n'a pas grand chose à investir du langagier vers un autre langagier, les résultats de l'apprentissage de la lecture risquent d'être décevants.

• Une approche par la complexité

On est loin dans ce schéma d'une approche unilatérale de la lecture par une seule entrée, celle de la maîtrise grapho-phonologique. On est au contraire dans une approche extrêmement complexe, dont on ne maîtrise pas toutes les données, et qu'on découvre au fur et à mesure de la pratique. Dans ce cadre, on ne peut pas ne pas tenir compte des situations singulières de chacun des apprenants, et en particulier de ce que produit et met en place sur le plan cognitif la langue des signes chez les sujets qui l'utilisent.

La lecture devient un acte complexe dont la réalisation ne peut être la somme des parties censées la composer, aussi définies, précises et quantifiées que soient ces parties. Le tout, c'est-à-dire la lecture, l'acte de lecture, est plus que la somme des parties. Autrement dit, lire ce n'est pas une compétence syntaxique + une compétence sémantique + une compétence grapho-phonologique par exemple. Le système lecture fait appel à ces compétences bien évidemment, de manière variable selon les moments, les individus, les textes, les situations, mais en créant plus que la somme, en créant des relations entre tous ces sous-systèmes ou micro-systèmes qui constituent le système supérieur de la lecture. L'erreur consisterait à croire que des entraînements séparés de ces connaissances, aussi poussés soient ils, produirait de la lecture ; ils ne produisent de lecteurs que lorsque ceux-ci mettent en place des mécanismes cognitifs qui dépassent et relient ces sous-ensembles.

Le tout est plus que la somme des parties, mais le tout est aussi moins que la somme des parties pour reprendre l'un des principes du philosophe Pascal. Autrement dit, les parties ont des propriétés qui n'émergent pas dans le tout. Il y a par exemple des aspects de correspondance grapho-phonologique, qui existent de fait dans la langue française parce que c'est une langue partiellement alphabétique, qui n'émergent pas pour autant dans l'acte de lecture en tant qu'acte complexe. C'est-à-dire que la lecture, en tant qu'acte réalisé par un sujet humain n'épuise pas la richesse de chacune des parties, et chacune des parties peut avoir des qualités qui sont inhibées par l'organisation de l'ensemble.

Ce que permet la langue orale par rapport à l'écrit, et en particulier dans le rapport grapho-phonologique, ce que permet la langue des signes par rapport à l'écrit, ne sont pas en permanence fonctionnels quand il s'agit de traiter l'écrit.

L'erreur consisterait à croire que l'acte de lecture est de même nature que les sous-actions que l'on peut éventuellement retrouver dans le composition de l'acte. De croire par exemple que puisqu'il y a combinatoire en certaines circonstances, et que cette combinatoire donne satisfaction dans ces circonstances, il faut nécessairement généraliser l'emploi de cette sous-compétence pour avoir un résultat certain.

♦ De la complexité dans la différence

Et même si cela était pour une population donnée, qu'en serait-il pour une population qui n'a pas la même expérience préalable, qui a une expérience non pas moindre, mais autre, différente ? Certains enfants entendants utilisent de manière efficace les caractéristiques de l'oral pour s'aider dans le traitement de l'écrit. Faut-il à partir de ce fait postuler *a priori* qu'un sourd doit passer par ce mode opératoire ?

Dans ce cas, la procédure, le mode opératoire, devient méthode absolue qu'il faut impérativement mettre en œuvre et dont il faut surtout assurer les conditions de réalisation préalables. Dans ces conditions, il va falloir faire maîtriser l'oral par les sourds pour qu'ils maîtrisent l'écrit.

Ou bien on postule, et c'est ce que j'avance aujourd'hui, qu'il n'y a pas une vérité orthodoxe, et qu'une expérience linguistique différente produit des caractéristiques différentes dans la manière dont un individu apprend. La question qui se pose n'est pas de savoir comment appliquer la méthode qui marche, qui a marché avec les entendants. Mais de savoir ce qui constitue le fonctionnement de ces individus et comment mettre ce fonctionnement en dialogique avec ce que l'on connaît partiellement et provisoirement de ce que c'est lire. Oser se poser cette question, c'est être prêt à prendre le risque de perdre ses certitudes théoriques et méthodologiques. Autrement dit, ici, comment considérer de manière intelligente, dans le système de la lecture par des enfants sourds, le système interagissant signes, oral et écrit, et non pas seulement un système réduit et réducteur par rapport à ce qui existe chez les entendants, l'oral et l'écrit.

