
L'apprentissage de la lecture chez les enfants sourds

Quels outils pédagogiques au service de quel apprentissage de la lecture ?

Mélanie Hamm*

** Laboratoire Interdisciplinaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC)*

Université Louis Pasteur (ULP)

7 rue de l'université

67 000 Strasbourg

mhamm@ulp.u-strasbg.fr

RÉSUMÉ. Cet article propose une synthèse des études et pratiques actuelles relatives à l'apprentissage de la lecture chez les enfants sourds. Ces derniers ont souvent un retard langagier qui leur rend difficile l'accès au français. En explorant les dispositifs pédagogiques utilisés dans les écoles et instituts pour enfants sourds, la surprise est grande : aucun manuel scolaire destiné aux sourds n'existe, hormis quelques ouvrages anciens. Au vu de cette indigence d'outils pédagogiques se pose la question du type de support susceptible d'aider l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les sourds.

MOTS-CLÉS : apprentissage, lecture, écriture, enseignement primaire, manuels scolaires, outils et dispositifs pédagogiques, langue des signes, langage parlé complété, surdité.

1. Introduction

Parmi l'ensemble des personnes de dix-huit à soixante-cinq ans résidant et ayant été scolarisées en France, neuf sur cent éprouvent de graves difficultés face à l'écrit [MURAT 05]. L'école du XXI^{ème} siècle, cent ans après Jules Ferry, a encore du mal à apprendre à lire et à écrire à tous les enfants qui lui sont confiés. Malgré l'allongement de la scolarité, sa démocratisation et l'effort de formation des maîtres, les progrès des sciences et des technologies éducatives seraient-ils impuissants ? L'écriture alphabétique est fondée sur le principe d'une représentation visuelle aussi fidèle que possible aux structures sonores de la parole. L'apprenti lecteur est ainsi confronté à un code écrit qui tente de capturer la parole. Il existe cependant un monde sans parole, au sens du verba, que l'on tend à oublier : le monde des sourds. Pour celui qui naît sourd, il n'y a pas de parole proférée antérieure à sa capture par l'écriture. C'est une image, un concept, un geste qui font l'objet de cette saisie. Qu'en est-il de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les sourds ? Nous savons aujourd'hui que quatre-vingts pour cent des personnes sourdes ayant été scolarisées sont illettrées [GILLOT 98]. Malgré de nombreuses années de scolarité, comment expliquer une si grande proportion de sourds mauvais lecteurs ? Comme l'écrit [BOUILLON 90], « qui veut s'occuper de surdité doit accepter de penser inconfortablement, de cheminer de thèses en antithèses, de changer de point de vue, d'accepter les contradictions inhérentes à cette réalité complexe ». Nous sommes contraints, ici, de changer de monde et d'entrer dans un univers fait de silences et d'inconforts.

2. Comment enseigner à lire et à écrire à des sourds ?

Comment lisent les sourds ? Comment écrivent-ils ? Étant donné que l'écrit est un « langage pour l'œil » [DUMONT 95], on pourrait s'attendre à ce que les personnes sourdes n'aient pas de difficultés pour une prise directe du sens par des informations visuelles. Toutefois, les recherches montrent que la majorité des enfants sourds présente des difficultés de lecture (voir notamment [ALEGRIA & LEYBAERT 86]). [ERICKSON 87] rappelle que plus de quatre-vingt-dix pour cent des enfants sourds sont nés de parents entendants. Se trouvant dans un environnement où la communication se fait essentiellement par voie orale, ces enfants sont souvent en situation d'isolement, notamment en l'absence d'adultes (sourds ou entendants) s'exprimant en signes, lesquels pourraient leur permettre d'acquérir naturellement une langue première. Cela a pour conséquence que la connaissance du monde de beaucoup d'enfants sourds est considérablement limitée, compromettant ainsi leurs chances d'apprentissage de la lecture. Des travaux, menés en particulier aux États-Unis, ont évalué les performances et les capacités de la lecture des apprenants sourds en les comparant à des sujets entendants [FURTH 66]. Ces travaux concluent que la compétence moyenne des lecteurs sourds se situe bien en dessous de celle des entendants.

Au lieu de considérer l'écriture des apprenants sourds comme erronée, [CHARROW 75] soutient qu'elle constituerait un système autonome, différent du code écrit de la langue majoritaire, car les erreurs qu'on y observe sont communes à un grand nombre d'apprenants. Autrement dit, il existerait un français écrit spécifique aux sourds. [QUIGLEY & PAUL 84] ont comparé les erreurs des apprenants sourds à celles d'apprenants allophones (dont la langue maternelle est une langue étrangère à la communauté où ils vivent) et affirment que la plupart des fautes que font les apprenants sourds se retrouvent dans les textes des apprenants en langue seconde. Un enseignement de l'écrit envisagé comme une langue étrangère semble être adapté aux enfants sourds [NADEAU & MACHABEE 98].

