

L'enfant sourd à la découverte de la langue parlée

De la nécessité de parler à l'enfant sourd en variant les structures de phrases Nous avons observé à quel point la lecture sur les lèvres est peu informative et source de confusions entre des mots qui nous semblent pourtant bien différents : "gare du Nord" / "carte d'étudiant", etc.

Nous avons également constaté que ces informations sont à la fois indispensables (pour compléter l'audition défailante) et totalement insuffisantes pour permettre au jeune enfant sourd d'aller à la découverte des mots : vocabulaire, changement de forme des mots ou "petits mots" qui précisent le sens et rendent compte des règles de la langue. Qu'en est-il des règles qui gèrent l'ordre des mots dans les phrases ?

1 - Avons-nous la liberté d'agencer librement les mots d'une phrases lorsque nous parlons ?

Nous savons bien que non. Il est rarement possible de modifier la place d'un mot dans la phrase. Seuls les poètes s'accordent quelques libertés.

Nous avons parfois une impression de pouvoir choisir librement la place des mots dans une phrase puisqu'il est possible de déplacer certains groupes entiers. Ainsi nous pouvons choisir entre : " Dans le jardin de mamie, les fleurs poussent bien " ou " Les fleurs poussent bien dans le jardin de mamie ". Mais il ne nous est pas possible de déplacer les mots à l'intérieur des groupes pour dire : " Dans jardin le mamie de " etc.

Rappelons le rire que Molière déclenche dans Le Bourgeois Gentilhomme lorsqu'il propose des phrases déstructurées à la place du simple " Belle marquise, vos beaux yeux me font mourir d'amour ". " Me font vos yeux beaux mourir, belle marquise d'amour ". 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 jamais enseignées. Nous les appliquons, sans même plus y penser, simplement, parce que nous avons clairement perçu la langue qui nous était adressée.

Non seulement l'ordre des mots est soumis à des règles mais de plus, il est porteur de sens. Une simple inversion entre deux mots apporte parfois un changement de sens. Ce changement est parfois peu important : " il n'est pas vraiment content " ou " il n'est vraiment pas content ". Par contre, il peut parfois changer totalement le sens. Ainsi : " Pierre a tué Paul " ou " Paul a tué Pierre " comportent exactement les mêmes mots. Le changement de sens (et il est d'importance !) n'est apporté que par le changement de place des mots.

Parfois, un changement dans l'ordre des mots peut provoquer un non sens. Personne ne songerait à dire : "l'arbre est sur les cerises " pour exprimer que "les cerises sont sur l'arbre ". Et pourtant, combien d'enfants sourds non exposés au L.P.C. ai-je vu commettre ce genre d'erreurs ! Etonnant !

On aurait pu penser que l'enfant sourd n'aurait pas eu de problème pour percevoir la place des mots. Et pourtant, là encore, cet enfant est exposé à de grandes difficultés. En effet, pour se faire comprendre rapidement par l'enfant sourd sans L.P.C., l'adulte entendant essaye souvent de modifier les phrases (dans le sens de la simplification) et d'en diminuer le nombre, glissant vers une expression appauvrie (parfois même déstructurée).

Or, un enfant sourd exposé à recevoir ces phrases déstructurées se trouve gravement pénalisé. Comme tout enfant qui va à la découverte de la langue parlée, le jeune sourd table sur les modèles perçus. Evoquons une phrase simple : " le chien entre dans la maison après son maître ". Dans cette phrase, l'ordre des mots ne suit pas exactement l'ordre des actions. Qui est entré en premier ? Le maître. Qui est entré en second ? Le chien. Or, bien qu'il soit entré en second, le chien est nommé en premier. L'ordre des mots ne " colle " pas à la réalité décrite.

