



**FACULTE DE MEDECINE ET DE PHARMACIE**

*Ecole d'orthophonie*

Année 2017-2018

**MEMOIRE**  
en vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophonie

présenté par :

**Alice BETREMIEUX**

**LA PRISE EN CHARGE ORTHOPHONIQUE DE  
L'ENFANT SOURD SIGNEUR EN LANGAGE ECRIT :  
Etude contrastive des spécificités morphosyntaxiques des locuteurs de  
la langue des signes française (LSF) et des apprenants primo-arrivants**

Directeur du mémoire : Madame Stéphanie GOBET-JACOB, Maître de Conférences  
Co-directeur du mémoire : Madame Alienor GIRETTE-BOUCHAUD, Orthophoniste

Autre membre du jury : Madame Typhaine VEAU, Orthophoniste





**FACULTE DE MEDECINE ET DE PHARMACIE**

*Ecole d'orthophonie*

Année 2017-2018

**MEMOIRE**  
en vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophonie

présenté par :

**Alice BETREMIEUX**

**LA PRISE EN CHARGE ORTHOPHONIQUE DE  
L'ENFANT SOURD SIGNEUR EN LANGAGE ECRIT :  
Etude contrastive des spécificités morphosyntaxiques des locuteurs de  
la langue des signes française (LSF) et des apprenants primo-arrivants**

Directeur du mémoire : Madame Stéphanie GOBET-JACOB, Maître de Conférences  
Co-directeur du mémoire : Madame Alienor GIRETTE-BOUCHAUD, Orthophoniste

Autre membre du jury : Madame Typhaine VEAU, Orthophoniste

## REMERCIEMENTS

---

Je tiens à remercier sincèrement mes deux directrices de mémoire : **Mme Alienor Girette-Bouchaud** et **Mme Stéphanie Gobet-Jacob** pour leur encadrement, leur disponibilité, leur intérêt, leur technicité et leurs précieux conseils. Elles ont su me guider avec bienveillance dans la réalisation de ce mémoire.

Je remercie sincèrement **Mme Typhaine Veau** d'avoir accepté de faire partie de mon jury de soutenance et de l'intérêt qu'elle portera à ce travail.

Merci à l'ensemble des structures qui ont accepté de m'accueillir pour réaliser mes épreuves, et notamment à **Aline Marck**, à **Jocelyne Robin** et à **Julien Remaud** qui se sont intéressés à mon projet et qui se sont rendus disponibles. Un grand merci surtout aux **enfants** et à leurs **parents** pour leur participation et leur confiance.

Je remercie l'ensemble des personnes qui m'ont aidée, de près ou de loin, dans la réalisation de ce mémoire : **Anaïs Bouhet**, **Mathilde Declercq**, **Rose-Marie Roussillon**, **Annie Auriol**, **Danielle Rebillat**, **Larissa Lebihan**, et **Esther Bertinelli** pour leur aide, leur relecture et/ou leurs conseils avisés.

J'adresse également mes remerciements à l'ensemble de **mes maîtres de stage** pour leur chaleureux accueil, et notamment à celles qui m'ont permis de découvrir la richesse des prises en charge auprès des enfants sourds.

Enfin, merci à **mes proches** et à **Luc** qui m'ont toujours soutenue et encouragée pour ce mémoire et au-delà, ainsi qu'à mes **amis poitevins** qui ont égayé mes cinq années d'études.

# SOMMAIRE

---

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>PARTIE THEORIQUE</b> .....	<b>2</b>
<b>I. <u>L'acquisition du langage écrit</u></b> .....	<b>2</b>
<b>1. Le langage écrit des enfants normo-entendants</b> .....	<b>2</b>
a) La lecture .....	2
b) L'écriture .....	2
La transcription : Le modèle à double voies .....	3
L'élaboration d'un texte : Le modèle de Hayes et Flower .....	4
<b>2. Le langage écrit des enfants sourds locuteurs de la langue des signes</b> .....	<b>5</b>
a) L'hypothèse phonologique .....	5
b) L'hypothèse morphologique .....	6
c) L'hypothèse morphosyntaxique .....	7
<b>3. Le langage écrit des enfants primo-arrivants</b> .....	<b>9</b>
<b>II. <u>Les compétences morphosyntaxiques nécessaires dans la production écrite</u></b> ....	<b>10</b>
<b>1. Le développement de la morphosyntaxe</b> .....	<b>10</b>
a) Le développement de la morphosyntaxe chez l'enfant entendant .....	10
b) Le développement de la morphosyntaxe chez l'enfant sourd .....	11
<b>2. Les spécificités de la LSF</b> .....	<b>12</b>
a) L'organisation de la LSF .....	12
b) La LSF et sa morphosyntaxe .....	14
<b>III. <u>Le bilinguisme</u></b> .....	<b>15</b>
<b>1. Généralités sur le bilinguisme des entendants</b> .....	<b>15</b>
a) Les définitions du bilinguisme .....	15
b) Bilinguisme successif ou simultané .....	16
c) Aspect sociétal : minorité, majorité .....	17

<b>2. Le bilinguisme des enfants sourds</b> .....	17
a) Définition du bilinguisme des sourds .....	17
b) La langue des signes : langue maternelle des sujets sourds ? .....	19
c) Le langage écrit : langue seconde des sujets sourds ? .....	19
d) Bimodalité et bilinguisme .....	20
<b>IV. <u>La prise en charge orthophonique de l'enfant sourd</u></b> .....	22
<b>1. Rappels sur la surdité</b> .....	22
<b>2. Le rôle de l'orthophoniste</b> .....	23
<b>3. Spécificités de la prise en charge : la langue d'interaction</b> .....	23
<b>4. Les méthodes orthophoniques et leur remise en question</b> .....	24
a) Les méthodes phonologiques ou « oralistes » .....	24
b) Les méthodes utilisant la LSF .....	27
<b>5. Vers une utilisation des méthodes de FLE</b> .....	28
a) La méthode actionnelle .....	28
b) L'apport de la méthode actionnelle pour l'enfant sourd signeur .....	29
<b>PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES</b> .....	<b>31</b>
<b>MATERIEL ET METHODES</b> .....	<b>32</b>
<b>I. <u>Matériel et méthodes de l'analyse des corpus</u></b> .....	32
<b>1. Population</b> .....	32
<b>2. Matériel et méthodes</b> .....	34
<b>II. <u>Matériel et méthodes du questionnaire</u></b> .....	35
<b>1. Population</b> .....	35
<b>2. Description du questionnaire</b> .....	35
<b>3. Diffusion du questionnaire</b> .....	36
<b>RESULTATS</b> .....	<b>37</b>
<b>I. <u>Analyse des corpus</u></b> .....	37
<b>1. La morphosyntaxe</b> .....	37

a) Les prépositions .....	38
b) Les articles .....	39
c) Les pronoms .....	40
d) Les verbes .....	41
e) Les noms .....	43
f) Les adjectifs .....	44
g) Les adverbes .....	44
<b>2. La cohérence textuelle .....</b>	<b>45</b>
a) L'enchaînement des propositions .....	45
Les conjonctions .....	45
Les reprises anaphoriques .....	46
b) Les structures phrastiques .....	46
La négation .....	47
La concordance des temps .....	47
<b>II. <u>Analyse du questionnaire</u> .....</b>	<b>47</b>
<b>1. Question 1</b> .....	<b>47</b>
<b>2. Question 2</b> .....	<b>48</b>
<b>3. Question 3</b> .....	<b>49</b>
a) Première partie .....	49
b) Deuxième partie .....	50
<b>4. Question 4</b> .....	<b>51</b>
<b>5. Question 5</b> .....	<b>52</b>
<b>6. Question 6</b> .....	<b>53</b>
<b>7. Question 7</b> .....	<b>53</b>
<b>DISCUSSION .....</b>	<b>55</b>
<b>I. <u>Discussion des résultats</u> .....</b>	<b>55</b>
<b>II. <u>Discussion du projet</u> .....</b>	<b>58</b>

<b>1. Limites rencontrées</b> .....	<b>58</b>
<b>2. Ouverture vers le domaine orthophonique</b> .....	<b>59</b>
<b>3. Apports personnels</b> .....	<b>59</b>
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>60</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>61</b>
<b>TABLE DES ANNEXES</b> .....	<b>70</b>

# INTRODUCTION

---

Pour accéder à l'écrit, le locuteur doit avoir connaissance de ce qu'est une langue. C'est ainsi que les enfants entendants apprennent la langue écrite par le biais du langage oral, en construisant auparavant leur structure linguistique de façon naturelle, par un bain langagier.

Pour les enfants sourds utilisant la langue des signes comme mode de communication, cette imprégnation est limitée, puisque leur déficience auditive ne leur permet pas d'accéder aux structures linguistiques de la langue vocale. C'est pourquoi, l'apprentissage du langage écrit, pourtant nécessaire à leur intégration et à leur communication, leur demande des efforts considérables. Les locuteurs sourds signeurs présentent donc de grandes difficultés d'accès à l'écrit, notamment parce qu'il correspond à la transcription de la réalisation phonologique du français oral, si bien qu'en France, 80% des sujets sourds profonds seraient illettrés, et 5% d'entre eux seulement accèderaient à l'enseignement supérieur, d'après Gillot (1998).

Ainsi, la situation de ces enfants sourds, qui se retrouvent démunis face à une langue qu'ils ne maîtrisent pas encore, pourrait être comparée à celle des apprenants primo-arrivants face à l'apprentissage d'une langue seconde.

Afin de pouvoir aider les enfants sourds signeurs dans l'apprentissage de l'écrit, il est nécessaire, en tant qu'orthophoniste, de connaître au mieux leurs compétences afin de cibler plus précisément leurs difficultés. C'est pourquoi, nous chercherons, au cours de ce travail à comprendre comment les enfants sourds accèdent à l'écrit et à analyser les erreurs fréquemment réalisées chez cette population. Nous recenserons en parallèle les pratiques actuellement utilisées en orthophonie auprès de ces enfants, afin de mieux les comprendre et ainsi réfléchir à des prises en charge adaptées aux spécificités de ce public.

Pour ce faire, nous définirons tout d'abord les assises théoriques nécessaires à la réflexion de ce sujet, en nous appuyant sur des recherches scientifiques. Dans une seconde partie, nous réaliserons une analyse contrastive des erreurs morphosyntaxiques entre les sourds signeurs et les apprenants primo-arrivants. Enfin, nous présenterons le questionnaire que nous avons réalisé afin de constituer un état des lieux des pratiques actuellement mises en place dans la prise en charge de l'enfant sourd signeur en orthophonie, et plus précisément de l'axe morphosyntaxique, et nous recenserons les réponses des orthophonistes qui y ont participé.

# PARTIE THEORIQUE

---

## **I- L'acquisition du langage écrit**

### **1. Le langage écrit des enfants normo-entendants**

Le langage écrit englobe les processus de lecture et d'écriture. Ces deux apprentissages fondamentaux sont souvent proposés simultanément, bien qu'ils aient des fonctions différentes : l'écriture est un outil d'analyse et la lecture l'alimente par la construction de connaissances orthographiques, lexicales et syntaxiques (Fijalkow, 2003). Ainsi, ces deux domaines mobilisent des processus d'apprentissage qui s'enrichissent mutuellement. De plus, dans les pratiques pédagogiques, qui suivent le développement du langage, la lecture précède généralement l'écriture (Fijalkow, 2003).

#### **a) La lecture**

Deux étapes sont nécessaires dans le traitement de la lecture : la reconnaissance de mots écrits et la construction du sens. Le lecteur s'approprie les informations explicites et implicites d'un texte, notamment les informations sémantiques et syntaxiques, puis s'en fait une représentation pour accéder au sens. Mais avant d'accéder à la signification, les mots doivent être reconnus. Différents modèles ont ainsi été élaborés afin de définir les mécanismes permettant de reconnaître les mots écrits, tels que le modèle à double voies (Coltheart, 1978), le modèle en cascade (Coltheart, Curtis, Atkins & Haller, 1993 ; Coltheart, Rastle, Perry, Langdon & Ziegler, 2001), et les modèles connexionnistes (McClelland & Rumelhart, 1981, Seidenberg & McClelland, 1989 ; Plaut, McClelland, Seidenberg & Patterson, 1996).

Mais l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture sont liés : le développement de l'un favorisant celui de l'autre. Nous nous intéresserons particulièrement, au cours de ce travail, à l'écriture (transcription et rédaction) que nous allons détailler plus précisément.