Cependant, les recherches actuelles concernant la lecture, l'écriture et la surdité se concentrent essentiellement sur le sujet sourd et ses troubles de la lecture. Elles évaluent, par exemple, les différents niveaux de compréhension de la lecture ou effectuent des expérimentations en imagerie cérébrale. Quant à l'aspect pédagogique, il est encore peu exploré en France et ailleurs. C'est précisément cette composante essentielle de l'apprentissage que nous souhaitons étudier : comment enseigne-t-on à lire et à écrire à des sourds ? Cet article examine l'hypothèse selon laquelle les facteurs qui sous-tendent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les sourds sont liés à une pédagogie particulière, dont nous proposons d'étudier les méthodes et philosophies, ainsi que le matériel utilisé, en référence à la pédagogie documentaire des sciences de l'éducation.

3. Les méthodes d'apprentissage de la lecture

Dans le milieu spécialisé dans l'accueil des sourds, les méthodes d'apprentissage de la lecture se complètent fréquemment d'un soutien gestuel. Les procédés sont personnels à chaque enseignant qui s'inspire généralement de plusieurs méthodes ordinaires. La grande majorité de ces méthodes repose sur une phase d'oralisation, dont :

- la **méthode syllabique** qui a pour unité de base la syllabe ;
- la **méthode phonétique** ou **analytique-synthétique** qui a pour unité de base le phonème, c'est-à-dire la plus petite unité du langage parlé. Ce type d'enseignement permet le déchiffrage ;
- la **méthode globale** qui a été mise au point par Decroly, d'après les travaux de Claparède sur la perception, pour aider les enfants sourds dans l'apprentissage de la lecture. En réalité, c'est une méthode mixte puisque l'on part de mots complets ou de petites phrases que l'on décompose ensuite en syllabes puis en lettres ;
- la **méthode de lecture naturelle** de Freinet : les enfants élaborent un petit texte à partir d'une expérience vécue, puis repèrent les mots identiques, les syllabes, les lettres, les phonèmes.

L'oralisation se retrouve dans toutes les méthodes d'apprentissage de la lecture, sauf dans la **méthode idéovisuelle**. Celle-ci est inspirée de la méthode naturelle de Freinet ainsi que de la méthode globale de Decroly. Elle est apparue en France à partir des années 1970, sous l'impulsion de Jean Foucambert. Au contraire des autres méthodes, la méthode idéovisuelle s'en tient exclusivement à l'identification des formes écrites, considérées comme des unités de sens. On confond souvent la méthode globale et la méthode idéo-visuelle. Cette dernière n'a quasiment jamais été pratiquée, pas même dans les institutions pour enfants sourds et malentendants.

De nombreux professionnels sont surpris par la précision de l'orthographe de certains enfants sourds en fin de primaire comparativement aux entendants du même âge [DUMONT 95]. Les adultes sourds, mêmes mauvais lecteurs, ont généralement des connaissances orthographiques supérieures à celles des enfants entendants de même niveau global de lecture [ALEGRIA 06]. La langue écrite est à dominante phonologique, mais elle comporte une large « couche idéographique » qui se décompose en unités orthographiques grammaticales. Par exemple, /chante/ et /chantent/ se prononcent de la même manière, la désinence -nt étant un idéogramme ayant le sens du pluriel [FIJALKOW 84]. Peut-on formuler l'hypothèse d'une meilleure appropriation de cette « couche idéographique » par les sujets sourds ? Est-elle prise en compte dans l'éducation des enfants sourds ? Pour répondre à ces questions, il nous faut faire le point ici des situations d'apprentissage ou des philosophies d'enseignement à l'intérieur des établissements spécialisés dans l'accueil des sourds.

4. Les philosophies d'enseignement

En France comme dans la grande majorité des pays européens, les écoles et instituts pour sourds sont longtemps restés sous le coup d'une interdiction formelle de l'apprentissage de la langue des signes. Cette interdiction a été proclamée en 1880, lors du congrès international des éducateurs pour sourds de Milan. Elle s'est maintenue jusqu'au début des années 1980. Le processus de transmission et de production de la langue des signes dans l'éducation des sourds, interrompu pendant une si longue période, n'est donc que très récent et très inachevé.