♦ Pistes de travail

Ce qui m'était demandé ici était de tenter d'apporter une réponse, ou plutôt une partie de réponse, à un problème grave. L'analyse que j'ai tentée du problème n'est pas qu'une vue théorique : en ces circonstances analyser un problème

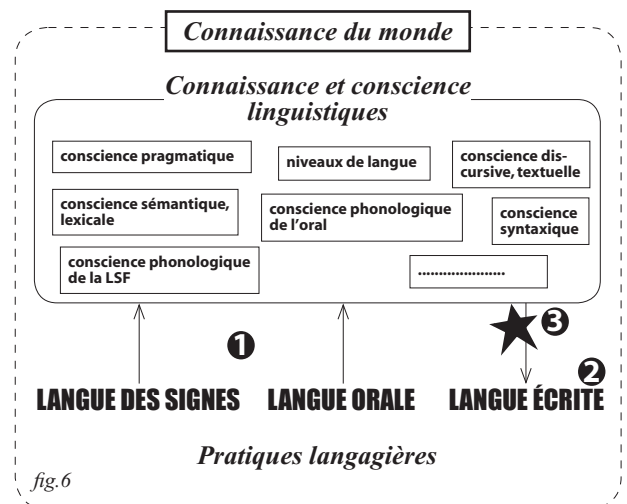


fig. 6

n'a d'intérêt que pour l'action. Et en termes d'action, je vais me permettre d'esquisser quelques principes qui me semblent fondamentaux pour surmonter l'obstacle de la non lecture ou de la difficulté de lecture des sourds.

En premier lieu, il ne peut y avoir transfert que s'il y a quelque chose à transférer. Autrement dit, il n'est pas possible de ne pas envisager le développement de la langue première comme condition initiale de la lecture. C'est ici que je prône la place de la langue des signes dans l'ensemble de ses fonctions comme langue première et accessible pour un nombre non négligeable d'enfants sourds. Les connaissances et les compétences linguistiques ne peuvent se mettre en place pour certains jeunes enfants sourds que par la langue des signes. La place de l'oral n'est pas concurrentielle, elle se situe à côté de la langue des signes, dans une perspective d'insertion. Il faut cesser de considérer la langue des signes comme obstacle à l'écrit, il faut cesser de penser que le français écrit exclut la langue des signes et réciproquement. Plus l'expérience linguistique sera riche, plus un enfant aura la conscience de sa langue, plus il pourra transférer sur le domaine de l'écrit. Il faut cesser de bannir la langue des signes comme langue première même et surtout pour parler de l'écrit. À partir du moment où l'on souscrit au bilinguisme, il faut admettre que la langue des signes est vecteur de communication, y compris en classe de français

Second principe, qui n'est pas propre aux jeunes sourds qui apprennent à lire, c'est que l'écrit s'apprend en traitant l'écrit. Il ne faut pas attendre un effet mécanique ou magique d'une conscience linguistique efficiente. L'écrit s'apprend et se travaille dans et par l'écrit, comme la langue orale s'apprend en parlant et la langue des signes en signant. C'est d'abord et avant tout dans la pratique de la langue écrite, telle qu'elle existe dans tous ses aspects, c'est-à-dire socialement et psychologiquement pour le sujet, c'est-à-dire sur des supports de l'environnement, tels que les textes dit fonctionnels, et surtout des textes fictionnels, qu'un enfant sourd, ou non sourd, apprend à lire. Il faut cesser de considérer ici que les sourds ne peuvent avoir accès qu'à des textes simplifiés, adaptés, édulcorés, débilisés, comme cela a été une tradition dans les milieux de l'enseignement spécialisé.

Troisième principe, faciliter le transfert que j'ai nommé tout à l'heure : il y a bien quelque chose entre le sujet linguistique et l'objet linguistique à apprendre. Il y a bien un rapport entre la langue orale ou la langue des signes d'une part et l'écrit de l'autre. Il y a passage, non pas au sens restrictif de la mise en lettres des sons ou de la mise en sons des lettres, phénomène qui existe bien entendu, mais qui n'est pas unique. Il s'agit plutôt d'un transfert de compétences d'un domaine à un autre.