Comment se fait-il que le jeune entendant perçoive mieux ces phrases que le jeune sourd ? Est-ce inné pour l'entendant ? Rappelons que ce jeune entendant n'est parvenu à comprendre ce type de phrases qu'après en avoir entendu un grand nombre. Au début, il ne les

comprendait pas toujours. L'environnement ne s'en rendait pas toujours compte. Par contre, lorsque cette incompréhension était manifeste, une ou deux petites phrases d'explication suffisait à faire passer le message et, au fil des semaines, l'enfant se familiarisait avec ces tournures particulières. Il s'entraînait à cette gymnastique intellectuelle qui consiste à retrouver l'ordre des actions dans des énoncés qui les présentent "à l'envers". Rapidement, l'aisance est devenue totale. Nous n'avons plus conscience d'exécuter ces inversions. Dans notre exemple du chien et de son maître, nous "voyons" le maître en premier, bien qu'il soit nommé en second. Tout entendant est rompu à cet exercice de permutation.

Face au jeune sourd l'adulte se trouve confronté au même problème : faire comprendre une situation que les mots décrivent "à l'envers". Par contre, si l'explication peut être rapidement donnée au petit entendant, elle devient lourde – voire insupportable – à faire percevoir au jeune sourd sans L.P.C. Non seulement il faut faire percevoir les mots de la phrase (ce qui est aisé avec le L.P.C. et si ardu sans L.P.C.) mais – de plus - il faut expliquer à l'enfant que l'ordre des mots ne correspond pas à l'ordre des actions. L'énoncé ne recouvre pas la réalité visuelle !

Soyons honnêtes. Quel adulte non utilisateur du L.P.C. va se heurter à un tel poids alors qu'il lui suffit de modifier d'une simple permutation pour que les mots collent bien à la réalité décrite ? Au lieu de dire : "Le chien entre après son maître" il suffit de : "En premier, l'homme arrive. Après, le chien arrive.". Apparemment, plus de problème ! Malheureusement le problème demeure et s'accroît au fil du temps pour l'enfant sourd sans L.P.C. Cet enfant s'habitue à voir les mots coller étroitement au déroulement des actions. Il se trouve ainsi privé de l'entraînement nécessaire pour comprendre des phrases "inversées"

Or ce type de phrase est fréquent en français. Quel avenir prépare-t-on à cet enfant ? Que de contresens en perspective dans les lectures qu'il devra faire ! Comment cet enfant pourra-t-il aller à la découverte d'une langue dont on le tient écarté ? Comment s'étonner qu'un collégien se trompe après avoir perçu la phrase suivante : "Tu iras chez le médecin après Benoît" en voulant se présenter avant Benoît puisque "tu" a été exprimé en premier et "Benoît" en second. Ces erreurs sont courantes. Elles sont source de nombreux contresens et très handicapantes dans la vie quotidienne.

En prenant l'habitude de "**reconstruire**" ou **sélectionner des énoncés "faciles"**, l'entourage de

l'enfant ne mesure pas à quel point cet **acte - apparemment anodin - est mutilant**. Par contre, le L.P.C, par la totale clarté perceptive qu'il offre à l'enfant, permet à l'adulte de présenter ces structures de phrases où les mots ne suivent pas l'ordre des actions. L'enfant sourd peut ainsi aller à la découverte d'une langue dont il reçoit tout : les mots et leur organisation.

2 – Un autre problème est généré par les difficultés perceptives : oser présenter des structures variées 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. "

L'oral sans L.P.C. permet rarement à l'enfant de percevoir les bonnes formes à chaque fois. L'enfant sourd va vers une **connaissance de la langue limitée en quantité et en qualité**.

L'entourage limite les modèles linguistiques pour diminuer les difficultés perceptives de l'enfant. Quand bien même l'entourage utiliserait une langue normalement riche et variée, il n'offrirait pas beaucoup plus d'informations utilisables par l'enfant : l'enfant continue à ne percevoir qu'une partie des mots des phrases, sans bien percevoir les variations autour de ces mots-clés.