Certaines recherches traitent des effets de la connaissance d'une langue signée sur les acquis scolaires. Ainsi, [STUCKLESS & BIRCH 66] ont comparé des apprenants sourds nés de parents sourds signeurs à des apprenants sourds nés de parents entendants non signeurs. Les conclusions de ces études montrent la supériorité en lecture et en écriture des apprenants sourds nés de parents sourds signeurs. Les connaissances linguistiques en langue signée favoriseraient l'apprentissage de la langue écrite.

L'éducation bilingue pour les enfants sourds propose la langue des signes comme langue première et la langue majoritaire comme langue seconde ; cette dernière étant surtout présentée dans sa modalité écrite. L'introduction du bilinguisme dans l'éducation des sourds s'opère très progressivement dans le monde. Ses plus grandes avancées s'observent surtout dans les pays scandinaves. En dépit de ses résultats positifs, le bilinguisme fait encore peur et suscite une résistance au changement parce qu'il remet en question un nombre considérable d'acquis et de pratiques [LEVIEVRE & DUBUISSON 98]. L'éducation bilingue entraîne, en effet, la restructuration de la plupart des programmes et l'élaboration de nouveaux matériels pédagogiques.

5. Le matériel pédagogique

Les outils nécessaires à l'éducation bilingue pour les enfants sourds devraient au moins comprendre des dictionnaires de chaque langue, ainsi que des ouvrages de référence sur la grammaire et sur la culture de la langue signée. Ces outils favorisent le développement de l'autonomie de chaque élève. En France, mis à part le dictionnaire bilingue dirigé par [GIROD 97] et celui de [COMPANYS 04], ce genre de dispositif est encore rare. La situation est souvent semblable ailleurs dans le monde : au Québec, par exemple, aucun dictionnaire ni aucune grammaire exhaustive de la langue des signes québécoise n'était disponible en 1998 [LEVIEVRE & DUBUISSON 98]. Pourtant, pour pouvoir introduire efficacement une approche bilingue, le développement d'un matériel didactique spécifique est nécessaire. [DUVERGER 96] montre que le matériel pédagogique peut influencer la perception qu'ont les élèves des langues d'apprentissage ou d'enseignement. Il lie en grande partie le succès de l'enseignement bilingue à un matériel bien préparé et bien utilisé. Le manuel scolaire reste le dispositif éducatif le plus utilisé et le plus répandu dans nos écoles actuelles. C'est un outil au service du processus d'enseignement et d'apprentissage de la lecture. Son rôle est de transmettre des connaissances, mais aussi de susciter la recherche d'informations et de références [GERARD & ROEGIERS 03].

L'émergence dans le monde éducatif des technologies de l'information et de communication va dans le même sens. Que ce soit à partir d'un support multimédia ou du réseau Internet, une nouvelle manière d'apprendre consiste à utiliser la masse d'informations disponibles ainsi que les possibilités de traitement et d'analyse de celles-ci pour apprendre à la fois des contenus et des méthodes de travail. L'apparition et le développement de ces technologies ont eu un impact important dans le monde des sourds. Même parmi ceux qui ne sont que partiellement alphabétisés, un espace de communication et d'apprentissage s'est ouvert à eux grâce aux applications associées au réseau Internet. Les premières expériences, parfois embryonnaires, de formation par les technologies combinent le « visuel », l'écriture et la langue des signes. C'est le cas de certains logiciels comme « Les Signes de Mano », mais aussi de certains sites web notamment celui de l'Université de Nancy II (<http://www.lsf.univ-nancy2.fr/>) ou de Paris VIII (http://ufr6.univ-paris8.fr/desshandi/supl/projets/site_lsf/dico_lsf/recherche.php). Dans la majorité des cas, il s'agit d'un matériel pédagogique destiné au seul apprentissage de la langue des signes, aux sourds aussi bien qu'aux entendants, ne fournissant par exemple qu'un modeste lexique des signes. Ce type de dispositif ne constitue cependant pas une méthode d'apprentissage de la lecture proprement dite. En septembre 2004, le département Surdité de l'Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés (INSHEA ou INS) a mis en chantier un projet d'études et de recherche d'un outil pédagogique destiné à l'apprentissage de la lecture par des personnes sourdes. Il se compose d'un corpus de supports multimédias de référence, prenant en compte la langue des signes française comme langue de travail [BENOIT 05]. D'autres projets sont en cours de réalisation, notamment celui de l'Association Française pour la Lecture (AFL) qui prévoit la mise en place d'un dispositif (logiciel, réseau d'échanges, etc.) pour l'apprentissage et le perfectionnement de la lecture par l'intermédiaire de vidéos en langue des signes.