#### **b) L'écriture**

Comme nous l'avons vu précédemment, la lecture et l'écriture se développent simultanément tout en se renforçant réciproquement (Giasson, 2012). Mais certains traitements dans la production écrite diffèrent de ceux de la lecture : par exemple, durant une tâche d'écriture, les processus de reconnaissance automatique ne sont pas sollicités, tandis que la mémoire l'est davantage (Transler, 2005). De plus, différentes dimensions sont à prendre en

compte dans l'acte d'écrire : la transcription, l'orthographe et la rédaction d'un texte, qui nécessitent des traitements cognitifs différents.

### La transcription : Le modèle à double voies

Ce modèle met en évidence deux voies d'écriture complémentaires permettant au scripteur expert de traiter l'ensemble des mots qu'il peut rencontrer. Il décrit ainsi deux voies d'écriture : la voie lexicale et la voie sous-lexicale (Rapp, Epstein & Tainturier, 2002). Ce modèle est fidèle au modèle de la double voie de lecture (Coltheart & al, 2001).

La voie sous-lexicale suit une procédure phonologique et permet la mise en correspondance phono-graphémique des unités. Lors de l'écriture d'un mot, chaque item est traité séquentiellement par conversion de chacun de ses phonèmes en graphèmes. Cette voie favorise la construction de l'orthographe et permet notamment de produire une orthographe plausible des mots qui ne sont pas stockés en mémoire. Elle agit systématiquement que ce soit dans l'écriture de non-mots, de mots non familiers ou de mots connus (Rapp & al., 2002). Ce processus peut néanmoins engendrer des erreurs orthographiques dans l'écriture de mots inconsistants, c'est-à-dire dont les unités sonores peuvent correspondre à plusieurs unités orthographiques, entraînant ainsi des erreurs orthographiques phonologiquement plausibles (ex : bato). Mais parmi les correspondances graphie/phonie, c'est la plus fréquente qui serait généralement choisie (Rapp & al., 2002 ; Houhgtton & Zorzi, 2003). Cette voie est aussi nécessaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou chez les scripteurs débutants. Mais elle reste lente et n'est donc pas majoritairement utilisée par les scripteurs experts.

La voie lexicale suit une procédure orthographique et permet, à partir de l'analyse acoustique du mot, de récupérer les informations stockées dans les différents lexiques : phonologique, sémantique et orthographique. Elle permet ainsi la récupération orthographique des mots connus. Elle est rapide car grâce à elle, le scripteur peut accéder directement au mot stocké dans son lexique mental qu'il a élaboré au cours de l'apprentissage de la lecture, et dans lequel sont stockées les représentations orthographiques de tous les mots connus.

Ces deux voies interviennent simultanément et intègrent leur sortie respective au niveau du buffer graphémique<sup>1</sup>. C'est cette « mémoire » qui maintient les informations avant leur prise en charge par les processus périphériques responsables de l'exécution orthographique effective.

---

<sup>1</sup> Le buffer graphémique est une mémoire à court terme permettant de maintenir active l'information graphémique durant les traitements périphériques ultérieurs nécessaire au processus d'écriture.

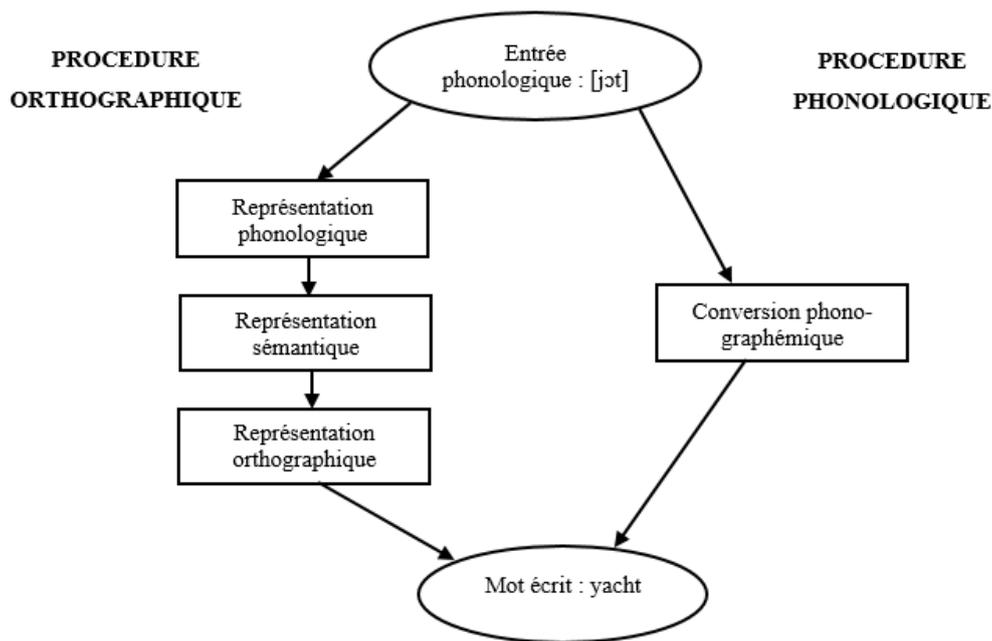


Figure n°1 : Adaptation du modèle d'écriture à double voies (d'après Rapp & al., 2002, p.18)

Néanmoins, l'écriture ne concerne pas uniquement la transcription des mots, mais permet surtout de communiquer et de transmettre des informations. Pour ce faire, l'élaboration de textes est souvent nécessaire.

### L'élaboration d'un texte : Le modèle de Hayes et Flower

En psychologie cognitive, Hayes et Flower (1980 et 1986) décrivent le système cognitif et son fonctionnement, lors de l'élaboration d'un texte. Ils distinguent alors trois grandes étapes au cours de cette tâche. Tout d'abord la planification, durant laquelle le scripteur définit les objectifs généraux du texte, et élabore ce qu'il va écrire. Au cours de cette étape, le scripteur recherche en mémoire les informations susceptibles d'être utilisées. Une fois qu'elles sont activées, il les trie et conserve uniquement les plus pertinentes en fonction de son but. Ensuite, le scripteur commence la traduction (ou mise en texte), correspondant à ce qu'il écrit réellement. A ce moment-là, les informations non linguistiques codées en mémoire sont transformées en code linguistique, et plus précisément en phrases respectant les règles syntaxiques. Enfin, il effectue la révision, c'est-à-dire la vérification de ce qui a été préalablement écrit. L'interaction entre ces trois étapes est régulée par une instance de contrôle et leur succession n'est pas strictement linéaire.

Le modèle indique également que la mémoire à long terme, correspondant aux connaissances antérieures du scripteur, entre en jeu lors de la rédaction. Enfin, l'environnement à la tâche (ou contexte de production) correspond à la consigne et au texte préalablement écrit.

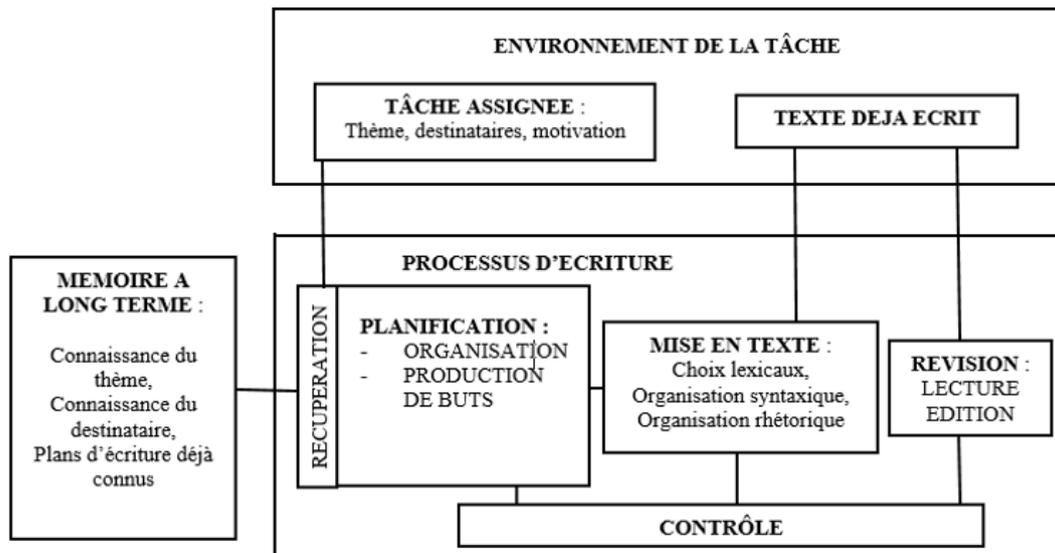


Figure n°2 : Représentation schématique du processus d'écriture (d'après Hayes & Flower, 1980, p.11)

## 2. Le langage écrit des enfants sourds locuteurs de la langue des signes

### a) L'hypothèse phonologique

Les sujets sourds présentent des difficultés dans l'acquisition de la phonologie pouvant expliquer leur faible niveau à l'écrit (Musselman, 2000 ; Perini, 2013). En effet, ils ne maîtrisent pas la phonologie d'une langue vocale qu'ils doivent apprendre dans sa transcription écrite, correspondant pour eux à une langue nouvelle. Ainsi, des études ont été réalisées sur les sujets sourds et entendants en psychologie cognitive et ont démontré le caractère indispensable de la conscience phonologique dans l'entrée de la lecture et de l'écriture (Sprenger-Charolles & Colé, 2006). Ces études préconisent donc l'oralisation des personnes sourdes afin de favoriser leur accès à l'écrit de cette langue qui leur est initialement étrangère.

Cette hypothèse est néanmoins contestée (Mayberry, Del Giudice & Liebermann 2011) puisque les capacités phonologiques ne sont pas prédictives des compétences en lecture chez les sujets sourds et d'autres facteurs entreraient alors en jeu durant ce type de tâche. Plusieurs études soutiennent d'ailleurs cette idée en démontrant que les meilleurs lecteurs sourds ne sont pas nécessairement ceux qui ont reçu un entraînement oral intensif (Hanson & Fowler, 1987 ; Waters & Doehring, 1990). En effet, certains auteurs pensaient que les enfants sourds les plus entraînés à l'oral présentaient une meilleure compréhension du système phonologique et donc de meilleures compétences en lecture et en écriture, mais cette hypothèse est infondée, comme le démontrent les différentes études citées par Goldin-Meadow et Mayberry (2001).

De plus, les enfants sourds ne sont pas totalement dépourvus de traitement phonologique. En effet, les jeunes sourds signeurs peuvent utiliser ce type d'informations dans certaines tâches, notamment dans les tâches de rimes. Par exemple, Hanson et Fowler (1987) montrent que lorsque nous leur présentons des mots qui ne diffèrent que par la première lettre, les participants peuvent distinguer ceux qui riment (bribe/tribe) de ceux qui ne riment pas (flown/clown). Les sujets sourds, même profonds, peuvent donc mettre en place des processus phonologiques, bien que les conditions de leur développement restent à ce jour inconnues.

De plus, les enfants sourds locuteurs de la langue des signes française (LSF) peuvent aussi être de bons lecteurs sans recourir aux informations phonologiques (Goldin-Meadow & Mayberry, 2001). En effet, l'information phonologique n'est pas toujours utilisée lors de tâches de lecture, même chez les enfants sourds oralisants (Waters & Doehring, 1990). Alegria (2006) pense d'ailleurs qu'il serait possible d'apprendre à lire et à écrire en accédant directement au lexique orthographique, et donc sans utiliser le principe alphabétique. Chez les enfants sourds, la correspondance phono-graphémique est difficile car nécessite un accès au vocabulaire oral et à la manipulation des phonèmes de la langue. C'est ainsi que les enfants sourds mettraient probablement en place un surdéveloppement des stratégies visuographiques (Alegria, 1999) entraînant un développement important du lexique orthographique, grâce à de bonnes capacités de mémorisation visuelle. Néanmoins, ces lecteurs se trouveraient souvent en difficulté face aux mots qu'ils ne connaissent pas (Niederberger, 2007).

Ces études scientifiques laissent donc supposer que les sujets sourds peuvent développer des compétences phonologiques, mais qu'il leur est nécessaire d'utiliser d'autres stratégies parallèles pour accéder à l'écrit. Ils semblent effectivement s'appuyer en parallèle sur un code différent, non basé sur les sons (Goldin-Meadow & Mayberry, 2001), afin d'accéder à cette langue nouvelle : le français écrit. Ainsi, même si les procédures phonologiques semblent essentielles dans la lecture, d'autres mécanismes sont mis en place pour traiter les mots (Daigle, Armand, Demont & Gombert, 2009). C'est le cas notamment de la morphologie qui permet de comprendre plus précisément le système linguistique du français écrit.