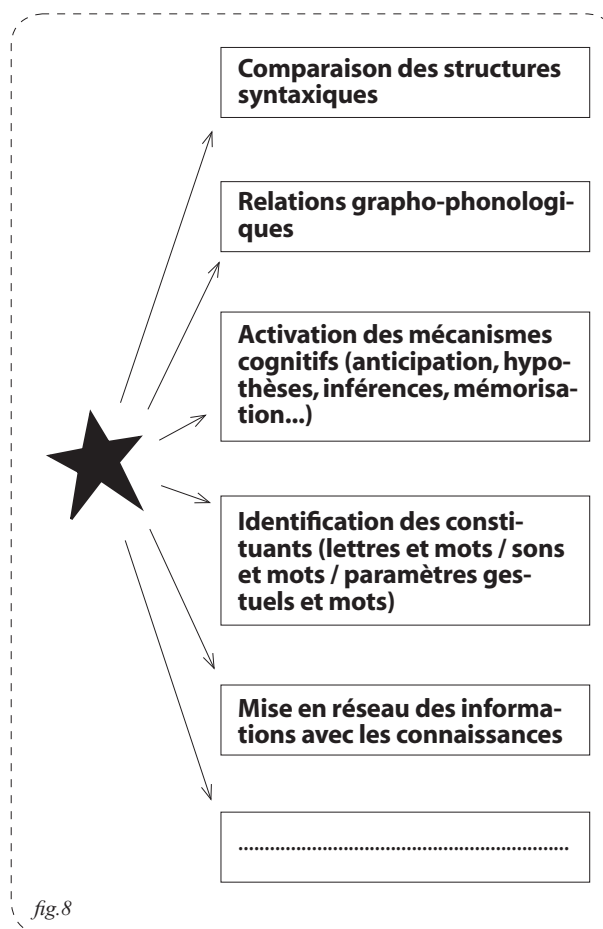


fig.8

Pourquoi ne lisent-ils donc pas ? En définitive je ne suis pas sûr d'avoir apporté à cette question des réponses satisfaisantes. Mais on ne pourra y répondre que si parallèlement on s'interroge sur la question : mais comment lisent-ils donc ? Et cette question mérite des analyses, des réflexions et des recherches théorico-pratiques bien plus approfondies que celles qui existent aujourd'hui. Et j'espère qu'une journée comme celle-ci en sera une pierre.

Jean Yves LE CAPITAINÉ
Centre Charlotte Blouin, ANGERS

Dans la salle, questions à Jean-Yves Le Capitaine.

♦ *Institutionnellement, comment légitimer l'emploi de la LSF dans le cadre de l'enseignement du français, face au discours très oraliste ou oralisant des visites et directives d'inspection ? On se mouille un peu s'il vous plaît ?*

☞ Je crois avoir montré dans mon intervention, (mais sûrement de manière insuffisante) comment pouvait se justifier d'un point de vue théorico-pratique l'utilisation de la LSF dans l'enseignement du français. Je suis bien conscient que je ne suis pas en mesure de la légitimer institutionnellement, n'étant d'ailleurs pas en position de le faire. J'ai bien conscience aussi que les conditions d'exercice de cette utilisation sont aujourd'hui (très) problématiques, en raison d'une orthodoxie administrative et pédagogique qui ne laisse pas de place à des pratiques alternatives.

Il me semble plutôt qu'il s'agirait d'une « action militante », dans le cadre politique, idéologique et pédagogique actuel. Comme toute action militante dans une institution, elle comporte des risques, individuels et/ou institutionnels, à pratiquer ou à défendre ces positions. C'est de l'ordre de l'engagement individuel et collectif.

♦ *Si la LSF est importante pour l'acquisition de la lecture chez les enfants sourds profonds, pourquoi est-il interdit aux malentendants d'apprendre la LSF ? Le chiffre de 80% d'illettrés comprend aussi une forte portion « d'oralistes ».*

☞ Il est vraisemblable que, lorsqu'on parle de 80% d'illettrés chez les sourds, les malentendants en fassent aussi partie. Ceci étant, on peut faire l'hypothèse (mais ceci ne reste qu'une hypothèse) que les processus cognitifs en œuvre chez des personnes qui traitent davantage (quantitativement et qualitativement) la langue orale diffèrent de ceux en œuvre chez des personnes qui auraient comme langue naturelle la langue des signes. Les malentendants seraient à ce titre plus proches des enfants qui entendent, et les difficultés qu'ils rencontrent pourraient avoir une certaine analogie avec les difficultés rencontrées par les enfants qui entendent. Cette hypothèse, plutôt que d'enseigner systématiquement la langue des signes à des malentendants, remet plutôt en cause de manière plus globale les dispositifs d'apprentissage habituellement proposés aux enfants qui entendent et qui ont des difficultés.

Il n'est pas question d'interdire aux malentendants d'apprendre la LSF. Mais certains d'entre eux auront autant de mal à l'apprendre que des entendants, ce qui met les premiers en situation de ne pas davantage maîtriser de langue première. Certains d'entre eux y gagneraient, lorsque la

langue orale ne fait pas véritablement langue, d'autres sans doute non, lorsque la langue orale fait langue, même de manière imparfaite.