Néanmoins, l'accès universel à un ordinateur ou à Internet - même dans les pays industrialisés - n'est pas toujours aisé. À cet égard, il nous semble que le manuel scolaire, de par sa souplesse d'utilisation dans une relation didactique avec l'enseignant, offre une plus grande potentialité que les outils multimédias. L'ouvrage scolaire est généralement conçu par des professionnels réfléchissant sur les questions des méthodes de travail et mobilisant leurs savoirs et savoir-faire acquis au fil des années de pratique éducative. Le manuel scolaire est ainsi la résultante d'un certain nombre de principes pédagogiques ; c'est aussi un recueil de procédés pratiques [BASTIEN 88], qui devrait pouvoir offrir des possibilités d'adaptation par les enseignants au contexte d'utilisation et à la spécificité des élèves [GERARD & ROEGIERS 03]. Là encore, des recherches ont montré qu'une amélioration de la fourniture de manuels a une influence positive sur les résultats scolaires [BRAIBAN & GERARD 96] ; [MINGAT & SUCHAUT 00]. Partant du constat que les sourds ont des difficultés d'accès au français écrit, l'étude des dispositifs pédagogiques existants destinés à ce public s'imposait. Les manuels scolaires spécialisés dans l'apprentissage de la lecture pour les enfants sourds devraient donc constituer un corpus essentiel de notre travail. Mais qu'en est-il de la réalité de ce corpus ? La surprise qui nous attend ici est de taille, puisqu'on ne trouve aucun manuel destiné aux sourds depuis près d'un siècle.

Selon de nombreux professionnels sourds et entendants et même de certains éditeurs spécialisés dans la surdité comme les Éditions du Fox, il n'y aurait aujourd'hui aucun manuel pour sourds. Ni la médiathèque de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM), ni celle du Centre Régional de Documentation Pédagogique (CRDP) de Strasbourg ne possède d'ouvrages ou autres outils pédagogiques spécifiques. Seules la Bibliothèque Nationale de France (BNF) et la bibliothèque de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) de Lyon détiennent deux très vieux manuels destinés aux sourds. Il s'agit de l'album de gravures *Le Français par l'Image* d'Auguste Boyer (éditeur Delagrave, Paris, 1905, 1927) et du livret d'exercices

l'accompagnant *Exercices d'observation et de langage d'après les six cents gravures de l'album Le Français par l'Image* de Jules Pautré et d'Auguste Boyer (éditeur Delagrave, Paris, 1906).

L'album de gravures est destiné au « tout premier enseignement du langage oral et écrit des enfants sourds-muets ». L'exemplaire de 1927 est une neuvième édition de l'album, ce qui semble attester du succès de l'ouvrage. On en trouve même une traduction espagnole à la bibliothèque de l'Institut National des Jeunes Sourds (INJS) de Paris. Cette bibliothèque date de 1793, elle possède le fonds le plus ancien spécialisé en matière d'éducation des jeunes sourds [ALPERINE, 96], ainsi qu'un fonds contemporain. Mais, parmi les vieux ouvrages dont elle dispose, aucun ne constitue un dispositif pédagogique au service d'un processus d'enseignement et d'apprentissage de la lecture. De toute manière, l'analyse de ces manuels anciens, inutilisés depuis longtemps, n'a d'intérêt que si l'on adopte une approche centrée sur l'histoire de la pédagogie spécialisée pour enfants sourds.

6. Quel apprentissage de la lecture ?

Dans l'avant-propos de notre corpus de vieux livres scolaires, les auteurs déploraient déjà en leur temps la pénurie d'outils, de moyens éducatifs et techniques d'apprentissage de la lecture adaptés aux enfants sourds et malentendants. Cette carence reste d'actualité. Parallèlement à ces constats pédagogiques, on observe que les recherches en psychologie sur la transition entre l'éveil à l'écrit et le début de l'apprentissage ont donné plusieurs modèles théoriques difficilement applicables au cas des enfants sourds. [JUEL 91] distingue deux paradigmes.

Dans le **premier paradigme**, le processus de la lecture est le même pour tous les lecteurs, sans étapes particulières, qu'ils soient débutants ou expérimentés. Les enfants s'améliorent à mesure qu'ils accumulent des connaissances générales sur la langue et le monde. [GOODMAN & GOODMAN 79] suggèrent qu'il n'existe qu'un processus de la lecture et que les lecteurs diffèrent seulement dans leur façon de contrôler ce processus. L'augmentation des compétences en lecture vient de l'accroissement des compétences linguistiques. Mais comment un enfant sourd peut-il acquérir ces compétences, alors qu'il n'entend pas la langue parlée ?

