

Bilinguisme et voie directe

Le colloque du 9 octobre a permis de présenter, sûrement très et trop rapidement, la pédagogie de la voie directe et les hypothèses de recherche qui ont présidé à sa mise en œuvre (dispositif de La Leçon de Lecture), notamment à partir du travail effectué à Laurent Clerc.

Nous reprendrons ici des points abordés lors de cette présentation qui montrent que la problématique de l'apprentissage de la langue écrite n'est pas, selon nous, différente chez les enfants sourds et chez les enfants entendants.

D'une part parce que nous considérons l'écrit comme un langage pour l'œil, et d'autre part parce que nous pensons que la langue des signes est une langue à part entière qui doit être utilisée pour la formulation d'hypothèses, les discussions sur le sens, l'intertextualité, les stratégies utilisées... et aussi pour les activités méta-lexiques (celles qui permettent le passage du message écrit au code écrit), comme la langue orale est utilisée pour ces activités réflexives chez les enfants entendants. Langue des signes et langue orale (auxquelles s'ajoutera l'écrit lui-même à travers les tableaux, listes, schémas...) permettent à l'évidence les mêmes approches socialisées de l'écrit.

Les enquêtes ministérielles indiquent que 80% de la population sourde est touchée par l'illettrisme. Pourtant ce chiffre n'a l'air ni d'inquiéter ni d'interroger la plupart des responsables professionnels de la surdité qui continuent donc de promouvoir et d'imposer un « oralisme », au nom d'un « audiocentrisme » qui apparaît consensuel et apparemment inamovible, mais qui doit bien porter une grande part de responsabilité dans cet état désastreux. On voit bien aussi que c'est un statut qui est ici en jeu. Les sourds sont considérés par rapport à une norme qui n'est pas la leur (l'usage de l'oral) et donc définis comme a-normaux ou handicapés. De fait, ils sont pensés « déficitaires » et l'acte pédagogique consistera à combler coûte que coûte ce « déficit ».

On ne peut que rapprocher bien sûr ces données des statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale concernant les évaluations qui montrent que seulement 20% des élèves entrant en 6^{ème} maîtrisent les compétences pour accéder à l'implicite d'un texte. Autrement dit, le modèle d'apprentissage par la médiation phonologique ne permet pas, loin s'en faut, de rendre les entendants lecteurs. Il n'a donc même pas le supputé avantage d'être efficient pour des enfants qui maîtrisent l'oral.

Dans les deux cas, on est donc toujours dans cet acharnement à ne voir dans l'écrit qu'un système de notation de l'oral (le phonocentrisme saussurien qui donne une caution « scientifique » dont la date de péremption est dépassée depuis longtemps) et qui conduit surtout à l'alphabétisation, c'est-à-dire à la dotation d'un instrument rudimentaire du traitement de l'écrit, avec les bonheurs que l'on sait, pour les raisons que l'on connaît. Ce que Jules instaura il y a plus d'un siècle ne sera pas d'ailleurs renié par Luc.

C'est donc toujours le même modèle développemental qui sert de référence et dont nous disons qu'il décrit la manière d'enseigner alors qu'il prétend décrire la manière d'apprendre.

	Avant 5 ans	5-8 ans	Après 8 ans
Voie directe	2 stades logographiques		Voie orthographique
Voie indirecte		Voie alphabétique	

Car on ne sait toujours pas pourquoi les enfants abandonneraient l'usage de la voie directe vers 5 ans, ni comment ils « passeraient » de la voie alphabétique à la voie orthographique, à moins de croire aux « recommandations » tout autant ministérielles que mystérieuses et mystifiantes qui préconisaient de « continuer à exercer les enfants à entendre le bruit que font les mots écrits sur le papier "pour se doter" sans en prendre conscience » et « à l'insu » de l'enseignant de la voie orthographique, celle des lecteurs confirmés, experts.

Une chose est sûre, c'est que beaucoup d'enfants malgré la bonne volonté et les efforts acoustiques dont ils témoignent pour entendre le « bruit des mots écrits » n'accèdent pas à la voie orthographique (directement à l'écrit, étymologiquement) et font partie de ceux dont on dit naïvement (?) qu'ils savent lire mais qu'ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Ce qui paraissait une ineptie il y a quelques temps a retrouvé une validité « scientifique » grâce à certains psychologues cognitivistes, adeptes du modèle et de la métaphore informatiques, qui nient le « lire c'est comprendre » au bénéfice du retour « du lire et comprendre ».

Comme c'est le même modèle qui est calqué pour l'enseignement de la lecture chez les enfants sourds, on imagine

combien ils devront redoubler d'efforts pour entendre ces « fameux bruits que font les mots écrits ».

