

L'enfant sourd à la découverte de la langue parlée : les limites de la lecture labiale

PAR FRANCE BRANCHI*

Malgré les progrès fabuleux de la technique, aucun appareillage ne restitue aujourd'hui une audition normale aux jeunes sourds. Aujourd'hui encore, les mots qu'ils n'ont pas appris à reconnaître restent mal perçus par eux. Aujourd'hui encore, les jeunes sourds ont besoin d'informations complémentaires pour aller convenablement à la découverte de la langue. Certes, ils disposent de la lecture labiale. Mais quelles informations peuvent-ils en tirer pour compléter leur audition ?

D'où vient l'illusion que l'on peut lire sur les lèvres comme on lit dans un livre ?

La lecture labiale n'apporte qu'un tiers d'informations fiables. Les deux tiers restants doivent être devinés. L'illusion d'une lecture labiale efficace est entretenue par les performances de quelques rares adultes sourds, non parce qu'ils lisent mieux sur les lèvres mais parce qu'ils possèdent une parfaite maîtrise de la langue française. Ils peuvent donc deviner ce que la lecture labiale ne permet pas de percevoir. Or le jeune enfant sourd ne peut exercer cette suppléance mentale. Il ne peut pas imaginer la présence des syllabes non visibles dont il ignore l'existence. Face aux sosies labiaux, il ne peut pas choisir.

L'illusion est entretenue aussi par le comportement des enfants sourds eux-mêmes. Lorsqu'ils réagissent comme s'ils avaient compris le message oral alors que leur compréhension repose souvent sur leur intelligente observation et interprétation des moindres faits, gestes et mimiques du locuteur. En se basant sur ces indices non linguistiques, ils donnent l'impression d'avoir compris un message linguistique.

Se développe alors une méprise grave pour l'avenir linguistique de l'enfant : l'environnement de l'enfant sourd présente des modèles linguistiques que l'enfant perçoit de façon floue et lacunaire. Sa saisie de la phrase devient souvent agramma-

tique : "En premier, tu manges. Après, tu joueras avec tes voitures" est perçu : "premier mange(s). Après, joueras et tes voitures".

Dans ces conditions, l'enfant sourd sévère ou profond ne peut découvrir spontanément les modèles linguistiques corrects. Il devient tributaire d'un enseignement. L'expérience a largement montré que la maîtrise de la langue ne peut être assurée au travers des heures (même nombreuses) d'enseignement spécialisé.

Les rôles de la perception de l'oral pour structurer la langue

Le jeune entendant va tout naturellement à la découverte de la langue qu'on lui parle. Il la comprend lorsque les mots qu'il perçoit sont associés aux épisodes de la vie courante, aux jeux, etc. et souvent répétés. Personne n'enseigne la langue maternelle à un enfant entendant ! Il découvre tout seul le vocabulaire et la façon d'organiser les mots dans une phrase. Il bénéficie du phénomène "d'imprégnation" pour aller à la découverte d'une langue riche et précise. Quand il se met à parler à son tour, il n'invente rien : il réemploie ce qu'il a d'abord perçu puis compris. Parler n'est que la troisième étape qui suit le "couple" : "perception-compréhension". Tout l'édifice linguistique repose sur cette bonne discrimination des phonèmes (sons de la langue). Si ce plancher de la construction de la langue reste défaillant, l'élabo-

ration de la langue est menacée.

Sans l'usage d'un complément à la perception de la parole, chaque élément linguistique non perçu, chaque règle non repérée spontanément par l'enfant devra alors faire l'objet d'un enseignement. Or, les observations des linguistes mettent en évidence que tout enfant a besoin d'un nombre considérable de répétitions entendues et de répétitions produites par lui avant de pouvoir maîtriser ses connaissances linguistiques. L'enfant sourd n'échappe pas à cette règle. Or le temps manque pour passer en revue chacun des éléments de la langue et en proposer le nombre de répétitions nécessaire à sa bonne intégration.