♦ *Ne pensez-vous pas que la comparaison des deux langues chez l'enfant sourd au cours de son apprentissage ne bloque pas celui-ci dans son développement de l'une et l'autre langue ?*

☞ Rien n'autorise à penser aujourd'hui que l'apprentissage de deux langues chez un enfant bilingue (qu'il s'agisse d'un bilinguisme oral/oral ou gestuel/oral) ralentit, fait obstacle ou bloque l'apprentissage de l'une et l'autre langue. Plusieurs études vont en ce sens. Historiquement, l'argumentaire de l'oralisme était la concurrence néfaste de la langue des signes. Les données scientifiques actuelles contredisent cet argumentaire, même si c'est celui-ci qui est encore sous-jacent dans la diabolisation de la langue des signes pour l'enseignement du français.

Quant à la comparaison, elle peut se réaliser de deux manières. D'une part, « spontanément », dans l'exposition aux deux langues, pour peu qu'elles soient utilisées en tant que langues propres, et non comme un pidgin confus mêlant l'une et l'autre, par prise de conscience progressive du fonctionnement des deux langues. D'autre part, dans une perspective « d'enseignement », les pratiques alternatives des deux langues peuvent être nommées, formalisées et régulées. Ces deux modes de « comparaison » me semblent nécessaires au développement langagier de l'enfant sourd, condition de son appropriation de l'écrit.

♦ *Les enfants sourds rêvent. Pourquoi n'a-t-il pas été question à aucun moment de l'imaginaire, du mythe, du rêve dans votre exposé ?*

☞ Je n'ai effectivement pas parlé du rêve et de l'imaginaire de l'enfant sourd. Non pas que je n'y accorde pas d'intérêt. Mais parce qu'un enfant sourd est d'abord un enfant, et qu'à ce titre, il partage avec tous les enfants ces caractéristiques. Ceci dit, cette question pose une autre question, celle d'une approche éducative qui ignore souvent ces aspects au profit d'apprentissages techniques qui ne laissent pas beaucoup de place à ce qu'un enfant peut s'approprier dans ce domaine, tant au niveau de la réception qu'au niveau de l'expression et de la création. La question est également posée de l'accès à cet imaginaire, et donc la question du moyen langagier d'accès.

♦ *Pourquoi les sourds ne lisent-ils pas ? Est-ce une question d'apprentissage et de pratique de la langue première ? Est-ce que les pratiques, les modalités d'un enseignement bilingue et de l'intégration telles qu'elles sont*

vécues aujourd'hui ne vont pas contre cette donnée initiale ? (saupoudrage des deux langues ?)

☞ Je pense avoir montré dans mon exposé que les difficultés d'apprentissage de la lecture des jeunes sourds sont de mon point de vue générées par les conditions d'apprentissage dans lesquelles sont mis les enfants (et non par la déficience auditive), conditions parmi lesquelles on trouve de manière incidente l'absence de maîtrise d'une langue naturelle (ou première) ; mais aussi les modalités préconisées ou pratiquées quant à leur accès à l'écrit (le passage incontournable par la conscience phonologique orale par exemple).

L'intégration scolaire n'a pas pour autant à devenir le bouc émissaire de cette situation. L'intégration scolaire, et plus généralement l'inclusion sociale, est une donnée, un processus, un mouvement de fond de reconnaissance de la personne et de sa place dans la société. À condition non seulement de tolérer la différence, mais de la valoriser, ce qui n'est pas toujours visible aujourd'hui dans les dispositifs de l'intégration pour les sourds.

Et dans ces dispositifs, il y a un problème majeur aujourd'hui. Si l'intégration scolaire a produit des bénéfices certains aux jeunes sourds, elle les met également dans une situation difficile qu'il nous appartient de surmonter, non en revenant sur le passé, sur ce qui se faisait avant, mais en imaginant des situations nouvelles. L'un des points nodaux concerne la "dilution" de la communauté sourde dans le milieu ordinaire, avec ce que cela peut signifier en termes d'identité, de culture, de langue, etc... S'il y a un enjeu de taille aujourd'hui pour qu'il n'y ait pas exclusion (et la lecture participe de cette non exclusion) au sein du processus d'intégration scolaire, c'est bien celui-là, pour lequel personne à ce jour n'a encore apporté de réponse véritablement pertinente.

♦ *Parler de « conscience phonologique de la LSF » n'est-ce pas être encore un peu dans le paradigme de l'oralo-centrisme ?*

☞ Le vocabulaire est compliqué, et toute étiquette est sujette à critique. Si j'ai parlé de phonologie de la LSF, c'est d'une part pour montrer que cet aspect comme pour la langue orale existait pour la langue des signes, et d'autre part que cette conscience pouvait être un outil de « transfert » (ici aussi le mot est ambigu), vers la langue écrite. On pourrait peut-être parler de conscience kinesthésique de la LSF ; mais serait-ce pour autant plus juste ?

Quant à l'oralo-centrisme, on ne s'en débarrasse sûrement pas aussi facilement que cela. Aussi n'est-il pas impossible que, de manière tout à fait inconsciente, on puisse en retrouver des traces.