Il est à déplorer que l'entourage s'interroge si rarement pour savoir ce que l'enfant a réellement perçu et sur quoi repose son éventuelle compréhension. En méconnaissant la réalité perceptive de l'enfant, l'entourage méconnaît la gravité de la situation car de la perception va naître la langue à venir.

Comme tout enfant, **l'enfant sourd, mémorise ce qu'il a perçu**. "En premier, tu manges. Après, tu pourras jouer avec tes voitures" est souvent perçu : "premier mange(s). Après, jouer voitures". Ici, la saisie de l'énoncé est **agrammatique**. L'enfant sourd est souvent "sous-alimenté" en modèles linguistiques justes et variés et sa mémoire se remplit de ces énoncés agrammatiques

Les enseignants vont prendre le relais de cette carence perceptive. Ils vont présenter des activités pour faire découvrir toutes les règles mais il ne vivent pas avec l'enfant. Il créent des **situations artificielles** coupées du vécu et qui n'intéressent pas toujours l'enfant, ce qui parfois freine la mémorisation des découvertes linguistiques effectuées.

De plus, ils voient l'enfant peu souvent dans la semaine, à heure fixes, à des moments où l'enfant n'est pas obligatoirement bien disposé, où il est peut-être fatigué. En outre, l'enfant n'a pas toujours une mémoire infailible. Ce qui a laborieusement été acquis doit être constamment réactivé et entretenu.

A ce rythme, la découverte de l'intégralité de la langue pose problème. Si l'entourage participe aux cours spécialisés, il pourra aider l'enfant à percevoir les nouvelles tournures de phrases et à les produire mais la maîtrise ne parviendra qu'après un travail acharné de tous, tous les jours. Dans le cas contraire, ...

L'expérience prouve inexorablement que deux contraintes **limitent gravement la portée de l'enseignement des règles.** D'abord, le **manque de temps** – aussi bien pour proposer le nombre voulu de répétitions que pour présenter les innombrables règles de la langue.

La seconde contrainte concerne le **manque d'usage.** L'enfant va apprendre des règles sans avoir accès à l'intégralité de l'usage, faute de pouvoir répéter suffisamment souvent les expériences linguistiques par manque de temps. La mémorisation puis le réemploi en sont altérés. L'enfant entendant a reçu l'usage. Il observe cet usage. Il en tire des règles. L'enfant sourd ne reçoit pas l'usage. Il reçoit les règles mais avec ces règles, il ne peut pas reconstruire un usage si diversifié. Il se concentre alors souvent sur les "mots pleins" qui véhiculent du sens et il essaye de les juxtaposer selon l'impulsion du moment. Sa compréhension des textes écrits est alors gravement fautive. Les phrases qu'il produit sont – quant à elles – souvent agrammatiques. Trop d'enfants sourds en sont réduits à cette situation : **avec des mots français, ils font des phrases qui ne sont pas du français.**

L'enfant s'exprime souvent dans un français très approximatif mais souvent "efficace". On le comprend. On n'a pas toujours le temps ni le désir d'interrompre la communication pour le faire "travailler". On accepte alors des expressions incorrectes : "dort, pas".

Parfois même, (et presque malgré soi) on les encourage en les reproduisant. On est tenté de penser que l'enfant comprendra mieux ces formes incorrectes. On les redit donc de plus en plus souvent. "Dormir ? Veux ?" "Le manteau ! Où ?". On lui prépare alors un avenir sombre sur bien des plans : scolarité (l'enfant sera en difficulté dans une scolarité qu'il devra effectuer en français), formation professionnelle, autonomie sociale, libre exercice de sa vie de citoyen.

Une autre conséquence des problèmes de perception de la langue apparaissent alors. Là où les jeunes enfants L.P.C. ont pu exercer leur intelligence de façon autonome, l'enfant sourd non L.P.C. se trouve en position **d'attente** pour découvrir la langue. Il est obligé d'attendre la séance de travail avec un professionnel (avec le risque d'être moins motivé à ce moment là pour observer la langue hors contexte et sans participation active ou affective). Il prend cette habitude intellectuelle d'attente.