(Qualité du vocabulaire et richesse lexicale

L'enfant sourd ne peut pas "rectifier" ses mauvaises perceptions puisqu'il se trouve face à des mots et expressions nouvelles pour lui. Lorsqu'il produit oralement les formes altérées qu'il a perçues, l'entourage a souvent tendance à minimiser le problème, car beaucoup d'adultes se réfèrent aux "fautes" de prononciation des petits entendants du même âge. Mais la différence est de taille.

Le petit entendant, qui a pu identifier la forme exacte du mot et la mémoriser, "se corrigera tout seul" quand il aura développé une meilleure coordination motrice.

Le jeune sourd continuera à produire les mots tels qu'il les a perçus et mémorisés. Il améliorera peut être son articulation mais ces progrès ne lui serviront pas à "corriger seul" les mots nouveaux qu'il continue à mal identifier.

La quantité de travail nécessaire pour examiner tous les mots de la langue française se trouve augmentée par la nécessité de corriger les mots mal perçus ou confondus avec d'autres du fait des sosies labiaux (pot - pont; bouge - bouche, etc.). Le temps manque pour achever ce travail et la maîtrise du vocabulaire reste souvent carencée.

L'enfant entendant est plongé dans un bain de langage quasi constant (entourage familial et extra familial, télévision,...). L'enfant sourd perçoit mal, ce qui est dit autour de lui. La quantité de langue reçue est souvent limitée à ce qui lui est personnellement dit (dont au demeurant il risque de retirer des informations linguistiques incomplètes). Son lexique reste alors gravement limité d'autant que l'environnement de l'enfant continue souvent à simplifier les énoncés. On différencie rarement pour le petit enfant sourd le blouson de la parka, du manteau, de l'anorak, de la veste, du K-Way, etc. alors qu'on le fait spontanément pour l'enfant entendant du même âge.

Quant aux expressions usuelles avec sens figuré "j'ai un petit creux, prendre les jambes à son cou etc.", elles sont souvent éliminées par les adultes qui simplifient en disant "j'ai faim, cours, vite, etc." L'enfant ne les connaît pas. Que va-t-il comprendre lorsqu'il les trouvera dans un texte "courir ventre à terre"? "On a de la terre dans le ventre ou bien on porte l'univers dans son ventre (sic!)".

(Qualité grammaticale

Cette pauvreté du vocabulaire a une incidence sur la découverte des "petits mots grammaticaux". Si on utilise toujours un terme générique pour "boire" accompagné de la désignation des boissons, l'enfant se trouvera privé de découvrir les structures variées: "de" l'eau, "du" jus d'orange "de la" limonade. Si on utilise le terme géné-

rique "va", on prive l'enfant de découvrir: on traverse "le" jardin, on passe "par le" jardin avant de traverser "la" rue, etc.

Les "mots-pleins" porteurs de sens (auto, ballon, voiture...) sont reliés entre eux par des "mots grammaticaux" (conjonctions de coordination, auxiliaires verbaux, pronoms relatifs, articles, pronoms personnels, démonstratifs, etc.) non porteurs de sens mais indispensables à l'organisation syntaxique et à la précision du sens de la phrase. Or, ces "petits mots" sont difficiles à percevoir tant visuellement qu'auditivement: ils sont très rapides (quelques centièmes de seconde) et très peu accentués. L'enfant perçoit le plus souvent les mots pleins: "veux", "dis", etc. et perd les pronoms personnels (je - en - le - te) "tu en veux/tu le veux/je le veux"; "je te le dis/on te le dit", sans la maîtrise desquels on ne peut savoir de qui ou de quoi on parle. Cette méconnaissance des pronoms personnels constitue l'un des handicaps majeurs de l'enfant sourd face à la lecture, lorsqu'il essaye de comprendre ce qu'il sait pourtant déchiffrer et articuler à voix haute.