Dans le **second paradigme**, l'apprentissage de la lecture s'effectue en passant par différents stades développementaux (voir notamment [CHALL 83]). Il s'agit des trois étapes qualitatives suivantes : logographique, phonologique et orthographique.

1) La procédure logographique consiste à mémoriser le patron visuel des mots écrits à partir d'indices saillants pris sur les mots ou dans leur environnement.

2) La deuxième procédure est caractérisée par le rôle premier des facteurs phonologiques. La reconnaissance des mots se fait par recours systématique à des règles de correspondances graphophonologiques.

3) L'étape orthographique consiste à reconnaître les mots par un traitement des configurations orthographiques visuelles sans recours systématique à la conversion phonologique.

Les modèles développementaux stadistes mettent l'accent sur l'importance de la sensibilité phonologique. Beaucoup de chercheurs considèrent qu'il existe des liens très étroits entre les différents niveaux de la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture (voir notamment [BADIAN 98] ; [BUS & VAN IJZENDOORN 99]). L'apprentissage de la lecture progresse du plus simple au plus complexe, selon la psychologie cognitive qui refuse d'ailleurs l'idée d'enseignement de la lecture par une méthode globale ou idéovisuelle. Les données de l'imagerie cérébrale sembleraient même montrer « l'inefficacité de la méthode globale » [DEHAENE 07]. Une bonne maîtrise de la lecture viendrait donc d'une bonne conscience phonologique. Certains chercheurs expliquent le problème de l'apprentissage de la lecture chez les sourds par l'absence ou la quasi-absence de conscience phonologique, ou encore par la sur-utilisation inefficace de la voie phonologique [APARICIO 07]. Ces auteurs suggèrent des méthodes de développement de la conscience phonologique chez les sourds, comme l'usage du Langage Parlé Complété (LPC), qui n'est pas une langue des signes, mais une technique d'aide à la lecture labiale. Sa pratique, comme presque toutes les pratiques didactiques courantes, repose sur une base phonique de l'apprentissage de la lecture. L'utilisation du LPC semble toutefois n'avoir des résultats positifs qu'avec un certain nombre de sourds bénéficiant d'un environnement familial particulièrement investi. Selon [HAGE, ALEGRIA & PERIER 90, 91], [ALEGRIA & LEYBAERT 05], ces résultats positifs ne concernent que les sujets très précocement et très intensément exposés à ce type de média.

Hormis le développement de la conscience phonologique, peu d'études ou de pratiques ont proposé d'autres manières d'enrichir les connaissances de la langue française chez les sujets sourds. Il semble curieux que le codage graphique, notamment, basé sur des représentations visuelles de l'écriture, ne soit pas davantage abordé en recherche ni dans l'éducation des sourds. Une écriture visuelle ou « idéographique » (voir section 3), comme

le chinois, faciliterait-elle l'apprentissage de la lecture auprès des enfants sourds ? Les enfants sourds sont, sans doute en raison d'un mécanisme de compensation, plus attentifs aux propriétés visuelles des mots écrits que les enfants entendants. Certains autres chercheurs mettent l'accent sur l'accès à une première langue, la langue des signes. Une pensée se structure grâce à une langue, dite langue maternelle ou langue première. La langue des signes n'est ni orale, ni écrite. Elle est visuelle et gestuelle. Chaque signe ne peut être que dessiné, photographié ou filmé. Mais c'est une langue à laquelle le sujet sourd peut faire référence, quand il apprend à lire. Elle constitue un point d'appui permettant d'articuler une pensée, d'élaborer un concept. Pour un grand nombre de sourds, l'usage des signes est facilitateur dans l'apprentissage de la langue majoritaire. Néanmoins, même si les enfants sourds de parents sourds signeurs atteignent souvent un meilleur niveau de réussite scolaire que ceux de parents entendants non signeurs (voir section 4), ils ne rejoignent pas le niveau de leurs pairs entendants (voir [MARSCHARK 93] pour une revue). Selon [MARSCHARK et al. 07], l'enseignement médiatisé (par exemple via l'interprétation ou les sous-titrages) serait insuffisant ou créerait une entrave à la réussite des élèves sourds. Par ailleurs, les étudiants de niveau post-secondaire auraient en moyenne, des capacités ou des compétences insuffisantes pour tirer profit d'un enseignement de manière comparable à leurs pairs entendants. Enfin, les méthodes d'enseignement mises au point pour les étudiants entendants et appliquées par un professeur entendant (« hearing-thinking ») dans le cadre d'une formation pour les entendants ne pourraient être optimales ni même appropriées pour l'enseignement aux étudiants sourds, étant donné les services d'aide actuellement disponibles. Plusieurs études ont néanmoins mis en évidence le fait que les enfants sourds auxquels les parents sourds ou entendants offrent à la fois un accès précoce au langage (pour lequel la langue des signes peut être plus efficace) et une exposition intense à du matériel écrit, tendent à présenter de meilleures dispositions en lecture [AKAMATSU et al. 00 ; BRASEL & QUIGLEY 77 ; LEYBAERT & ALEGRIA 03 ; MAYER & AKAMATSU 99 ; STRONG & PRINZ 97]. Les enfants sourds qui montrent le plus grand penchant pour la lecture sont aussi ceux qui ont eu les parents les plus impliqués [TOSCANO et al. 02]. Toutefois, nous disposons de peu de recherches menées sur le rôle des parents en tant que modèles de lecteurs, l'importance du « matériel de lecture » disponible à la maison ou encore les expériences précoces de lecture chez les enfants sourds. L'école ne remplace pas un foyer parental. Son rôle reste cependant capital, surtout dans le cas des enfants sourds qui n'ont pas toujours la possibilité d'accéder à un langage premier dans leur milieu familial. Durant notre enquête, parmi les écoles pour enfants sourds contactées, aucune n'avait connaissance de l'existence de dispositifs spécialisés. L'une de ces écoles, existant et fonctionnant depuis 1890, ne possédait ni un coin lecture de la classe ni même une bibliothèque centre documentaire qui sont pourtant des espaces privilégiés de la découverte de l'écrit.