### **b) L'hypothèse morphologique**

Les lecteurs s'appuient sur le traitement morphologique pour devenir expert (Casalis & Louis-Alexandre, 2000). Ainsi, les lecteurs débutants (Colé, Royer, Leuwers & Casalis, 2004) sont sensibles aux règles morphologiques des mots dès le début de la lecture.

La morphologie<sup>2</sup> jouerait ainsi un rôle plus large que la phonologie, car elle permettrait d'accéder au sens des mots et favoriserait ainsi l'extension du stock lexical (Senechal & Kearnan, 2007). Casalis, Mathiot, Bécavin et Colé (2003) ont ainsi explicité l'usage de la conscience morphologique comme soutien à la lecture, chez les lecteurs experts entendants.

Nous pouvons donc supposer que les jeunes sourds utilisent ce même type de traitement. Ainsi, Clark, Gilbert & Anderson (2011) ont démontré une corrélation positive entre les compétences en anglais écrit et les connaissances morphologiques des étudiants sourds. La morphologie pourrait ainsi permettre de compenser le déficit phonologique qui rend le système de correspondance grapho-phonologique des enfants sourds déficitaire. En effet, les compétences morphologiques permettraient à ces jeunes sourds d'accéder à la signification des mots, probablement par le traitement des unités de sens en langue des signes (Daigle, 1995, 2003 ; Daigle & al., 2006 ; Bastien & Daigle, 2007).

Les capacités de reconnaissance des mots écrits ne dépendent donc pas uniquement de la mise en correspondance grapho-phonologique et de procédures de reconnaissance globale. La décomposition morphologique en unités sublexicales est également nécessaire dans l'apprentissage de l'écrit (Daigle, Armand, Demont & Gombert, 2006). Nous imaginons ainsi que les sujets sourds présentent, eux aussi, une sensibilité aux règles de formation des mots. D'ailleurs, la sensibilité aux propriétés orthotactiques<sup>3</sup> de la langue écrite leur est préservée (Transler & Reitsma, 2005).

La sensibilité morphologique se développe au cours des expériences de manipulation de l'écrit et dépend donc de la fréquence du contact des enfants sourds avec les unités porteuses de sens. L'utilisation des connaissances morphologiques est donc inconsciente et relève de procédures d'apprentissage implicite (Daigle, Armand, Demont & Gombert, 2006). Ainsi, contrairement aux unités phonologiques, les morphèmes peuvent être traduits en LSF : les sourds locuteurs de la LSF sont donc capables de les repérer (Fabre, 2013).

Néanmoins, la morphologie doit souvent être renforcée par l'apprentissage des régularités grapho-sémantiques, avec ou sans travail associé sur la correspondance grapho-phonémique. Le renforcement de ces connaissances favorise l'identification de mots et l'accès au sens : en effet, grâce aux stratégies de décomposition morphémique et d'apprentissage des régularités orthographiques et des radicaux, le stockage des éléments du lexique est plus

---

<sup>2</sup> Etude des morphèmes (plus petite unité formelle dotée d'une signification) et de leur combinatoire.

<sup>3</sup> Les propriétés orthotactiques correspondent aux séquences de lettres admises dans la langue. Par exemple, en français, on ne trouvera jamais la suite de lettre «ght » au sein d'un mot.

économique et l'accès au sens est facilité (Perini, 2013). Mais bien que le traitement morphologique compenserait en partie le déficit phonologique des enfants sourds, d'autres processus peuvent être soutenus en parallèle pour favoriser leur accès à l'écrit.

### **c) L'hypothèse morphosyntaxique**

Bien souvent, les enfants sourds doivent apprendre le langage écrit d'une langue qu'ils maîtrisent encore mal (Leybaert & Alegria, 1986, cités par Niederberger & Prinz, 2005), car les mêmes conventions phonologiques, sémantiques et syntaxiques régissent le code oral et le code écrit. Or, personne ne peut accéder à la forme écrite d'une langue sans avoir construit au préalable la compréhension de ce qu'est une langue (Garcia, 2010, citée par Perini, 2013). Les enfants sourds doivent donc maîtriser préalablement la structure de leur langue : la LSF.

De nombreuses études en linguistique et psycholinguistique (Daigle & Dubuisson, 1998 ; Chamberlain & Mayberry, 2000 ; Courtin, 2002) ont effectivement démontré une corrélation positive entre la maîtrise préalable d'une langue, et notamment celle de la langue des signes, et les habiletés en lecture/écriture (Garcia, 2010). Les compétences en langue des signes sont effectivement prédictives des compétences en langage écrit (Hoffmeister, 2000 ; Padden & Ramsey, 2000 ; Strong & Prinz, 2000 cités par Goldin-Meadow & Mayberry, 2011). Par exemple, Courtin (2005) rapporte une étude de Geers et Moog (1989) qui démontre cette corrélation entre les habiletés en anglais écrit et les performances en langue des signes chez des enfants sourds ayant bénéficié d'une éducation bilingue (anglais oral et langue des signes).

Afin d'accéder à la compréhension écrite, les lecteurs sourds recourent principalement à des stratégies lexicales : ainsi, le sens du texte est construit grâce aux mots reconnus et au contexte (Alegria, 1999, cité par Niederberger, 2007). Néanmoins, le lecteur doit également prendre en compte les éléments morphologiques (genre, nombre, terminaisons verbales) et syntaxiques (structure de la phrase, négation, interrogation, voie passive ...). Or, les connaissances syntaxiques des enfants sourds ne sont souvent pas assez développées pour permettre la compréhension de phrases complexes (Alegria, 2006). Mais comme nous l'avons évoqué précédemment, la maîtrise de la LSF détiendrait un rôle dans les compétences en langage écrit des enfants sourds. Ainsi, la maîtrise de la structure d'une langue, qu'elle soit vocale ou signée, est importante pour construire l'écrit.

Prinz démontre d'ailleurs dans ses travaux (Strong & Prinz, 1997 et 2000 ; Prinz & Strong, 1998 ; Prinz, Kuntze & Strong, 2001 ; Prinz, 2002) qu'il existe un lien entre les

capacités en American Sign Language (ASL) et en anglais écrit chez les sourds bilingues (ASL/anglais écrit). Pour ce faire, il réalise différents tests de production et compréhension en ASL puis à l'écrit, auprès de 140 élèves sourds profonds et sévères, interrogés sur trois années. Le Test of ASL (TASL) permet alors de mesurer les capacités de production et de compréhension en ASL, tandis que les épreuves écrites évaluent la compréhension et la production narrative ainsi que les différents aspects morphosyntaxiques. Prinz révèle ainsi un lien entre les capacités en langue des signes et les compétences en langage écrit, et démontre que les compétences narratives en langue des signes permettent de prédire les progrès à l'écrit.

Niederberger (2004) reprend ce type de protocole auprès de 39 enfants sourds sévères et profonds de 8 à 17 ans, en Suisse romande. Elle étudie alors les liens entre les capacités en LSF, en français oral et en français écrit chez ces enfants sourds bilingues, notamment au niveau discursif et morphosyntaxique. Elle leur présente alors le TELSF (adaptation fidèle du TASL). De nouveau, Niederberger retrouve une corrélation entre les capacités développées en langue des signes et à l'écrit sur le plan morphosyntaxique ainsi que sur le plan discursif.

Néanmoins, ce n'est pas la langue des signes en tant que telle qui facilite l'accès au langage écrit, mais plutôt les compétences cognitives de ses locuteurs : les enfants de parents sourds présentent, par leur développement conceptuel et cognitif optimal, de meilleures aptitudes en lecture que leurs pairs signeurs tardifs ou oralistes (Perini, 2013). Cette maîtrise du système linguistique, caractérisée par une rapidité d'acquisition et une facilité de communication, leur permet notamment d'établir des corrélations entre la langue première (L1) : la LSF, et la langue seconde (L2) : le français écrit. Le métalangage soutient ainsi l'apprentissage du langage écrit. Ainsi, la connaissance d'une langue des signes peut faciliter l'apprentissage de l'écrit chez l'enfant sourd, et doit donc être considérée, dans sa rééducation.

### **3. Le langage écrit des enfants primo-arrivants**

Contrairement aux enfants sourds, les apprenants primo-arrivants possèdent cette maîtrise de la structure linguistique d'une langue vocale : celle de leur langue maternelle. Ils développent donc les mêmes stratégies que l'enfant entendant monolingue afin d'accéder à l'écrit du français. Ils sont notamment capables de conscientiser les composantes du langage oral et de les faire correspondre à l'écrit, par l'utilisation d'un système alphabétique : ainsi, ils associent facilement un phonème à un graphème, grâce à leur conscience phonologique, tout au moins quand leur langue maternelle se caractérise aussi par un système alphabétique.

## **II- Les compétences morphosyntaxiques nécessaires dans la production écrite**

### **1. Le développement de la morphosyntaxe**

#### **a) Développement de la morphosyntaxe chez l'enfant entendant**

La morphosyntaxe correspond à l'ensemble des structures qui permettent de construire grammaticalement un énoncé. Elle étudie les combinaisons de mots, mais aussi les modifications de mots grammaticaux en fonction d'une portée sémantique et syntaxique. Elle se décompose, dans les langues vocales en quatre parties : les morphosyntaxes lexicale, flexionnelle, contextuelle et positionnelle (Parisse, 2009).

Lorsque l'enfant entre dans le langage, il ne s'exprime qu'à travers des mots ou groupes de mots. C'est au cours de ses expériences langagières, qu'il enrichit ses structures syntaxiques. Les interactions avec ses proches favorisent la construction de schèmes linguistiques lui permettant d'acquérir sa langue (Sero-Guillaume, 2008). Le développement de la morphosyntaxe débute vers la fin de la 2<sup>ème</sup> année et suit différents stades.

<b>Âge approximatif</b>		<b>Chronologie des acquisitions</b>
10-15 mois <sup>4</sup>		Premiers mots
18 mois		Détermination
24-30 mois		Utilisation du pronom « moi » Copule « est » Prépositions Enoncés juxtaposés
30-54 mois		Articles Accord article/nom, Pronoms personnels Adverbes de lieu Conjonctions Infinitif et indicatif présent Coordinations d'énoncés simples
	42 mois	Passé composé, futur proche, infinitif passé Subordonnées relatives et complétives Circonstancielles de cause et de conséquence
	48 mois	Accord des flexions nominales
54-72 mois		Adjectifs possessifs Pronoms possessifs

<sup>4</sup> Les âges correspondent au début de l'acquisition de chaque item

		Pronom personnel réfléchi « se » Adverbes de temps Prépositions de temps
	60 mois	Futur simple, imparfait de l'indicatif
	66 mois	Conditionnel, circonstancielle de temps
6 ans		Flexions adjectivales Flexions verbales
7 ans		Article « l' »
8 ans		Adjectif « leur » Déterminant « quelques » « Sauf », « contre »

Tableau n°1 : Tableau récapitulatif des étapes d'acquisition des structures syntaxiques  
(d'après Rondal, 1990 ; Deltour, 1998 ; Bouchet & Boutard, 2008 ; Bassano, 2008 ; Parisse, 2009)

Âge	Chronologie des acquisitions
2,5 ans	Comprendre des requêtes et donner des ordres Faire des déclarations affirmatives Poser des questions avec intonation Exprimer la négation en la plaçant au début ou à la fin de l'énoncé (ex : pas dodo)
3 ans	Comprendre/produire questions avec mots interrogatifs sans renverser l'ordre
4 ans	Comprendre/produire phrases négatives en intégrant la négation dans la phrase
5 ans	Comprendre/produire des phrases-question en renversant l'ordre sujet-verbe
8 ans	Utilisation de la forme passive

Tableau n°2 : Tableau récapitulatif des étapes de développement des différents types de phrases  
(Rondal, 1990 ; Deltour, 1998 ; Bouchet & Boutard, 2008)

Ainsi, à 4 ans, la plupart des enfants ont acquis les structures morphosyntaxiques de base. Ce développement peut s'expliquer par deux phénomènes :

- La morphosyntaxe s'enrichit au cours des expériences langagières de l'enfant, par l'intermédiaire de facteurs internes (prédispositions) et externes (environnement).
- La grammaire et le lexique sont liés. Ainsi, la constitution du stock lexical favorise le déclenchement des acquisitions grammaticales (Bassano, 2008).