Certes, le sens d'un pronom rencontré dans une lecture sera facile à expliquer dans son contexte mais la logique d'un contexte n'est pas toujours applicable à toutes les situations. Ne pouvant pas s'appuyer sur des connaissances linguistiques, l'enfant cherche des informations dans des indices non linguistiques. Souvent, il remarque le voisinage entre le pronom "en" et le mot qu'il désigne: "Il mange du chocolat. Il en prend beaucoup". "Il gagne beaucoup d'argent mais il en dépense peu". Il est tenté de se baser sur des indices non linguistiques (ici: indice de place du mot dans la phrase). C'est la source de nombreux contresens. "La farine étant tombée dans la rivière, Marie déposa les bouteilles de lait et les petits pains sur les cailloux de la rive et alla en redemander au moulin". Que désigne "en"? Rive, cailloux, petits pains, lait, bouteilles, rivière? Ici, l'enfant sourd sera tenté de relier "en" à "rive", indice de place, pour ensuite chercher un éventuel sens à ces mots. "Marie alla donc demander de la rive au moulin"! Le sens incohérent ne manquera pas de provoquer une réaction chez l'enfant entendant. Des enfants sourds

connaissant peu et mal le français, ne repéreront pas toujours les incohérences lorsqu'ils comprennent mal le sens de ce qu'ils déchiffrent.

La difficulté est accentuée si ces "petits mots" sont placés en début de phrase (ta balle, sa balle, etc.), quand l'enfant n'a pas encore bien concentré son attention ou qu'il n'a pas repéré qu'on a commencé à lui parler. L'enfant comprend bien, en voyant la mimique interrogative, qu'on lui pose une question mais il ne sait pas nécessairement laquelle. Si l'entourage poursuit l'interrogation: "c'est papa? c'est maman? c'est tatie?", l'enfant finira par comprendre qu'on lui demande de désigner une personne mais il n'aura pas perçu l'outil linguistique qui sert à poser la question.

Il faudra enseigner ces éléments et leur usage, ce qui impose de recréer pour l'enfant sourd les diverses situations d'emploi... Travail colossal, rarement achevé!

De nombreux mots changent de forme: verbes conjugués, variations de genre - masculin/féminin - variations de nombre, etc. Ces variations, généralement liées à la syntaxe, sont mal perçues. L'enfant sourd prend rarement conscience spontanément de leur existence. "Il mangerait", "il mangerait", "il a mangé", etc. deviennent: "manger", etc. Le plus souvent, il ne comprend et maîtrise la valeur des formes verbales qu'après un long et minutieux apprentissage.

Accès à l'implicite, au raisonnement, aux jeux de mots...

Que se passe-t-il lorsque l'on contourne le problème perceptif au lieu de le traiter?

Dans la vie courante, nous n'explicitons pas tout. Nous laissons très souvent de nombreux sous-entendus. "Que fais-tu cet après-midi? Tu es libre? Non! Et demain?" nous attendons la réponse sans avoir explicitement continué: "seras-tu libre demain après midi? Nous laissons cette partie de la question implicite. Cela nous semble "couler de source".

Face à l'enfant sourd, non seulement on a

tendance à simplifier la phrase, mais on évite même de laisser subsister des sous-entendus, on essaie de tout expliciter dans les plus petits détails. L'enfant ne prend pas l'habitude de chercher les divers sens qu'un mot peut avoir dans différents contextes. Il se trouve alors doublement handicapé, dans sa découverte de la langue et dans sa recherche autonome du sens.