7. Conclusion

Nous constatons une indigence des dispositifs pédagogiques conçus pour les enfants sourds. Certaines questions comme celle de l'appropriation de la « couche idéographique » (voir section 3) sont encore peu explorées dans les études et recherches actuelles. Les sourds ont des difficultés dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, notamment parce qu'ils n'ont aucune connaissance antérieure de la langue qu'ils apprennent à lire. Ils doivent l'apprendre par la seule lecture, souvent sans résonance auditive ni référence langagière. Les notes de l'alphabet transcrivent les sons les plus élémentaires de la parole. Leur identification est obtenue à partir d'une procédure analytique qui isole les phonèmes. Une fois alphabétisé, le lecteur passe d'un stimulus graphique exclusivement accessible à son sens visuel vers une résonance acoustique interne où se recréent les images sonores et *stricto sensu* illusoire de la parole. Qu'entend-on quand on lit ? Cette question éminemment pertinente formulée par [JURDANT 84] s'avère d'autant plus cruciale quand elle est posée à un sourd : qu'entend-on quand on lit et qu'on est sourd ? Alors que nous pensions initialement que la méthode d'apprentissage de la lecture, incluant le média spécialisé et le choix d'une langue d'enseignement, était une orientation capitale, nous avons intégré d'autres points de vue. Une approche multiple tenant compte de la recherche pédagogique, des études psychologiques et notamment des connaissances dans le domaine de la cognition s'impose. Que se passe-t-il, en effet, au niveau de la cognition chez les sourds ? Telle est la question que nous sommes en train d'étudier.

[DETTERRMAN & THOMPSON 97] défendent l'idée selon laquelle aucune méthode spécialisée d'éducation ne peut se développer efficacement tant que les capacités cognitives impliquées dans les apprentissages ne seront pas mieux comprises. Les difficultés des élèves sourds proviendraient fondamentalement d'un manque de connaissance des capacités cognitives qui sous-tendent les apprentissages des enfants sourds chez les enseignants, éducateurs, interprètes, codeurs (ceux qui répètent avec le LPC) et aussi chez la plupart des chercheurs [MARSCHARK 93]. Selon [MARSCHARK 06], les conditions de la petite enfance et de l'éducation primaire de la plupart des enfants sourds expliqueraient que ceux-ci soient moins bien préparés aux apprentissages que leurs pairs entendants, laissant un fossé qui a toutes les chances de se creuser avec l'âge. Les élèves sourds recevraient souvent une instruction peu en lien avec leurs connaissances antérieures, leurs stratégies d'apprentissage et leurs tactiques de compréhension du langage. Que savent-ils déjà ? Comment

peuvent-ils rattacher leurs connaissances premières avec l'écriture ? Comment le concept se fait-il jour chez eux ? L'étude de l'apprentissage de la lecture dans le cas de la surdité pose de multiples questions qui ne sont pas seulement d'ordre pédagogique. Si toute véritable pédagogie repose sur une théorie de la connaissance implicite ou explicite, la pédagogie des sourds soulève, quant à elle, un véritable questionnement épistémologique.