#### b) Développement de la morphosyntaxe chez l'enfant sourd

Le développement de la LSF chez l'enfant sourd peut être comparé à celui de la langue de l'enfant entendant. En effet, tout comme le développement de la structure de la langue vocale, celui de la LSF s'installe selon différentes étapes (Gobet, 2007) :

Âge	Chronologie des acquisitions
0-2 ans : devient un être grammatical	Découverte du langage Babillage Premiers mots/signes Premières combinaisons de signes

	Eléments phonologiques Langage de situation
2-6 ans : au-delà de la phrase	Acquisitions tardives Acquisitions morphosyntaxiques Emergence du langage productif Bases grammaticales
6-10 ans	Acquisitions tardives (suite) Différents types de récits Affinement du langage productif

Tableau n°3 : Récapitulatif des étapes de développement de la langue des signes (d'après Gobet, 2007)

Ainsi, différentes étapes mènent peu à peu à l'acquisition de la structure de la langue des signes :

- A partir de 7 mois : Mise en place d'un babil manuel composé de séquences gestuelles ressemblantes à la production de l'adulte, sans valeur référentielle ou sémantique (Meier & Willerman, 1995 ; Petitto & Marentette, 1991 ; Pizzuto & Volterra, 2000 cités par Gobet, 2007).
- 7-9 mois : mise en place des premiers mots/signes (Schlesinger & Meadow, 1972 ; Mc Intire, 1977 cités par Gobet, 2007).
- Vers 12 mois : passage d'une communication pré-linguistique à une communication linguistique, donc plus symbolique : mise en place des signes à valeur référentielle.
- 18-20 mois : combinaison de 2 mots signés. Développement des éléments phonologiques (configurations manuelles) et d'un langage en situation.
- 3 ans – 3,5 ans : maîtrise des verbes dont les référents sont présents (Slobin, 2003 cité par Gobet, 2007)
- 5-6 ans : production du système verbal (Emmorey, 2003)
- 7-8 ans : production du système verbal complexe, possédant plusieurs morphèmes (Newport & Meier, 1985).

## 2. Les spécificités de la LSF

### a) L'organisation de la LSF

La langue des signes est une langue visuo-gestuelle de structure iconique et dynamique. Du fait de ces caractéristiques, elle est éloignée de toutes les langues vocales. Elle reste néanmoins une langue à part entière puisqu'elle est caractérisée, comme les langues vocales, par une double articulation : en effet, les signes possèdent des unités de première (signes) et de deuxième articulation (chérèmes) (Cuxac, 1983). Le positionnement des signes se fait dans un

espace de signation autour du corps. Aucun signe ne s'effectue en arrière, et seuls quelques signes s'effectuent sous la taille.

Les signes de la LSF sont organisés selon quatre paramètres linguistiquement pertinents : la configuration, la position, l'orientation et le mouvement, et selon des paramètres non-manuels tels que le regard, l'expression, le mouvement du buste, ou encore les mimiques faciales. Chaque élément paramétrique peut permettre de modifier le sens global de l'unité. Ainsi, l'ensemble des paramètres linguistiques et non-linguistiques co-construisent le sens.

Il existe un lexique en LSF : les unités lexicalisées sont caractérisées par des « signes standards » (Garcia, Sallandre, Schoder & L'Huillier, 2011). Elles restent minoritaires dans les productions discursives des locuteurs sourds. Néanmoins, la plupart des signes ont une iconicité dégénérée : c'est-à-dire que certains de leurs éléments sont communs à ceux des concepts qu'ils représentent (exemple : tous les termes ayant trait à l'émotion vont se signer vers le cœur ; VACHE : les deux mains sont portées sur la tête pour représenter les cornes).

Le modèle sémiologique (Cuxac, 1996, 2000a, 2004 et 2013) pose en effet l'iconicité comme principe organisateur de la langue des signes. Il s'agit de la référence à un objet, à une personne, à un animal ou encore à un état mental, mettant en lien le signe et la réalité. La structuration de la langue des signes est alors élaborée selon une dynamique sémio-génétique fondée sur une iconicisation de l'expérience perceptivo-pratique. Toutes les langues permettent de partager cette expérience, mais la langue des signes permet de « dire en montrant » ou « dire sans montrer », alors que les langues vocales ne font que « dire ». Ainsi, le choix communicationnel se réalise selon une double visée : les visées illustrative et non illustrative.

Il existerait, ainsi, deux grands types d'unités gestuelles minimales : les signes lexicaux, ou standards usités hors visée illustrative et référencés dans les dictionnaires bilingues ; et les unités de grande iconicité, ou unités de transfert, utilisées dans la mise en œuvre d'une visée illustrative, c'est-à-dire la reproduction gestuelle d'actions, de tailles, de formes, ou encore de déplacements d'un actant (Perini, 2013). Ainsi, les signes de grande iconicité (SGI) permettent la construction de références actanciennes, temporelles et spatiales spécifiques (mouvements des actants, relation entre le tout et la partie, descriptions de lieux ...) (Cuxac, 2004). Les opérations de transferts sont, quant à elles, regroupées en trois grands types :

- Les transferts de forme et de taille : représentation de la taille/forme des éléments
- Les transferts situationnels : représentation des déplacements des actants
- Les transferts personnels : représentation des actions réalisées ou subies par un actant. Elles mettent en jeu l'ensemble du corps du locuteur.

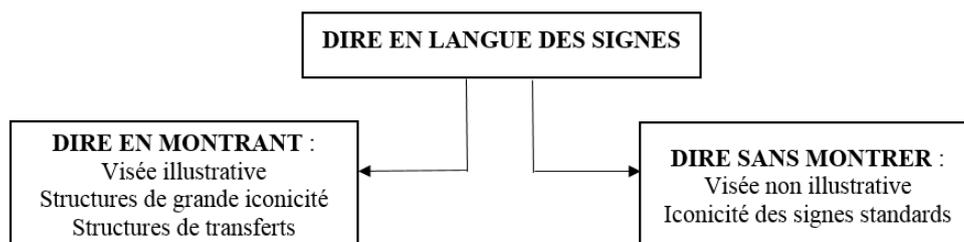


Figure n°3 : Schéma représentant le modèle sémiologique de Cuxac. (d'après Sallandre, 2003, cité par Gobet, 2007)

### b) La LSF et sa morphosyntaxe

La LSF possède sa propre morphosyntaxe : Il s'agit d'une langue quadri-dimensionnelle dans laquelle l'espace sert à établir des relations spatiales, temporelles et actancielles.

L'ordre des signes répond du déroulement des schémas d'action. Il n'est pas figé en LSF, mais des grandes tendances sont définies selon la logique iconique : le localisant est alors présenté avant le localisé, le tout avant la partie, le contenant avant le contenu, le référent plus grand avant le plus petit, le stable avant le mobile, le déterminé avant le déterminant, le possédé avant le possesseur, et les actions sont présentées en dernier (Cuxac, 1996 cité par Perini, 2013). L'ordre des signes répondrait globalement à un ordre chronologique : l'événement survenu en premier lieu est d'abord cité. Ainsi, malgré une certaine liberté dans l'ordre des mots, certaines séquences sont admises, mais d'autres ne le sont pas et rendent la construction de l'énoncé agrammaticale (exemple : nous signerons ROBE BEAU, mais pas UNE BELLE ROBE).

Le temps est marqué au début de la conversation. S'il ne l'est pas, c'est que le discours est au présent. Le signeur rappelle alors le temps verbal seulement quand il y a un changement. Selon la « ligne de temps » (Frishberg & Gough, 1973), la distance au corps donne des indications sur ce temps. Si l'espace utilisé est proche du corps, l'énoncé est au présent. L'avant représente alors le futur plus ou moins proche en fonction de la distance au corps, et l'arrière, de la même manière, représente le passé. Les marques temporelles peuvent aussi être indiquées par des adverbes de temps, des marques d'aspect ou des signes indiquant le temps lui-même.

Le genre n'est pas marqué en LSF. Il n'existe donc pas de règles d'accord. Le genre naturel est marqué uniquement lorsque cela est nécessaire à la compréhension. (ex : « chienne » = CHIEN + FEMELLE). D'autres signes sont, quant à eux, intrinséquement masculins ou féminins (ex : PERE, MERE, GARÇON, FILLE). Enfin, même s'il n'est pas marqué, le genre peut s'identifier lors des transferts.

Le pluriel peut être marqué de différentes façons. Il peut être défini par le signe d'un chiffre précis (ex : TROIS TABLE), par l'utilisation d'un signe de quantité indéfinie (ex :

BEAUCOUP TABLE), par l'ajout d'un pronom pluriel (ex : ETUDIANT ILS POUVOIR APPRENDRE LSF), par la réduplication (ex : ETUDIANT TOI TOI TOI), par l'ajout d'un classificateur pluriel (ex : quatre doigts représentent quatre personnes), ou encore par la répétition d'un même signe.

Les pronoms personnels, quant à eux, sont tous déictiques : ils sont libres ou incorporés dans le verbe : c'est le cas des verbes directionnels (ex : DEMANDER : « il me demande » correspond au signe DEMANDER tourné vers soi). Enfin, les prépositions sont intégrées dans les différents transferts, ou dans le verbe ou le nom en impliquant le sujet et l'objet dans le mouvement (ex : TABLE CRAYON METTRE : le mouvement indiquera « sur »).

On retrouve une valeur morphémique dans 80% des signes (Boutet & Garcia, 2009). D'après Cuxac (2000b), les unités minimales des signes standards se rapprochent d'ailleurs des unités morphémiques de la langue orale. La configuration est la valeur morphémique la plus évidente (Cuxac, 1996). L'emplacement constitue, quant à lui, la valeur morphémique iconique la plus reproductrice (ex : le signe AIMER part du cœur, PENSER du crâne, et VOIR des yeux).

Les paramètres non-manuels tels que les mimiques faciales et les mouvements du corps peuvent aussi donner des indications grammaticales : valeur interrogative, interro-négative, négative, niveau émotionnel ou jugement du signant.

### **III- Le bilinguisme**

#### **1. Généralités sur le bilinguisme des entendants**

##### **a) Les définitions du bilinguisme**

Il n'existe pas, à ce jour, de consensus chez les auteurs concernant les compétences linguistiques que doit détenir le locuteur afin d'être défini comme un être bilingue. Pour certains, la personne bilingue doit détenir une maîtrise parfaite de deux ou plusieurs langues (Bloomfield, 1933), alors que pour d'autres cette définition n'est pas réaliste (Baetens-Beardsmore, 1986 ; Grosjean, 1982 ; Hakuta, 1986 ; Haugen, 1969 ; Romaine, 1989). Ils considèrent alors que le bilingue a quelques notions dans les différentes compétences linguistiques que sont comprendre, parler, lire et écrire, dans une autre langue que sa langue maternelle. Pour d'autres encore, les compétences linguistiques ne doivent pas être isolées, mais il faut envisager le bilinguisme de manière globale, en prenant en compte l'ensemble de ses aspects : psychologiques, cognitifs, linguistiques, et sociologiques (Hamers et Blanc, 1983).

Enfin, pour Grosjean (1993a), le bilinguisme ne correspond pas nécessairement à la parfaite maîtrise de deux langues, mais bien à « *la capacité de produire des énoncés significatifs dans deux (ou plusieurs) langues, la maîtrise d'au moins une compétence linguistique (lire, écrire, parler, écouter) dans une autre langue, l'usage alterné de plusieurs langues, etc* » (Grosjean, 1993a, p.70). Il insiste ainsi sur l'utilisation régulière de deux langues au quotidien. Le critère à respecter n'est plus le niveau de compétences élevé dans l'ensemble des langues, mais bien l'usage réel qu'en fait le locuteur. Ainsi, le bilingue ne correspond pas à la somme de deux monolingues, mais constitue un tout possédant ses propres compétences linguistiques. Les deux langues connues sont souvent déséquilibrées car le locuteur n'en fait pas le même usage et les utilise dans des contextes différents. Cependant, les compétences communicatives du bilingue sont aussi développées que celles du monolingue, mais sous une forme différente : le bilingue utilise alors soit l'une, soit l'autre langue, voire les deux à la fois (Grosjean, 1993a). C'est selon cette conception que nous nous situerons au cours de ce travail.

#### **b) Bilinguisme successif ou simultané**

Deux types de bilinguismes sont décrits selon la période d'acquisition des langues. L'âge frontière entre ces deux types d'acquisition est fixé à trois ans :

- Le bilinguisme simultané : les deux langues sont construites en même temps, c'est-à-dire entre la naissance et trois ans (McLaughlin, 1984). L'enfant acquiert alors deux langues dans un milieu bilingue. L'enfant mélange ainsi les deux langues jusqu'à l'âge de deux ans avant de les distinguer.
- Le bilinguisme successif : la langue seconde est apprise plus tardivement (après l'âge de trois ans), alors que les structures linguistiques de la langue première sont déjà établies. Cette acquisition peut se faire de façon naturelle au cours des interactions avec l'environnement social, ou par apprentissage pédagogique.