Dans notre exemple, l'enfant entendant a souvent entendu utiliser le mot "demain" dans des contextes très variés sans toujours recevoir des explicitations précises. Il a bien été obligé de les découvrir tout seul. Il a aussi l'habitude de compléter les phrases tout seul. C'est devenu pour lui un réflexe. Il met immédiatement le mot en relation avec le contexte. Il comprend ainsi que l'on évoque diverses réalités :

- La météo : "aujourd'hui, il pleut. Et demain ?..."
- Des actions à venir "aujourd'hui on reste à la maison et demain ?..."
- le nom d'une journée : "demain, ce sera mardi"
- Une date : "demain on sera le..."
- Une appréciation sur l'avenir : "ce n'est pas si grave. Demain est un autre jour !"
- Une appréciation sur un futur lointain : "Aujourd'hui, la science ne peut pas encore... mais qu'en sera-t-il demain ?" ...

Par contre, l'enfant sourd qui a été habitué à se voir tout expliciter n'est pas entraîné à chercher tout seul. Dans l'exemple : "Que fais-tu cet après-midi ? Tu es libre ? Non ! Et demain ?". L'enfant, habitué à la question "et demain" dans le contexte exclusivement scolaire : demain, nous serons le... (jour et date), a répondu à la question "et demain ?" en donnant le nom du jour et la date. Qu'est-ce qui lui a manqué pour comprendre le sens exact ? L'usage de la langue dans des contextes variés. On lui a "mâché" le travail. A trop le protéger, on le sur-handicape.

De la même façon, la compréhension des jeux de mots et des histoires drôles repose souvent sur l'implicite. Il a souvent été dit que les histoires drôles ne faisaient pas rire les sourds ! Certes, s'il faut expliquer tous les mots, tous leurs sens et tout ce que l'on sous-entend, la chute devient le fruit

d'un réel travail et en perd tout son piquant. Par contre, les jeunes entendants sont rompus à faire travailler leur imagination pour reconstituer tous les sous-entendus sur lesquels reposent ces histoires. "Pourquoi donc Monsieur et Madame Time prénomment-ils leur fils Vincent ? ; Dis papa, quand m'achèteras-tu une bicyclette ? - Quand tu sauras l'écrire sans faute. - Eh bien papa, j'ai changé d'avis. Je voudrais un vélo !".

Cette activité intellectuelle pour comprendre ce qui n'est pas explicitement énoncé s'applique autant à la recherche du sens "sous-entendu" qu'à la découverte de la langue.

Souvent, l'enfant entendant comprend le sens, non pas grâce à l'association d'un mot avec un objet mais tout simplement parce qu'il a pris l'habitude de "raisonner sur la langue", de chercher des "parentés" entre les mots : "balai, balayer", "couleur, colorier" etc. Ainsi, lorsqu'on lui parle d'une "tortue avec une carapace tachetée", l'enfant établit un rapprochement avec le mot "tache" Il découvre le lien non explicité entre "tache et tacheté" S'il lit : "les bords de la rivière sont sablonneux" il cherche dans son "dictionnaire intérieur", il y trouve un mot familier : "sable" et accède tranquillement au sens de sablonneux. Il cherche en même temps à comprendre le sens de ce qui lui est dit et la façon dont fonctionne le système de communication pour le réemployer à son tour. Son expression parfois fautive rend compte de ses recherches. Les "fautes" les plus fréquentes proviennent d'une "création" originale à partir d'une règle observée. (Balaie, balayer - couleur, colorier - etc. Et pourquoi pas "Elle va bouler ???", "Oui, elle va au boulot".

L'enfant entendant apporte la même attention aux "petits mots". On ne lui a pas expliqué qu'on joue du piano, de la trompette, des castagnettes ni qu'on joue au ballon, qu'on saute à la corde, qu'on joue à la marelle etc. Observation, mémoire et analyse lui permettent de comprendre les règles de fonctionnement. Pourquoi trouve-t-il le mot juste lorsqu'il veut s'exprimer à son tour ? Parce qu'il a bénéficié de deux apports. Un apport extérieur à

lui : la perception de l'usage (on joue "d'un" instrument), et un apport interne : l'habitude d'une recherche personnelle. L'usage constant qu'il fait de la langue lui permet d'asseoir ses observations, de renforcer les automatismes et, surtout, de confronter ses hypothèses aux réactions de son entourage qui confortera ses productions ou rectifiera ses erreurs.