Et plus on lui explique, moins il cherche par lui-même. Cette **dépendance** glisse même – pour certains enfants – vers une forme de **passivité.** Est-il besoin de rapporter ici les propos d'une enseignante d'arts plastiques qui fait remarquer que lorsqu'elle donne aux collégiens la consigne suivante : "maintenant choisissez la couleur que vous voulez", les jeunes "sont complètement perdus". Ils attendent, inquiets, qu'on leur dise – comme d'habitude – ce qu'ils doivent faire ! Cette même dépendance qui engendre la passivité produit parfois l'effet inverse : la révolte et l'agitation.

Dans la perception de l'oral, l'enfant sourd – comme tout le monde – **enrichit sa perception de la langue grâce au contexte visuel 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, une tout autre réalité risque d'apparaître lorsqu'il s'agira de comprendre le sens des mots déchiffrés. Comment pourra-t-il reconnaître une langue qu'il connaît si mal ? "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'écrit, c'est également **produire un texte.** On entend souvent dire que certains enfants sourd n'ont pas trop de problèmes à l'oral mais que – seul – l'écrit les gêne ! En réalité, dans l'expression non écrite, l'enfant peut jouer sur plusieurs registres pour se faire comprendre : mots, signes, gestes expressifs, intonations, mimiques, etc. On le comprend alors si bien qu'on "oublie" qu'il manque des articles, que les mots ne sont pas toujours à leur place, que ... Et puis, avant d'apprendre à écrire, l'enfant est encore si jeune qu'on lui pardonne toutes ces approximations.

Plus tard, lorsque les années ont passé, on découvre que cette expression écrite s'est un peu enrichie, certes, mais qu'elle est souvent restée agrammaticale. On comprend alors que l'expression écrite montre exactement la langue connue de l'enfant. On finit par se rendre à l'évidence. Ce jeune qui "n'a de problèmes qu'à l'écrit" – souffre de tout à fait autre chose que de légères difficultés occasionnelles.

La réalité est alarmante. Le jeune en question ne connaît qu'une langue parcellaire, fautive, impropre à traduire ce qu'il veut exprimer, souvent impropre à exprimer un raisonnement et dont la pauvreté en mots abstraits nécessaires au développement de la pensée logique a entravé le développement même de la pensée.

Le L.P.C. permet à l'enfant sourd d'identifier les éléments et leurs agencements. L'enfant voit l'élément qui a été déplacé, son nouvel emplacement, les modifications que cela impose dans la nouvelle phrase, ce qu'il faut ajouter ou enlever, par quoi on remplace (pronoms personnels), la place de ce nouvel élément, les changements d'auxiliaire, etc. C'est à travers cette **variété linguistique qu'il va pouvoir effectuer lui-même ces observations sur la langue**, en situation, dans le vécu quotidien. Pourquoi dit-on : "il faut attendre Paul" et "Paul ! On l'attend" ? Étonnant ! C'est pourtant bien la même action : on attend. Mais que de variations ! Deux éléments nouveaux : "on", "l'" en plus du changement du mot "attendre" qui devient "attend".

Lorsqu'il joue au ballon l'enfant perçoit tantôt : "Envoie-le moi" tantôt "Tu me l'envoies ?". Pourquoi a-t-on mis un nouveau mot pour désigner le papa (me / moi) et pourquoi l'a-t-on déplacé ? (le – moi / me – l'). Pourquoi ne pas avoir dit, comme dans la première phrase : "Tu envoies le moi ?". Il s'agit pourtant bien du même ballon et de la même personne !