Les enfants sourds, nés de parents sourds, bénéficient généralement de la LSF dès leur naissance, et accèdent plus tardivement au français, qu'il soit oral ou écrit. Au contraire, les enfants sourds nés de parents entendants bénéficient généralement du français oral (et notamment de ses informations visuelles, telles que la lecture labiale) jusqu'à l'âge du diagnostic. Nous nous questionnons donc quant au type de bilinguisme établi dans ces situations particulières, d'autant plus que la LSF est une langue minoritaire.

### **c) Aspect sociétal : minorité, majorité**

Diverses raisons mènent au bilinguisme. Hoffmann (1991) en présente cinq : l'immigration, la migration, le développement en famille bilingue, le contact étroit entre différentes communautés linguistiques et la scolarisation. Les personnes migrantes notamment, locutrices d'une langue minoritaire découvrent un pays où il existe une langue majoritairement parlée par l'ensemble des habitants. Elles subissent alors une importante pression sociale les entraînant à apprendre cette langue majoritaire : d'une part parce que leur langue maternelle n'est pas toujours reconnue, d'autre part parce que le support accordé à l'éducation bilingue est minimal, voire inexistant. Afin de s'intégrer à la société, elles doivent donc apprendre une langue seconde, par nécessité, et notamment pour limiter l'échec scolaire, professionnel voire certains problèmes identitaires. Ainsi, le choix linguistique s'ancre dans un jeu complexe de facteurs contextuels externes (rapport démographique, relations de pouvoirs, statuts économiques sociaux et politiques, reconnaissance de la langue d'origine, structures adaptées) ou internes (attitude de l'individu face à la langue d'accueil, attitudes des membres de la communauté d'accueil face à la langue d'origine, choix identitaires).

De même, nous devons considérer les personnes sourdes comme faisant partie d'une minorité ethnique particulière avec leur propre culture, mais aussi faisant partie du monde des entendants. Ainsi, le bilinguisme que nous observons dans la communauté des sourds est un bilinguisme de minorité, car ils acquièrent à la fois une langue minoritaire (la langue des signes) et une langue majoritaire (le français) dans sa modalité orale ou écrite (Grosjean, 1993a).

## **2. Le bilinguisme des enfants sourds**

### **a) Définition du bilinguisme des sourds**

Comme évoqué précédemment, le bilinguisme des sourds, est un bilinguisme de minorité dans lequel les locuteurs acquièrent et utilisent la langue des signes et la langue écrite (ou parfois orale). La LSF ne possède pas de système d'écriture propre, alors que l'écriture a une place prépondérante dans notre société. La seule langue écrite disponible pour le sourd signeur est donc le français écrit. Mais ce bilinguisme est particulier car contrairement au bilinguisme des entendants, les deux langues acquises par le locuteur sourd sont de modalités différentes : la première, la langue des signes, présente une modalité visuo-gestuelle, tandis que la seconde, le français, est à modalité audio-phonatoire (oral) ou visuo-graphique (écrit).

Les bilingues entendants et sourds partagent des caractéristiques communes, même si les compétences linguistiques des sujets sourds varient en fonction de divers critères tels que le degré de surdité, la langue maternelle ou le contexte socio-professionnel familial. La plupart d'entre eux, tout comme les bilingues entendants, ne se considère pas comme bilingues. De plus, le locuteur bilingue se déplace sur le continuum des modes de communication : à une extrémité du continuum, il se retrouve dans un mode entièrement monolingue. Il communique alors avec des monolingues, dans une langue unique. A l'autre extrémité, il se situe dans un mode de communication bilingue : la communication s'effectue avec des bilingues partageant les mêmes langues (la langue des signes et la langue majoritaire).

Néanmoins, généralement le locuteur bilingue sourd se situe dans des modes intermédiaires entre les deux extrémités de ce continuum (Grosjean, 1993a) : il ne se situe alors ni totalement en contexte monolingue, ni en contexte purement bilingue.



Figure n°4 : Schéma représentant le continuum des modes de communication des sujets bilingues (d'après Grosjean, 1993a, p.75)

D'autres caractéristiques restent quant à elles spécifiques à la communauté sourde : tout d'abord leur bilinguisme est peu reconnu. En effet, les personnes sourdes bilingues sont généralement considérées comme des locuteurs monolingues. De plus, ces personnes restent de facto bilingues toute leur vie, puisqu'elles naissent dans une société entendante. C'est pour cette raison que Cuxac (1994) qualifie le bilinguisme sourd de « bilinguisme atypique ». De plus, les connaissances linguistiques et l'utilisation des langues diffèrent chez le locuteur sourd bilingue, comparé à son homologue entendant, du fait de la différence de modalité entre ses deux langues. Enfin, les sourds signeurs se retrouvent rarement au pôle monolingue sur le continuum car ils communiquent majoritairement avec d'autres bilingues (sujets sourds ou entendants bilingues en LSF et en français oral et/ou écrit).

L'apprenti lecteur/scripteur sourd doit alors non seulement entrer dans un système linguistique différent de celui de sa langue principale, mais en plus entrer dans la modalité écrite qu'il ne connaît pas encore, puisque la LSF est encore dépourvue de système d'écriture conventionnel (Perini, 2013).

### **b) La langue des signes : langue maternelle des sujets sourds ?**

Comme évoqué précédemment, le français vocal est la première langue à laquelle les enfants sourds nés de parents entendants sont chronologiquement exposés, tout au moins par l'intermédiaire d'informations visuelles (lecture labiale), puisque les parents l'utilisent jusqu'à l'annonce du handicap. Néanmoins, elle ne constitue pas une langue première à proprement parler, puisque l'enfant sourd y accède par un apprentissage explicite, du fait de sa déficience auditive. La langue des signes, quant à elle, est la langue naturellement acquise par les enfants sourds profonds. C'est la langue qu'ils maîtrisent le mieux. C'est également celle qu'ils utilisent le plus au cours de leur vie, et celle à laquelle ils s'identifient, et par laquelle les autres les identifient (Lewis & al., 1995 cités par Dubuisson & Reinwein, 2002). C'est ainsi que la langue des signes pourrait constituer un équivalent théorique de la langue première, ou langue maternelle, pour l'enfant sourd profond (Dubuisson & Reinwein, 2002).

Néanmoins, certains auteurs (Garcia, 2010) pensent, au contraire, que la langue des signes est rarement la langue maternelle car elle est souvent acquise tardivement : soit de manière informelle auprès des pairs, soit dans le cadre scolaire par un apprentissage formel. De plus, certains locuteurs sourds ont une maîtrise affirmée du français vocal qui constitue alors leur langue maternelle. Cependant, nous nous situons, dans ce travail, auprès d'enfants sourds locuteurs de la LSF et l'ayant acquise de manière précoce. Il s'agit donc, pour ces enfants, d'un passage d'une langue relevant du face-à-face et qui ne possède pas de forme écrite, à une langue qui en possède une et qui est typologiquement très éloignée (Garcia, 2010).

En effet, les sujets sourds locuteurs de la LSF ont des parcours très divers. Pour une minorité d'entre eux, ce sont leurs parents qui leur ont transmis cette langue (5% tout au plus). Pour eux, la langue des signes est effectivement une langue maternelle, acquise dans les mêmes conditions que l'est une langue vocale pour l'enfant entendant.

Ainsi, l'enfant sourd acquière les structures de sa langue selon les mêmes modalités que l'enfant entendant, en passant par un canal différent (visuel) (Billant & al., 1990) : ils acquièrent leur langue au même rythme et selon les mêmes étapes développementales (Courtin, 2002).

### **c) Le langage écrit : langue seconde des sujets sourds ?**

La LSF ne possède pas de système d'écriture officiel. Ainsi, comme nous l'avons évoqué précédemment, lorsqu'un sujet sourd locuteur de la LSF accède au langage écrit, il est considéré comme bilingue : avec un apprentissage premier en langue des signes pour aborder le français écrit comme langue seconde (Perini, 2013). En effet, les structures linguistiques sont mises en place en langue des signes, mais l'apprentissage du code écrit correspond à celui d'une

autre langue dans sa modalité écrite. Cet apprentissage se fera donc selon les principes d'acquisition d'une langue seconde. Nombre d'auteurs comparent alors la situation d'apprentissage des enfants sourds, et celle des enfants allophones, car tout deux doivent apprendre à lire dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas encore (Niederberger, 2007).

Mais même si les erreurs des sourds et des allophones à l'écrit sont en grande partie comparables, certaines caractéristiques les séparent : l'apprenant de français L2 connaît, contrairement au sujet sourd signeur, ce qu'est une langue vocale (Dubuisson & Reinwein, 2002). Or, pour apprendre des connaissances spécifiques nouvelles, chacun doit avoir une idée générale du système afin de pouvoir recevoir et traiter adéquatement les informations. Pour les sujets sourds, le système linguistique est construit selon des informations simultanées et définies de manière spatiale, contrairement aux langues vocales qui présentent un système linéaire et séquentiel (Dubuisson & Reinwein, 2002). Néanmoins, nous retrouvons des caractéristiques communes entre ces deux populations dans les interactions entre leurs langues.

#### **d) Bimodalité et bilinguisme**

Lorsque le locuteur bilingue accède à un mot, ses deux langues sont activées simultanément (Piñar, Dussias & Morford, 2011). Ainsi, le locuteur inhibe son accès au langage non-pertinent durant la discussion. Lors de la production ou de la compréhension d'une langue seconde, les différentes langues connues sont donc co-activées (Ormel & Giezen, 2014), bien que le locuteur ne soit pas conscient de ce phénomène. C'est ainsi que la L1 influence la production de la L2 au niveau phonologique, morphologique et syntaxique : on parle de cross-modalité. Généralement, la L1 s'active lors de la production de la L2. Le contraire est plus rare, mais reste possible si les compétences du locuteur en L2 sont spécifiquement élevées. Par cette co-activation, le locuteur est amené à utiliser des code-blends<sup>5</sup> et des code-switches<sup>6</sup> au cours de son discours (Emmorey, Borinstein, Thompson & Gollan, 2008).

Mais les sujets sourds, quant à eux, présentent un bilinguisme spécifique : ils acquièrent le français écrit (de nature visuo-graphique), et la LSF (de nature visuo-gestuelle). Dans tous les cas, les sourds locuteurs de la LSF et non oralisants, quel que soit leur mode de communication (LSF ou écrit), passent donc par un canal visuel. Ainsi, ils se trouvent dans une

---

<sup>5</sup> Code-blends : « Passage momentané mais complet d'une langue à l'autre pour la durée d'un mot, d'un syntagme, d'une ou de plusieurs phrases » (Grosjean, 1993b : 22).

<sup>6</sup> Code-switches (ou alternance des codes) : « Insertion 'on line' de séquences – [...] d'une ou plusieurs langues quelconques (= langues enchâssées) dans un texte / échange produit selon les règles d'une autre langue (= langue de base) » (Lüdi, 1994).

situation d'unimodalité, contrairement aux sujets sourds locuteurs de la LSF et oralisants dont le bilinguisme est bimodal.

La LSF, L1 des locuteurs sourds signeurs, a aussi une influence sur leur écrit : lors de la lecture ou de l'écriture d'un mot, les signes sont activés. De même, le passage par les signes est souvent nécessaire pour leur permettre d'accéder au sens des mots écrits. Chez les bilingues entendants bimodaux (locuteurs du français oral et écrit, ainsi que de la langue des signes), la compréhension de mots écrits est également conjointe à l'activation de l'iconicité des signes (Grote & Linz, 2003). De même, les sourds bilingues bimodaux (signeurs et oralisants) co-activent des signes lors de la production écrite de mots. Par exemple, les correspondances phonologiques entre les signes et les mots écrits influencent le jugement dans une tâche de jugement sémantique (Morford, Wilkinson, Villwock, Piñar & Kroll, 2011).