8. Bibliographie

- [AKAMATSU et al. 00] Akamatsu, C.T., Musselman, C., Zweibel, A., Nature vs. Nurture in the development of cognition in deaf people. In : Spencer, P., Erting C., Marschark M. (Eds), *Development in context : The deaf children and at school*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ, 2000, p. 255-274.
- [ALEGRIA & LEYBAERT 86] Alegria, J., Leybaert, J., *Processus de lecture chez l'enfant sourd : une approche psycholinguistique. Vivre sourd aujourd'hui... et demain*, vol. 1, Edirsa, Bruxelles, 1986, p. 93-116.
- [ALEGRIA & LEYBAERT 05] Alegria, J., Leybaert, J., Le langage par les yeux chez l'enfant sourd : lecture, lecture labiale et langage parlé complété. In : Transler, C., Leybaert, J., Gombert, J.-E. (Eds), *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : les signes, l'oral et l'écrit*, Solal, Marseille, 2005, p. 45-69.
- [ALEGRIA 06] Alegria, J., L'évaluation de la lecture chez la personne sourde : une approche analytique. In : Hage, C., Charlier, B., Leybaert, J. (Eds), *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd. Pistes d'évaluation*, Mardaga, Sprimont, 2006, p. 185-206.
- [ALPERINE 96] Alperine, J., Les bibliothèques, la lecture-découverte et les Jeunes Sourds, des temps jadis à aujourd'hui, *Liaison*, n°11, p. 55-65.
- [APARICIO 07] Aparicio, M., Etude neuropsychologique et neuroanatomofonctionnelle du traitement phonologique chez le lecteur sourd pré-lingual, Thèse de doctorat ès neuropsychologie, Université de Strasbourg 1, 2007.
- [BADIAN 98] Badian, N.A., A validation of the role of preschool phonological and orthographic skills in the prediction of reading, *Journal of Learning Disabilities*, vol. 31, 1998, p. 472-481.
- [BASTIEN 88] Bastien, G., Les manuels d'apprentissage de la lecture au cours préparatoire de 1930 à 1987, *Voies Livres*, vol.7, 1988, p. 1-28.
- [BENOIT 05] Benoît, H., L'apprentissage de la lecture et l'appropriation de l'écrit dans l'éducation bilingue, In : Bertin, F. (Ed), *Enseigner et apprendre en LSF : vers une éducation bilingue*, CNEFEI, Suresnes, 2005, p. 45-52.
- [BOUILLON 90] Bouillon, J.-P., *La surdité chez l'enfant en France*, CTNERHI, Paris, 1990.
- [BRAIBAN & GERARD 96] Braiban, J.-M., Gerard, F.-M., Savoir lire : Une question de méthodes ? *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, vol. 1, 1996, p. 7-45.
- [BRASEL & QUIGLEY 77] Brasel, K., Quigley, S.P., Influence of certain language and communication environments in early childhood on the development of language in deaf individuals, *Journal of Speech and Hearing Research*, n°20, 1977, p. 95-107.
- [BUS & VAN IJZENDOORN 99] Bus, A.G., Van Ijzendoorn, M.H., Phonological awareness and early reading. A meta-analysis of experimental training studies, *Journal of Educational Psychology*, n°91, 1999, p. 403-414.
- [CHALL 83] Chall, J.S., *Stages of reading development*, MacGraw-Hill, New York, 1983.
- [CHARROW 75] Charrow, V.R., A psycholinguistic analysis of 'Deaf English', *Sign Language Studies*, n°7, 1975, p.139-150.
- [DEHAENE 07] Dehaene, S., *Les neurones de la lecture*, Odile Jacob, Paris, 2007.
- [DETTERTMAN & THOMPSON 97] Detterman, D.K., Thompson, L.A., What is so special about special education ? *American Psychologist*, n°52, 1997, p. 1082-1090.
- [DUMONT 95] Dumont, A., *L'orthophoniste et l'enfant sourd*, Masson, Paris, 1995.
- [DUVERGER 96] Duverger, J., Maillard, J.-P. (coll.), *L'enseignement bilingue aujourd'hui*, Albin Michel, Paris, 1996.
- [ERICKSON 87] Erickson, M. E., Deaf readers beyond the literal, *American Annals of the Deaf*, n°132, 1987, p. 291-294.
- [FIJALKOW 84] Fijalkow, J., *Lire et raisonner*, Privat, Toulouse, 1984.
- [FURTH 66] Furth, H., A comparison of reading test norms of deaf and hearing children. *American Annals of the Deaf*, n°111, 1966, p. 461.
- [GERARD & ROEGIERS 03] Gerard, F.-M., Roegiers, X., *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*, De Boeck & Larcier, Bruxelles, 2003.
- [GILLOT 98] Gillot, D., *Le Droit des sourds. Rapport au Premier Ministre*, Assemblée Nationale, Paris, 1998.