Certes, l'enfant sourd est loin d'être incapable d'émettre des hypothèses. Bien au contraire. Mais il ne peut émettre ces hypothèses qu'à partir de ce qu'il connaît. Comme tout enfant, il est tributaire de son environnement. Si celui-ci accepte de fournir des informations clairement identifiables et en nombre suffisant, l'enfant sourd les traite exactement comme l'enfant entendant.

Mais si l'environnement ne fournit pas ces informations, ni en qualité ni en quantité, l'intense activité de recherche fournie par l'enfant sourd s'applique alors à contre temps. Ainsi à la question : "A partir de quoi se forme une pomme ?". L'enfant sourd comprend ici : "quoi, la pomme ?", c'est à dire, "qu'est-ce que c'est ?" Il proposera donc une réponse erronée : "la pomme est un fruit".

Le problème de l'accès à l'implicite se pose également dans le développement de la pensée logique. Lorsque l'on demande à un enfant d'exposer les causes qui ont produit un certain effet (cours de mathématiques, de Science de la Vie et de la Terre etc.) l'enfant sourd qui voit l'effet est trop souvent tenté de le décrire au lieu de "remonter aux sources non explicites".

Cette carence d'informations et cette habitude d'attendre explications et informations ont souvent une incidence sur le développement de l'imaginaire. L'enfant sourd n'est certes pas privé d'imagination, loin s'en faut. Il est par contre en difficulté pour appliquer son imaginaire aux contraintes du monde environnant à partir des représentations appauvries et rigides qui lui ont été communiquées.

De la nécessité de parler en respectant l'ordre des

mots dans les phrases et en variant les structures de phrases...

La langue française permet-elle d'agencer librement les mots d'une phrases ?

Certes non ! Seuls les poètes s'accordent quelques libertés. Certes, nous pouvons déplacer des groupes de mots : "Dans le jardin de mamie, les fleurs poussent bien" ou "Les fleurs poussent bien dans le jardin de mamie", mais il n'est pas possible de déplacer les mots à l'intérieur des groupes pour dire : "Dans mamie jardin le de" etc. Un changement dans l'ordre des mots provoque un non sens. Personne ne songerait à dire : "L'arbre tombe de la pomme" pour exprimer que "la pomme tombe de l'arbre". Ces déplacements étonnent ou font rire parce qu'ils bafouent les règles les plus familières que nous avons découvertes dans notre prime jeunesse, sans que personne ne nous les ait enseignées.

Non seulement l'ordre des mots est soumis à des règles mais il est porteur de sens. "Pierre a tué Paul" ou "Paul a tué Pierre" comportent exactement les mêmes mots. Le changement de sens n'est apporté que par le changement de place des mots.

Pourquoi l'enfant sourd éprouve-t-il tant de difficultés à respecter l'ordre des mots dans les énoncés qu'il produit et à comprendre les informations que cet ordre apporte ?

En français, les mots qui servent à décrire une action ne suivent pas toujours l'ordre des événements. Dans la phrase : "le chien entre dans la maison après son maître" le chien est entré en second et pourtant, il est nommé en premier. Le jeune entendant s'est familiarisé avec ces énoncés qui présentent les actions "à l'envers". Face au jeune sourd les éducateurs préfèrent souvent placer les mots de manière à les faire "coller" à la réalité. "En premier, l'homme arrive. Après, le chien arrive". L'enfant sourd s'habitue donc à voir les mots suivre étroitement le déroulement des actions. Il se trouve ainsi privé de l'entraînement nécessaire pour comprendre des phrases "inversées". Que comprend-il de "Il ira chez le médecin après Benoît" ?