Une autre étude décrit la cross-modalité chez des enfants sourds allemands de 9 à 13 ans oralisants et locuteurs de la langue des signes néerlandaise (Ormel, Hermans, Knoors & Verhoeven, 2012). Les auteurs proposent une tâche de correspondance entre la traduction signée d'un mot écrit et une image. Les mots présentant des concepts différents détiennent néanmoins un lien phonologique en langue des signes (ex : CHIEN et CHAISE : ces deux signes sont réalisés selon un même emplacement et un même mouvement, mais leur configuration diffère). Les enfants mettent plus de temps et réalisent davantage d'erreurs lorsque le signe correspondant au mot écrit et le signe correspondant à l'image partagent des caractéristiques phonologiques communes. Ces données indiquent une co-activation de signes de la langue des signes lors de cette expérience, comme le décrit le modèle d'Ormel représentant les processus mis en place durant la compréhension de mots écrits :

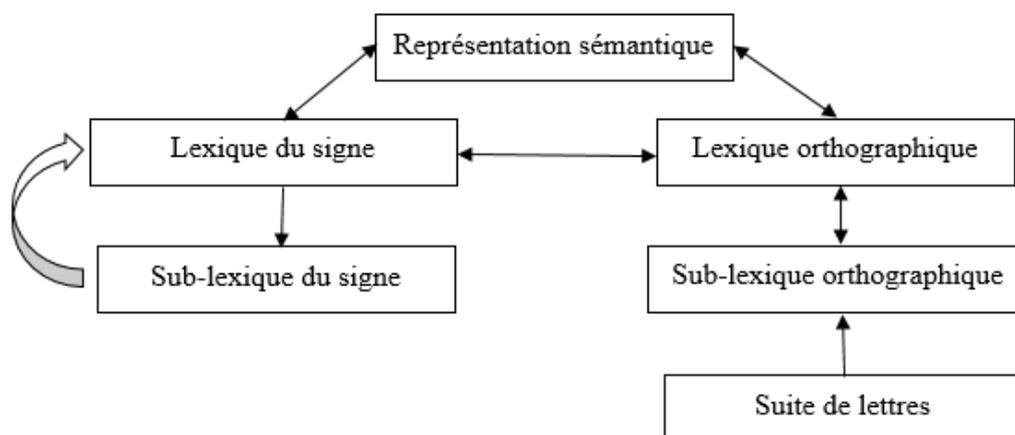


Figure n°5 : Schéma représentant l'activation des signes durant une tâche de reconnaissance de mots écrits chez les enfants sourds bilingues (d'après Ormel, 2012)

Lors de la présentation d'un mot écrit, le lexique orthographique est activé. Conjointement, le signe traduisant ce mot écrit est automatiquement activé par un lien direct entre ces deux niveaux ou par l'intermédiaire de l'activation de la représentation sémantique. Cette étude, réalisée chez les bilingues bimodaux prouve donc l'activation de la langue dominante (LSF) lors de l'utilisation de la langue minoritaire (français écrit), tout comme chez les bilingue bimodaux entendants. Puis, lorsque ce signe est activé, ses composants sub-lexicaux, c'est-à-dire ses différents paramètres, sont activés à leur tour. A ce moment-là, les signes voisins, partageant des paramètres communs, sont également activés.

On retrouve aussi cette cross-modalité (ou cross-linguistic interaction) chez les bilingues entendants bimodaux adultes, mais certainement aussi chez les enfants bilingues « unimodaux » puisque, tout comme les sourds bimodaux, leur langue maternelle est la langue des signes, et leur langue seconde la langue française (dans sa modalité écrite).

## **IV- La prise en charge orthophonique de l'enfant sourd**

### **1. Rappels sur la surdité**

La surdité constitue le handicap sensoriel le plus important chez l'enfant. Selon l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), il s'agit de « *l'incapacité à entendre aussi bien que quelqu'un dont l'audition est normale* ». L'atteinte peut être uni ou bilatérale.

Il existe plusieurs types de surdité, caractérisés par leur niveau d'atteinte :

- La surdité de transmission : elle est due à des pathologies de l'oreille externe ou moyenne. L'onde sonore ne parvient pas jusqu'à la cochlée alors que les fonctions neuro-sensorielles sont intactes. La perte auditive dépasse rarement 60 dB. Elle peut être due à une lésion ou à un obstacle et elle est généralement réversible par une intervention médicamenteuse ou chirurgicale.
- La surdité de perception : l'oreille interne ou les voies auditives centrales sont touchées. Le déficit auditif est important et le message est perturbé par un phénomène de distorsion. Cette surdité nécessite une réhabilitation instrumentale par l'intermédiaire d'un appareil auditif ou d'un implant cochléaire. Une prise en charge orthophonique est alors nécessaire en parallèle pour développer les fonctions auditives et communicationnelles.
- La surdité mixte : Les deux types de surdité pré-cités coexistent.

Le Bureau International d'Audiophonologie recense 5 niveaux de perte auditive :

- L'audition normale : perte auditive de 0 à 20 dB.
- La surdité légère : perte auditive de 21 à 40 dB.
- La surdité moyenne : perte auditive de 41 à 70 dB.
- La surdité sévère : perte auditive de 71 à 90 dB. Le sujet perçoit des bruits intenses et la voix forte à proximité de l'oreille. Certaines voyelles sont identifiées mais les consonnes plus difficilement, rendant la compréhension de la parole impossible. Le recours à la lecture labiale est alors nécessaire.
- La surdité profonde : perte auditive supérieure à 90 dB. Seuls quelques bruits puissants sont perçus. Certains éléments prosodiques ou rythmiques peuvent être captés, mais la parole ne l'est plus du tout.

## **2. Le rôle de l'orthophoniste**

L'orthophoniste intervient pour développer les compétences langagières et communicatives de l'enfant sourd. Dans le cadre de la surdité, l'orthophoniste met en place une éducation plutôt qu'une rééducation, surtout à un niveau précoce. L'objectif est alors de maintenir la communication générale à travers divers exercices portant sur la lecture labiale, l'éducation auditive, le raisonnement logique, la pragmatique du langage, la communication verbale (langage oral, langage écrit) et non-verbale, le contrôle vocal, ou encore l'intelligibilité de la parole (FNO). Le travail auprès de l'entourage familial est également indispensable afin de sensibiliser chacun aux différents modes de communication, et d'informer sur la surdité en général. Cette  ducation s'appuie généralement sur les capacités auditives restantes et sur la qualité du traitement de l'information auditive.

## **3. Spécificités de la prise en charge : la langue d'interaction**

Selon certains auteurs, le niveau en français écrit des enfants sourds serait lié à leurs compétences en français oral, préconisant ainsi de renforcer l'oral préalablement puis parallèlement à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Alegria, 1999). D'autres auteurs, quant à eux, considèrent que leur faible niveau en langage écrit est dû au faible niveau de langage des apprenants sourds : les langues orales leur étant difficilement accessibles, ce sont alors les compétences langagières en langue des signes qui doivent être prioritairement renforcées et de manière naturelle, sans aides techniques particulières (Schick cité par

Niederberger, 2007). Cette perspective a donné lieu au développement de programmes éducatifs bilingues. Néanmoins les écoles bilingues sont peu nombreuses, et les supports pédagogiques adaptés aux enfants sourds pour apprendre le français écrit inexistant. En effet, les supports mis en place pour les enfants entendants considèrent l'écrit comme une L1. Pour les enfants sourds, pour qui le français écrit représenterait une L2, ces supports ne sont pas adaptés. Or, les études montrent clairement un développement des compétences écrites par l'intermédiaire de la langue vocale ou de la langue des signes (Niederberger, 2007). Les enfants sourds nécessitent donc très jeunes une exposition à des expériences langagières riches et variées afin de favoriser le développement de leurs compétences. Pour accéder à l'écrit, l'enfant sourd nécessite donc une exposition précoce, intensive et complète au langage oral ou à la LSF (Chamberlain & Mayberry, 2005).

Deux courants se sont ainsi développés dans le domaine éducatif et orthophonique, préconisant l'accès au langage écrit par l'intermédiaire du français oral ou de la LSF.

Or, nous nous intéressons particulièrement, dans le cadre de ce travail, aux enfants sourds sévères et profonds locuteurs de la LSF.

Contrairement à la majorité des prises en charge orthophoniques, celle de l'enfant sourd signeur nécessite l'utilisation d'une langue d'interaction différente : la LSF. C'est selon cette langue que la prise en charge sera déterminée. L'orthophoniste doit ainsi la considérer tout au long du suivi, et s'y appuyer pour favoriser les différents apprentissages de l'enfant. Néanmoins, la plupart de ces professionnels ne sont pas suffisamment formés à la langue des signes, ce qui engendre des rééducations parfois mal adaptées. Nous retrouvons ainsi deux types de prises en charge : celles passant par le canal oral dites « méthodes oralistes », et celles qui considèrent la langue maternelle de l'enfant sourd signeur, et qui utilisent donc la LSF.

## **4. Les méthodes orthophoniques et leur remise en question**

### **a) Les méthodes phonologiques ou « oralistes »**

Dans une démarche oraliste, le français est abordé dans sa modalité orale. Ce type de prise en charge est alors organisé selon trois axes majeurs : l'audition, la communication et le langage. Concernant le langage écrit, l'orthophoniste doit favoriser une bonne mise en place des pré-requis, mais peu de professionnels orientent leur suivi sur la lecture/écriture de façon ciblée, à moins d'observer un trouble spécifique dans ces domaines. En effet, les trois domaines pré-cités sont corrélés : le travail de l'un permettant de développer les autres. Dans le cas d'un

enfant sourd sévère ou profond, la perception et l'analyse des informations phonologiques dépendra principalement du gain prothétique. Une prise en charge orthophonique aura alors pour objectif de pallier ces difficultés, par la mise en place de systèmes perceptifs alternatifs et/ou augmentatifs (Collette, 2000).

C'est ainsi que divers outils se sont succédé pour permettre à l'enfant sourd d'accéder à l'écrit par l'oralisation :

La lecture labiale permet à l'enfant sourd de s'appuyer sur l'information visuelle (articulation) afin de comprendre le message vocal. Mais bien qu'elle fasse disparaître un grand nombre d'ambiguïtés tels que le voisement ou la position articulaire, la lecture labiale ne compense pas entièrement le manque auditif. Ainsi, elle est nécessaire mais insuffisante, puisqu'elle nécessite certaines conditions physiques et surtout d'importantes capacités de suppléance mentale.

Le Langage Parlé Complété (LPC) est l'adaptation française du Cued Speech (Cornett, 1967). Le code LPC, proposant une transcription visuelle du message oral, favorise la distinction des phonèmes, et notamment des sosies labiaux. En effet, les différentes syllabes du mot sont représentées par l'association d'une clé (configuration de la main) et d'un emplacement (position autour du visage). Corrélé à la lecture labiale, le LPC permet de percevoir 100% des phonèmes (la lecture labiale seule ne permet d'en percevoir que 30%) et favoriserait l'acquisition d'un système phonologique équivalent à celui des entendants (Alegria & Leybaert, 2005). D'ailleurs, le LPC favorise ainsi l'accès à l'écrit puisque les enfants sourds l'ayant appris précocement présentent moins de difficultés dans l'acquisition de l'écrit (Alegria, 1999). En effet, cet outil permet de combler les ambiguïtés de la lecture labiale lors de la perception d'un message oral.

Ainsi, la lecture labiale et le LPC favorisent l'acquisition de la phonologie de manière visuelle. Or, les enfants sourds, présentant des difficultés de perception auditive, nécessitent l'utilisation d'autres canaux et donc des représentations visuelles, kinesthésiques ou motrices afin d'entrer dans le langage écrit.

D'autres méthodes sont utilisées en orthophonie afin de favoriser l'accès au langage oral ou écrit par des aides visuelles et kinesthésiques : c'est le cas de la méthode verbo-tonale (MVT), de la dynamique naturelle de la parole (DNP) et de la méthode Borel-Maisonny qui proposent toutes les trois des codes basés sur les caractéristiques articulatoires des phonèmes.

<b>Phonème</b>	<b>Gestes Borel-Maisonny</b>	<b>Gestes de la MVT</b>
/k/ : phonème postérieur et occlusif	Mouvement sec de l'index plié vers l'arrière de la bouche	Mouvement sec des bras vers l'arrière du corps
/l/ : phonème antérieur prononcé avec élévation de la langue sur les papilles palatines	Mouvement de l'index droit vers le haut (représentant la position linguale)	Mouvement des bras vers le haut puis vers l'avant, représentant le mouvement de la langue

Tableau n°4 : Tableau proposant des exemples de correspondances entre phonèmes et gestes associés

D'autres méthodes, moins connues, se sont développées en parallèle, telles que la méthode distinctive, créée par Brigitte Roy en 1999 qui utilise des outils multimodaux (exemple : *Annexe A*) pour rendre la langue française transparente ; ou encore le dire-lire permettant au sujet sourd de mieux percevoir les composantes phonologiques de la parole.