Pour agir, pour s'exprimer et obtenir ce qu'il veut, l'enfant qui a perçu clairement la langue, comprend que le respect de ces règles permet de désigner clairement les personnes, les actions, les choses. Il observe la différence entre "mon vélo" et "le vélo de papa" entre "le chien de papa" et "le papa du chien". À table, il entend successivement des formes différentes pour nommer le même objet :

- Veux-tu **du** fromage ?
- Non, merci.
- Tu ne veux pas **de** fromage ?
- Alors, passe-lui **le** fromage.

Étonnant ! La même personne, désignant le même objet (le fromage), dans la même situation, (à table) au même moment (pendant le repas) dit d'abord "**du** fromage",

puis "**de** fromage", puis "**le** fromage", et ces changements obéissent à des lois. Il n'est pas possible de proposer : "Veux-tu **de** fromage ?" (alors qu'on vient de lui proposer : veux-tu **de** l'eau ?)

Mais une bonne perception occasionnelle ne suffit pas. Les automatismes – aussi bien pour la reconnaissance que pour la production – ne peuvent s'installer qu'après un **grand nombre de répétitions**. Seule cette quantité de répétitions permet de maîtriser toutes ces lois (dont nous n'évoquons ici qu'une infime partie) ! Il est difficile d'offrir cette quantité uniquement à travers l'écrit. D'abord, la maîtrise de l'écrit arrive tardivement dans la vie d'un enfant. Ensuite, la **pratique de l'oral** est rapide. Elle permet un plus grand nombre de répétitions et donc une maîtrise plus solide et plus précoce, ce qui facilite la scolarité. Au fil des jours, l'enfant va pouvoir mémoriser et s'essayer au réemploi. S'il demande "donne **de** coca", la simple réponse de l'entourage – avec le L.P.C. – vaut bien des cours de grammaire. "Ah ! Tu veux **du** coca ?" et voilà une observation supplémentaire qui pourra être répétée et complétée, le cas échéant, par un commentaire simple : "tu sais, on dit "de l'eau" mais on dit "du coca".

C'est parce qu'il peut percevoir une grande variété de formes que l'enfant sourd avec le L.P.C. peut découvrir **l'intégralité de la langue** au lieu de rester figé dans des expressions limitées. Il se prépare ainsi à affronter sereinement toutes les **lectures** qu'il fera bientôt en classe. Il pourra en comprendre le sens car il y retrouvera des expressions déjà connues.

La démarche de l'enfant entendant et celle de l'enfant sourd bénéficiant du L.P.C. sont de même nature. L'enfant exerce constamment une intense activité intellectuelle d'observation, d'analyse, de comparaison, bref, de recherche autonome. 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 des étapes de cette découverte de la langue. La plus fréquente de ces fautes provient d'une "invention" de la part de l'enfant. Par exemple, pourquoi un jeune entendant a-t-il dit : "elle va bouler" pour dire "elle va travailler" ? Cette étrange invention nous renseigne sur les observations fines déjà faites par l'enfant. Ici, on constate qu'il a déjà repéré tout seul une règle, uniquement à travers l'usage. Personne ne lui a enseigné comment.

Cette **autonomie** dans la découverte de la langue est doublement offerte par l'adulte. D'abord il a présenté l'usage courant de façon claire et précise, ce qui a

permis à l'enfant d'en extraire la règle. Ensuite – occasionnellement – il corrige une expression non correcte : “ Elle va bouler ? ” “ Oui, elle va au boulot ” “ Ah oui ! Elle va travailler”.

Or, on constate que l'enfant sourd recevant l'intégralité de la langue grâce au L.P.C. commet également ces “ bonnes fautes ” qui rendent compte de son activité intellectuelle autonome. Cette autonomie n'est pas un simple petit luxe. C'est une double chance qui est offerte à cet enfant : aller à la conquête d'une langue qu'il va pouvoir intégralement maîtriser tout en s'entraînant constamment à une activité intellectuelle autonome.

France BRANCHI