Il en va de même face aux variations de structures pour dire une même idée. "Maman vient, c'est maman qui vient, est-ce que c'est maman qui vient, j'entends maman qui vient, maman va venir, c'est elle, etc.". Peu d'éducateurs osent varier ainsi les énoncés : la compréhension par l'enfant risquerait d'en être altérée. Ce manque d'usage de toutes les variantes empêche l'enfant sourd de découvrir toutes les structures de phrases que seul l'usage constant de la langue permet d'appréhender. L'enfant entendant a reçu toutes ces variantes, tous les usages. Il observe. Il en tire des règles. L'enfant sourd procède en sens inverse. On lui enseigne des règles mais ces règles ne permettent pas de retrouver toutes les variations de l'usage.

En outre, l'enfant entendant met constamment ses découvertes linguistiques en application. Il s'empare du système en le faisant fonctionner. Il est constamment exposé aux corrections de son environnement. Par contre, l'enfant sourd découvre souvent le système au travers des descriptions qu'on lui en fait. Quand il utilise ses connaissances, les entendants n'osent pas toujours intervenir sur chaque élément linguistique afin de ne pas trop altérer la communication. L'enfant perd ainsi un autre support.

En prenant l'habitude de "reconstruire" ou sélectionner des énoncés "faciles", l'entourage de l'enfant ne mesure pas à quel point cette facilitation apparente est mutilante.

Comme tout le monde - l'enfant sourd enrichit sa perception de l'oral grâce au contexte non linguistique : mimiques, désignations etc. faisant souvent illusion sur la véritable nature de ses perceptions linguistiques. La réalité ne pourra plus être ignorée lors du passage à l'écrit.

Au moment d'apprendre à lire, l'enfant apprendra les mécanismes du déchiffrage sans grande difficulté. Tout le monde s'en réjouira. Par contre, comment pourra-t-il reconnaître une langue qu'il connaît si mal ? Comment comprendra-t-il le sens des mots déchiffrés ? "Le chat sauta sur le toit de la loge de la concierge puis sur celui du local à poubelles". Que peut bien comprendre un collégien qui ignore à la

fois les mots "loge, concierge, local, celui, du" ainsi que la valeur des groupes "toit de la loge, loge de la concierge, celui du local" ? L'enfant sourd se concentre alors souvent sur les "mots pleins" qui véhiculent du sens et il essaye de les juxtaposer au mieux. Sa compréhension devient souvent gravement fautive.

Dans ces conditions, il est souvent condamné à mal comprendre les textes lus et donc à se priver de toute forme d'information apportée par la lecture (élargissement des connaissances linguistiques, culture, plaisir etc.)

Quant à son expression écrite, elle rend impitoyablement compte de ces manques. Dans l'expression non écrite, l'enfant peut jouer sur plusieurs registres pour se faire comprendre : mots, signes, gestes expressifs, intonations, mimiques. On le comprend alors si bien qu'on "oublie" que les mots sont souvent déformés, pas toujours à leur place, qu'il manque des articles, que...

Au moment du passage à l'écrit, on constate que son expression s'est enrichie, certes, mais qu'elle est souvent restée agrammaticale. Ce jeune qui "n'a de problèmes qu'à l'écrit", montre la langue telle qu'il la connaît : parcellaire, fautive, impropre à traduire ce qu'il veut exprimer, et dont la pauvreté en mots abstraits nécessaires au développement de la pensée logique a entravé l'aisance du raisonnement. Cette détresse linguistique est lourdement aggravée par certains entendants qui, pensant favoriser la compréhension par l'enfant sourd, n'hésitent pas à présenter une langue souvent déstructurée.

En résumé, il apparaît clairement que malgré les progrès des aides auditives et l'aide de la lecture labiale, les jeunes sourds ne sont toujours pas autonomes dans leur découverte de la langue : ils continuent à avoir besoin d'un complément visuel à la perception de l'oral. La Langue Française Parlée Complétée remplit parfaitement ce rôle. ♦

* Orthophoniste et Professeur de sourd à l'INJS de Paris