Dans le cadre des projets oralistes, la priorité est parfois donnée à l'automatisation de la conversion phono-graphémique. Il est important néanmoins de ne pas négliger le sens.

Le français signé permet cet accès au sens. La structure linguistique du français oral est conservée et les signes de la LSF sont ajoutés dans le discours pour favoriser la compréhension du récepteur par l'interlocuteur. Les signes permettent d'optimiser cette compréhension par rapport à un énoncé en français vocal seul. C'est aussi le cas du Français Complet Signé Codé (FCSC) dans lequel les éléments lexicaux sont signés pour favoriser le sens, alors que les autres éléments du discours sont codés afin de favoriser leur réception. Le Makaton permet également d'accéder au sens par l'utilisation de signes et de pictogrammes signifiants (*Annexe B*).

Dans tous les cas, l'essentiel est d'utiliser une rééducation multimodale, en passant par divers canaux accessibles à l'enfant sourd (auditif, visuel, kinesthésique, moteur), afin de favoriser au mieux ses apprentissages. Mais finalement, la langue vocale seule n'est pas la solution la plus adaptée pour permettre aux enfants sourds d'accéder aux différents apprentissages, et les méthodes oralistes insistent davantage sur les structures de surface, tels que l'orthographe, la grammaire, la prononciation, et laissent le contenu de côté, contrairement aux méthodes bilingues (Courtin, 2002).

De plus, ces méthodes nous questionnent car elles nécessitent un changement de modalité et recherchent principalement le développement des compétences phonologiques. Pourtant, la langue des signes pourrait servir de support mais n'est plus vraiment considérée. Or, pour accéder au langage écrit, l'enfant sourd signeur ne doit pas nécessairement comprendre le lien entre l'oral et l'écrit, mais bien le système écrit lui-même.

## **b) Les méthodes utilisant la LSF**

Dans une perspective bilingue LSF/français écrit, la prise en charge est axée principalement sur le langage dans sa modalité écrite, attendu que les compétences communicationnelles se soient développées de manière classique en LSF. En effet, pour les enfants sourds signeurs, le langage écrit n'est plus perçu comme une transcription du français oral dont l'enfant ne maîtrise pas la structure linguistique. La LSF, non exploitée dans les méthodes oralistes, détient pourtant un rôle important dans le processus d'apprentissage de l'écrit des sourds signeurs (Perini, 2013). En effet, ceux-ci élaborent d'abord leurs idées en LSF avant de les transcrire à l'écrit (Garcia, 2005). La connaissance d'une langue des signes pourrait ainsi faciliter l'apprentissage de l'écrit chez ces enfants sourds (Niederberger & Prinz, 2005) et doit donc être considérée et soutenir l'apprentissage de l'écrit, notamment en orthophonie.

Néanmoins, certaines conditions sont nécessaires pour que la LSF soit un bon vecteur de l'acquisition de l'écrit : tout d'abord, comme vu précédemment, l'enfant sourd doit maîtriser la structure linguistique et détenir un recul métalinguistique dans cette langue. De plus, il doit être capable d'effectuer des correspondances et des distinctions explicites entre la LSF et l'écrit. Ainsi, les cours de LSF et de français écrit seraient bénéfiques, en parallèle des séances d'orthophonie, afin de développer les aptitudes à réfléchir sur ces langues, d'en comprendre le fonctionnement et de pouvoir les comparer. Les analyser de manière contrastive permet aux enfants sourds de mieux les appréhender et provoque du plaisir et de la motivation pour les apprendre et les découvrir davantage (Perini, 2013). Ainsi, la LSF sert de référence pour l'accès à la langue française écrite. En comprenant le fonctionnement de ces langues, l'enfant sourd est capable de mieux les appréhender et donc de les utiliser (Niederberger & Prinz, 2005).

La priorité doit être donnée au ludique, au plaisir des mots et au vouloir dire, et non à la forme (Millet, 2011). Dans cette perspective, il est important de valoriser la LSF en séance afin d'éviter les blocages éventuels. L'écrit des sourds doit être accueilli, et la forme linguistique doit être laissée de côté dans un premier temps, afin que la langue écrite ne soit pas considérée comme une langue inaccessible. En effet, il est important de limiter les situations d'échec lors de l'écrit des enfants sourds pour qu'ils ne considèrent pas l'écrit comme une activité destinée uniquement aux entendants (Garcia, 2005).

Les personnes souffrant de surdités profondes et pré-linguales auraient une forme de pensée très ancrée dans le visuel (Perini, 2013). En complément du français écrit et de la langue des signes, l'orthophoniste pourra prendre en compte ce canal visuel, en proposant un travail axé sur différents supports tels que des schémas, des frises, des dessins, des tableaux etc.

Bien que nous connaissions maintenant l'intérêt de la LSF dans l'apprentissage de la langue écrite, force est de constater qu'il n'existe pas, à ce jour, de méthodes orthophoniques spécifiques à la prise en charge des enfants sourds signeurs. Ainsi les orthophonistes, dépourvus de moyens, sont continuellement amenés à adapter leurs pratiques.

Face à ce manque de moyens, nous nous sommes intéressés à l'apport que pourrait constituer certaines méthodes de français langue étrangère (FLE), telles que la méthode actionnelle, peu explorées jusqu'ici dans le domaine orthophonique. En effet, le lien oral/écrit est naturel chez l'enfant entendant qui suit des principes d'apprentissage, mais ce n'est pas le cas de l'enfant sourd, qui pourrait bénéficier d'une approche active.

## **5. Vers une utilisation des méthodes FLE**

### **a) La méthode actionnelle**

Alors que de nombreuses méthodologies se sont succédé en didactique du XIX<sup>e</sup> siècle à aujourd'hui - en rupture ou comme adaptations des précédentes aux nouveaux besoins de la société – seules deux sont encore usitées actuellement : l'approche communicative et l'approche actionnelle. Cette dernière découle de l'approche communicative, mais propose une dimension supplémentaire ; l'interaction dans la situation : communiquer pour agir et interagir.

Elle s'est développée suite à la mise en place du Cadre Européen Commun de Référence (CECR), en 2001<sup>7</sup>. L'action est au cœur de cette approche qui met l'apprenant en situation réelle, et le replace au centre de son apprentissage : celui-ci en devient alors le principal acteur. Elle propose aux apprenants de déduire des connaissances à travers des situations dans lesquelles ils doivent utiliser la langue, plutôt que d'appliquer des connaissances dans des tâches imposées. Ainsi, les apprenants agissent dans la résolution d'un problème.

Le CECR préconise cette approche dans laquelle les apprenants sont des « *acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.* » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). Nous parlons alors d'« apprentissage-action » : le processus d'apprentissage est sous-tendu par une mission (ou un projet) qui oriente les activités proposées par l'enseignant. L'apprenant doit alors accomplir une tâche, définie par une mission, dans un contexte donné, en sollicitant ses compétences cognitives, affectives et sociales. La tâche correspond à toute visée actionnelle que l'acteur se représente pour parvenir au résultat

---

<sup>7</sup> Ce cadre a été par la suite adapté à la LSF : le CECR LS.

souhaité, en fonction du problème à résoudre ou du but à atteindre. Elle met en œuvre des savoirs, des savoir-faire, et des savoir-être. Elle peut être langagière ou non, simple ou complexe, individuelle ou collective. Le contexte correspond aux événements et aux différents paramètres de la situation, qu'ils soient internes ou externes, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication (Conseil de l'Europe, 2001). Enfin, la mission correspond aux grands secteurs de la vie sociale et définit la thématique du scénario. Les échanges entre les apprenants sont donc favorisés, comme en société, par la mise en place de projets et de tâches. Dans cette approche, les deux langues L1 et L2 peuvent être utilisées selon l'objectif.

Enfin, cette approche met en jeu l'apprentissage-usage de la langue : la focalisation ne se fait plus alors sur ce qui est appris, mais sur l'usage qui en est fait, c'est-à-dire sur la faculté à mobiliser ses connaissances. C'est pour cela que nous pensons que l'approche actionnelle pourrait être bénéfique pour aider l'enfant sourd signeur à entrer dans l'écrit.

#### **d) L'apport de la méthode actionnelle pour l'enfant sourd signeur**

Lors de l'enseignement du langage écrit à l'enfant sourd signeur, c'est l'autonomie de celui-ci dans sa vie sociale qui est visée. Ainsi, l'approche actionnelle pourrait lui être bénéfique, car la réflexion et la mise en œuvre de tâches permettraient de construire peu à peu cette autonomie, tout en suivant le rythme de l'enfant et de ses apprentissages. En effet, les méthodes didactiques de transmission simple de connaissances ne sont pas toujours adaptées à ces enfants qui n'ont pas développé de boucle audio-phonatoire. D'ailleurs, les enfants sourds signeurs n'ayant pas bénéficié de bain linguistique de la langue française vocale ne sont pas en mesure de s'auto-corriger. Les méthodes purement transmissives ne semblent donc pas leur permettre d'intégrer la structure de la langue écrite de façon optimale.

Or, la confrontation à diverses situations de la vie quotidienne favorise la mémorisation des structures écrites par la constitution de souvenirs affectifs, en passant par divers canaux, notamment kinesthésiques et visuels. Les situations proposées pourraient, une fois résolues, être alors réalisées dans des jeux de rôle. Elles pourraient d'ailleurs être proposées durant des prises en charge orthophoniques de groupe qui favoriserait la communication et la réflexion entre pairs.

Cette méthode pourrait permettre à l'enfant sourd de comprendre, dès les prémices, l'intérêt de l'écrit pour favoriser sa motivation et son investissement dans cet apprentissage pourtant complexe. Enfin, elle favoriserait l'accueil positif de l'écrit de l'enfant sourd, puisque le fond serait d'abord privilégié à la forme. L'enfant sourd pourrait être valorisé dans cette

activité pourtant sinueuse, dès lors qu'il parviendrait à répondre à la mission. L'objectif premier serait alors de favoriser la réflexion de l'enfant en le rendant acteur de ses apprentissages.

Enfin, cette méthode permettrait de valoriser la LSF : l'enfant sourd signeur pourrait alors investir sa langue maternelle pour élaborer sa réflexion.

Malgré tout, cette méthode devra être adaptée pour l'enfant sourd locuteur de la LSF : par exemple, la réflexion entre les pairs pourra être faite en LSF afin de résoudre la mission, avant d'adapter les différentes tâches à l'écrit. De plus, il faudrait réfléchir à la façon dont ces activités pourraient être amenées selon une visée thérapeutique qui serait complémentaire à la visée didactique, et penser à proposer des missions pouvant être résolues tout seul lors des prises en charge individuelles.

## PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

---

Comme nous l'avons évoqué précédemment, la langue des signes pourrait être considérée comme la langue maternelle des enfants sourds signeurs, et le français écrit constituerait alors pour eux une langue seconde. En partant de cette hypothèse, nous cherchons tout d'abord à comprendre si les productions écrites des locuteurs sourds signeurs et celles des sujets primo-arrivants présentent les mêmes caractéristiques morphosyntaxiques.

Nous chercherons ensuite à faire un état des lieux sur les pratiques actuellement utilisées en orthophonie pour prendre en charge les enfants sourds, et plus spécifiquement pour les accompagner dans le développement de leur langage écrit.

Notre problématique est donc la suivante : les méthodes utilisées en Français Langue Etrangère (FLE) ne seraient-elles pas bénéfiques dans la prise en charge orthophonique de l'enfant sourd signeur, afin de l'accompagner dans le développement du langage écrit, et notamment de la morphosyntaxe ?

Afin de répondre à cette question, nous développerons les hypothèses suivantes :

- Hypothèse 1 : Les productions écrites des sujets sourds locuteurs de la LSF et celles des apprenants primo-arrivants sont comparables sur le plan morphosyntaxique.
- Hypothèse 2 : Les orthophonistes disposent de trop peu de moyens spécifiques pour accompagner les enfants sourds signeurs dans le développement de l'écrit.
- Hypothèse 3 : Les orthophonistes ont un faible niveau en LSF qui est donc souvent délaissée dans ce type de prise en charge, au profit de l'oralisation.
- Hypothèse 4 : Les méthodes de FLE seraient bénéfiques pour les enfants sourds puisqu'ils présentent des caractéristiques morphosyntaxiques communes à l'écrit avec les enfants primo-arrivants, pour lesquels ces méthodes sont avérées.