- [GIROD 97] Girod, M., *La langue des signes. Dictionnaire bilingue LSF/français*, 2^{ème} édition, IVT, Vincennes, 1997.
- [GOODMAN & GOODMAN 79] Goodman, K.S., Goodman, Y.M., Learning of read is natural. In : Resnick, L.B., Weaver, P.A. (Eds), *Theory and practice of early reading*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ, vol. 1, 1979, p. 137-154.
- [HAGE, ALEGRIA & PERIER 91] Hage, C., Alegria, J., Périer, O., Cued Speech and Language acquisition, *Cued Speech Journal*, n°4, 1991, p. 16-23.
- [JUEL 91] Juel, C., Beginning reading. In : Kamil, M.L., Mosenthal, P.B., Pearson, P.D., Barr, R. (Eds), *Handbook of reading research*. Longman, White Plains, NY, vol. 2, 1991, p. 759-788.
- [JURDANT 84] Jurdant, B., *Ecriture, monnaie et connaissance*, Thèse de doctorat ès lettres, Université de Strasbourg 1, 1984.
- [LEYBAERT & ALEGRIA 03] Leybaert, J., Alegria, J., The role of cued speech in language development of deaf children. In : Marschark, M., Spencer, P.E. (Eds), *Oxford Handbook of deaf studies, language, and education*, Oxford University Press, New York, 2003, p. 262-274.
- [LEVIEVRE & DUBUISSON 98] Levièvre, M., Dubuisson, C., Implanter une approche bilingue / biculturelle. In : Dubuisson, C., Daigle, D. (Eds), *Lecture, écriture et surdité. Visions actuelles et nouvelles perspectives*, Les Editions Logiques, Québec, 1998.
- [MARSCHARK 93] Marschark, M., *Psychological development of deaf children*. Oxford University Press, New York, Oxford, 1993.
- [MARSCHARK et al. 06] Marschark, M., Convertino, C. M., LaRock D., L'évaluation dans le domaine de la cognition, de la communication et des apprentissages chez les élèves et étudiants sourds. In : Hage, C., Charlier, B., Leybaert, J. (Eds), *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd. Pistes d' valuation*, Mardaga, Sprimont, 2006, p. 26-53.
- [MARSCHARK et al. 07] Marschark, M., Convertino, C. M., Macias, G., Monikowski, C. M., Sapere, P., Seewagen, R., Understanding Communication among Deaf Students Who Sign and Speak: A Trivial Pursuit ? *American Annals of the Deaf*, n°4, 2007, p. 415-424.
- [MAYER & AKAMATSU 99] Mayer, C., Akamatsu, C.T., Bilingual-bicultural models of literacy education for deaf students : Considering the claims, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, n°4, 1999, p. 1-8.
- [MINGAT & SUCHAUT 00] Mingat, A., Suchaut, B., *Les systèmes éducatifs africains – Une analyse économique comparative*, De Boeck Université, Bruxelles, 2000.
- [COMPANYS 04] Companys, M., *ABC... LSF. Dictionnaire visuel bilingue*, Monica Companys, 2004.
- [MURAT 05] Murat, F., Les compétences des adultes à l'écrit, en calcul et en compréhension orale, *Insee Première*, n°1044, octobre 2005.
- [NADEAU & MACHABEE 98] Nadeau, M., Machabee, D., Dans quelle mesure les erreurs des sourds sont-elles comparables à celles des entendants ? In : Dubuisson, C., Daigle, D. (Eds), *Lecture, écriture et surdité. Visions actuelles et nouvelles perspectives*, Les Editions Logiques, Québec, 1998.
- [QUIGLEY & PAUL 84] Quigley, S., Paul, P., *Language and deafness*, College-Hill Press, San Diego, Canada, 1984.
- [STRONG & PRINZ 97] Strong, M., Prinz, P.M., A study of the relationship between American Sign Language and English literacy, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, n°2, 1997, p. 37-46.
- [STUCKLESS & BIRCH 66] Stuckless, E., Birch, J., The influence of early manual communication on the linguistic development of deaf children, *American Annals of the Deaf*, n°2, 1966, p. 452-460.
- [TOSCANO et al. 02] Toscano, R.M., McKee, B.G., Lepoutre, D., Success with academic English : Reflections of deaf college students, *American Annals of the Deaf*, n°147, 2002, p. 5-23.