Assurément, les recherches sur la pédagogie de la voie directe sont on ne peut plus légitimes chez les entendants pour construire un autre rapport à l'écrit et utiliser ce dernier pour ce qu'il est. Elles apparaissent encore plus indispensables pour l'apprentissage des enfants sourds. On voit très bien de quoi leurs détracteurs à l'arrogance scientiste, dans le corps médical principalement, sont comptables en étant prescripteurs de ces méthodes oralistes qui continuent de faire la preuve de leur nocivité.

Dire que l'écrit est un langage pour l'œil n'est pas de l'ordre de l'opinion. Si on peut oraliser de l'écrit, c'est parce qu'on l'a traité avec l'œil avant, avec un léger décalage. L'oral se développe dans le temps et le message disparaît au fur et à mesure qu'il est produit. L'écrit se développe dans l'espace et le message est donné en entier. Sa permanence permet plusieurs types d'investigations. L'information est toujours disponible et organisée (Cf. *La raison graphique* de J. Goody).

Qu'on pense, à titre de simple exemple, au menu du restaurant scolaire du mois de décembre présenté sous forme d'un tableau (premier type d'apparition d'écriture peu soucieuse de transcrire l'oral...) Il est évidemment possible d'oraliser chaque mot (jours, plats...) et un lecteur porte parole pourra communiquer toutes les informations à un auditoire attentif suivant plusieurs modalités, par lignes, colonnes, cellules (car comment dire de manière linéaire ce qui est organisé en deux dimensions ?) mais que restera-t-il dans la mémoire des commensaux après lecture *in extenso* ? En revanche, le lecteur aura pris de multiples indices graphiques, visuels : le type d'organisation du tableau, les différentes polices et déclinaisons, les éventuels codes de couleurs et symboles... qui auront structuré le message, qui sont « inoralisables » et qui auront guidé sa lecture.

Il apparaît donc évident que les stratégies mises en œuvre ne sont pas de même nature suivant qu'on considère l'écrit comme un simple système de notation de l'oral (qui coderait alors du son) ou comme un outil de pensée (un instrument psychique dans la terminologie vygotkienne) qui code du sens. Il apparaît tout aussi évident que les compétences linguistiques mises en œuvre sont aussi elles-mêmes de natures différentes. Dans le premier cas, elles résultent d'un dressage laborieux bien souvent aléatoire et dérisoire pour transformer du graphique en sons. Dans le second, elles se construisent et s'exercent dans une confrontation aux messages dans les aspects syntaxiques, morphologiques, lexicaux, sémantiques... du code de l'écrit.

Tout le monde semble s'accorder sur le fait que dans l'acte de lecture interagissent des procédures dites de « haut niveau »

qui gèrent le sémantique, les concepts, les connaissances, et des procédures dites de « bas niveau » qui traitent le graphique, les données, le texte.

Cette interaction se décline en deux conceptions antagonistes :

- une qui donne une prédominance absolue au traitement « de bas niveau » et qui en même temps considère le graphique comme une notation de l'oral. Dans ce modèle, l'assemblage de phonèmes produit des syllabes qui, combinées, produisent des mots qui produisent des phrases... qui produisent des textes. Ce modèle justifie théoriquement toutes les méthodes d'apprentissage fondées sur la nécessaire médiation phonologique (la voie alphabétique en usage dans 90% des cycles 2). C'est le modèle de « bas en haut ».

- et celle (notre référence) selon laquelle le traitement du graphique est piloté par le sémantique. Ainsi, dans l'acte de lecture, les connaissances que le lecteur a sur le monde, sur le lexique, sur le fonctionnement, les formes et les enjeux de l'écrit, sur les diverses productions d'écrits, sur l'écriture de l'auteur, sur le texte lui-même... vont guider le traitement du texte et de tous ses éléments depuis sa matérialité (formats, supports...), sa mise en page (articulation texte/iconographie, titres, paragraphes, légendes, polices de caractère...) ses différentes structures syntaxiques, jusqu'aux lexèmes et morphèmes et signes (points, traits...).

Dans ce modèle, l'écrit est considéré pour ce qu'il est : un langage pour l'œil qui ne peut se traiter que *directement* (sans médiation phonologique, qui se révèle inutile, insuffisante et dommageable) et dont tous les éléments sont organisés selon un code graphique qui s'exerce dans l'espace.

On ne voit donc pas bien pourquoi la pédagogie de la voie directe n'est pas considérée *a fortiori* comme la seule voie d'accès aux messages écrits pour les enfants sourds.

Gilles MONDÉMÉ