Pour tenter d'y répondre, nous avons, dans un premier temps, **analysé et comparé les productions narratives** d'enfants sourds signeurs et d'adultes primo-arrivants en recensant leurs spécificités morphosyntaxiques dans une grille d'analyse. L'objectif est alors de voir s'il existe des spécificités morphosyntaxiques communes dans les productions de ces deux populations. Nous avons par la suite proposé un **questionnaire** à des orthophonistes, afin d'établir un état des lieux des pratiques utilisées au cours de la prise en charge du langage écrit des enfants sourds.

# MATERIEL ET METHODES

---

Ce travail se décompose en deux parties :

- Une analyse de corpus d'enfants sourds signeurs, d'adultes primo-arrivants, et d'enfants entendants, permettant de comparer les différentes productions et de voir si certaines spécificités morphosyntaxiques sont communes à ces populations.
- Un questionnaire à destination des orthophonistes permettant de faire un état des lieux des pratiques actuelles dans la prise en charge de l'enfant sourd.

## **I- Matériel et méthodes de l'analyse des corpus**

### **1. Population**

Notre population est composée de 3 groupes : un groupe d'enfants sourds, un groupe d'adultes primo-arrivants et un groupe contrôle. Les corpus des 2 premiers groupes sont extraits d'une recherche menée par les laboratoires FoReLLIS et CERCA de l'Université de Poitiers.

Le premier groupe est composé de 10 enfants sourds signeurs collégiens ayant intégré un cursus d'éducation bilingue et bénéficiant actuellement d'une scolarité en langue des signes à l'Institut National des Jeunes Sourds (INJS), à Paris. 6 élèves sont en classe de 6<sup>ème</sup>, 2 sont en 5<sup>ème</sup> et 2 élèves sont scolarisés en 4<sup>ème</sup>.

Leur surdité est prélinguale (apparue avant 2 ans) pour 9 d'entre eux, et elle est survenue à l'âge de 3 ans pour le dernier. Tous les enfants ont une surdité sévère (2 enfants) ou profonde (8 enfants). L'ensemble des enfants utilise majoritairement la langue des signes française (LSF) pour communiquer, bien que certains d'entre eux aient bénéficié du français oral comme mode de communication au domicile ou à l'école. Malgré tout, 5 d'entre eux n'ont jamais été exposés à l'oral à la maison dont deux qui n'ont jamais été exposés à l'oral à l'école. Lors du recueil de données, ces enfants sont inscrits dans un système d'éducation bilingue depuis plus d'un an.

Les parents de 5 d'entre eux sont sourds. La mère d'un autre des enfants est sourde, tandis que les parents des 4 derniers sont entendants.

Le second groupe est composé de 10 adultes primo-arrivants de diverses nationalités, ayant le français comme langue seconde. Ils sont actuellement formés et bénéficient de cours de français au Centre d'Etudes, de Formation et d'Insertion de la Langue (CEFIL), à Paris.

Le tableau ci-dessous présente nos participants :

<b>Pays natal</b>	<b>Langue maternelle</b>	<b>Année d'arrivée en France</b>
Tunisie	Arabe	2013
Maroc	Arabe	2009
Chine	Mandarin	2005
Haïti	Créole	2012
République Démocratique du Congo	Lingala	2008
Algérie	Arabe	1992
France	Créole (Haïtien)	/
Algérie	Arabe	2000
Algérie	Kabyle	2015
Haïti	Créole	2002

Tableau n°5 : Tableau présentant les caractéristiques des participants du groupe d'apprenants primo-arrivants

Cette population est hétérogène. Néanmoins, il est difficile d'obtenir des données homogènes avec des apprenants, d'autant plus qu'il existe plusieurs sortes de bilinguisme, comme nous l'avons évoqué précédemment. La plupart de nos participants ont néanmoins appris le français de manière tardive, lors de leur arrivée en France : ils se situent dans un contexte d'acquisition successive de leurs langues.

D'après les laboratoires de recherche FoReLLIS et CERCA, l'ensemble de ces participants possèdent le même niveau de langage écrit, correspondant au niveau A2 du CERCL, puisqu'ils bénéficient de cours leur permettant d'atteindre ce niveau. Certains d'entre eux stagnent malgré tout au niveau A1, malgré les enseignements reçus. Mais pour eux, le passage du niveau A1 au niveau A2 est imminent. D'autres, au contraire, ont rapidement progressé et ont obtenu un niveau B1.

Ainsi, nous avons cherché à réaliser un groupe contrôle possédant le même niveau à l'écrit que nos participants sourds et primo-arrivants, c'est-à-dire correspondant au niveau A2, afin de pouvoir comparer leurs productions.

Notre groupe contrôle est ainsi composé de 10 enfants scolarisés en cycle 3 : 6 enfants sont en fin de CM2 (après février) et 4 enfants sont en début de 6<sup>ème</sup> (avant décembre). Ils sont scolarisés dans 3 écoles différentes : deux écoles privées et une école publique, afin que notre échantillon soit représentatif des différents niveaux socio-culturels. Ces enfants ne présentent pas de trouble de langage écrit.

## 2. Matériel et méthodes

Le recueil de données a été réalisé à partir d'un protocole composé de vignettes présentant une histoire. Ce protocole, intitulé « Histoire du cheval » a été élaboré par la chercheuse acquisitionniste Maya Hickmann (2003) (*Annexe C*). Il s'agit d'une histoire simple composée de 5 images sans texte. Nous disposons également de feuilles blanches, de crayons, d'un enregistreur vocal et d'une caméra.

L'épreuve est réalisée individuellement et dure environ 15 minutes par participant. Le sujet commence par remplir une fiche de présentation. Nous lui signalons que les narrations orales/LSF seront enregistrées. Nous précisons que les productions seront transcrites puis anonymisées, et que les enregistrements ne seront pas exploités en public.

Nous donnons la consigne suivante : « *Vous allez regarder des images qui racontent une histoire. Une fois que vous me l'aurez racontée à l'oral/en LSF, vous l'écrirez* ». Nous présentons au participant l'« Histoire du Cheval » de Maya Hickmann. Celui-ci détient quelques minutes (de 1 à 3 minutes) pour observer l'histoire et tenter de la mémoriser.

A la suite de cette étape, les images sont cachées pour éviter les implicites. Les participants doivent alors raconter l'histoire en modalité orale (apprenants du CEFIL et groupe contrôle), ou en LSF (enfants sourds). Ils sont alors enregistrés sous format audio (oral) ou vidéo (LSF). Puis les participants racontent de nouveau cette histoire en modalité écrite. Ils disposent alors du temps nécessaire pour réaliser leur production et pour se relire, si besoin.

L'expression orale ne sera pas traitée au cours de ce travail, mais elle a pour objectif ici de favoriser la planification du récit narratif afin d'éviter une surcharge cognitive durant la rédaction écrite. Cette étape permettra également, dans le cadre d'un autre travail, de comparer les productions orales et écrites des participants afin d'évaluer si le récit oral active des représentations morphosyntaxiques plus riches à l'écrit.

Nous avons par la suite classé les erreurs morphosyntaxiques des productions écrites selon une grille de correction que nous avons réalisée (*Annexe D*). Cette grille a été élaborée à partir de celles de Balosetti (2011) et de Perini (2013). Elle a été adaptée selon les productions de nos participants, et selon leurs types d'erreurs. Cette grille d'analyse nous a permis de comparer le type d'erreurs réalisées chez nos trois groupes (*Annexes E-F-G*). Les erreurs ont été codées selon les phrases grammaticales se rapprochant le plus de celles des scripteurs.

## **II- Matériel et méthodes du questionnaire**

### **1. Population**

Nous avons choisi comme destinataires de notre questionnaire les orthophonistes travaillant ou ayant déjà travaillé auprès d'enfants et adolescents sourds. 33 orthophonistes ont répondu à notre questionnaire. Tous travaillent ou ont déjà travaillé auprès d'enfants sourds dans différents cadres (libéral, institution ou mixte). Nous avons exclu des résultats 3 orthophonistes qui indiquaient n'avoir pris en charge que des enfants sourds de moins de 6 ans, puisque notre travail porte sur le langage écrit que ces jeunes enfants n'ont pas encore construit.

Ce questionnaire (*Annexes H-I-J*) a été diffusé à des professionnels de diverses régions afin d'obtenir un maximum de réponses. Nous avons ainsi recensé les réponses de 30 orthophonistes français.

### **2. Description du questionnaire**

L'objectif de notre travail était de réaliser un état des lieux sur les pratiques actuelles de la prise en charge orthophonique du langage écrit de l'enfant sourd. C'est pourquoi nous avons jugé que le questionnaire était le moyen le plus approprié puisqu'il constitue un moyen de recueil sur des points précis.

Afin d'obtenir le maximum de réponses, nous avons fait le choix de réaliser un questionnaire<sup>8</sup> court, avec une majorité de questions fermées. Nous avons cherché à être le plus précis et exhaustifs possible, afin de ne poser aucune difficulté aux interlocuteurs.

Nous avons accompagné le questionnaire d'une lettre d'introduction, afin de nous présenter, introduire le sujet de notre mémoire et transmettre les intentions de notre travail.

Notre questionnaire se décompose en plusieurs thèmes :

- Renseignements généraux : nous cherchons ici à nous assurer que les orthophonistes prennent/ont déjà pris en charge des enfants sourds et nous cherchons à connaître leur mode d'exercice. Nous questionnons également quant aux tranches d'âges des patients déjà rencontrés par nos participants.

---

<sup>8</sup> Notre questionnaire a été validé par Mme Alienor Girette-Bouchaud.

- LSF : cette partie permet de savoir si les orthophonistes travaillant/ayant déjà travaillé dans le domaine de la déficience auditive sont formés à la LSF, et nous permettra de recenser les différents niveaux de formation.
- Langage écrit : cette partie permet d'évaluer les différents axes travaillés prioritairement par nos participants lors de la rééducation du langage écrit de l'enfant sourd, ainsi que les moyens utilisés pour travailler plus spécifiquement le domaine morphosyntaxique. Nous en proposerons également une auto-évaluation, afin que les orthophonistes indiquent leur niveau de satisfaction quant à leur propre pratique.
- FLE : nous demanderons aux orthophonistes s'ils ont connaissance des méthodes de FLE, et s'ils les ont déjà exploitées.

### **3. Diffusion du questionnaire**

Ce questionnaire a été transmis en ligne, afin de faciliter sa diffusion. Il a notamment été envoyé par mail à différentes structures spécialisées dans la déficience auditive telles que l'Institut National des Jeunes Sourds (INJS) de Paris, l'Institut de la Persagotière de Nantes, le SEFFS Jean-Jaurès de Saint-Nazaire, ainsi qu'à des maîtres de stages et autres connaissances ayant déjà travaillé dans le domaine de la déficience auditive.

# RESULTATS

---

## I- Analyse des corpus

D'après la littérature, il existe quatre types d'erreurs dans la production écrite des sujets sourds : les omissions, les substitutions (ou mauvais usage), les ajouts et les erreurs dans l'ordre des mots (Thompson, 1936 ; Myklebust, 1960 ; Perry, 1968). Ces différentes erreurs peuvent être référencées dans différents domaines linguistiques tels que la phonologie, la morphologie, le lexique, la syntaxe et le discours. Notons que les erreurs syntaxiques prédominent dans la production des sourds locuteurs de la LSF, suivi des erreurs morphologiques, alors que les connaissances lexicales restent relativement intactes (Lacerte, 1989, cité par Tuller, 2000).

C'est pour cette raison que nous avons choisi de nous intéresser à la morphosyntaxe dans nos corpus, puisqu'il s'agit du domaine le plus affecté dans les productions des apprenants sourds (Lepot-Froment, 1996 ; Daigle & Dubuisson, 1998 ; Tuller, 2000 ; Ducharme et Mayberry, 2005 ; cités par Perini, 2013). Nous comparerons, au cours de notre analyse, les erreurs fréquentes des enfants sourds signeurs et celles des apprenants L2.

### 1. La morphosyntaxe

La morphologie flexionnelle détient une fonction grammaticale. Les variations flexionnelles détiennent trois usages en français : les changements de catégorie d'un mot, la distinction en genre et en nombre, ainsi que les formes verbales (Parisse, 2009). Nous nous intéresserons ici à plusieurs de ses sous-composantes, telles que les flexions nominale et adjectivale (accords en genre et en nombre), et la flexion verbale (conjugaison).

Les écrits des sourds sont caractérisés par des difficultés morphologiques, notamment marquées dans l'utilisation des pronoms<sup>9</sup>, des déterminants<sup>10</sup>, des auxiliaires<sup>11</sup>, des copules<sup>12</sup> et des flexions verbales<sup>13</sup> (Lacerte, 1988, 1989 ; Dubuisson, Vincent-Durroux & Nadeau, 1991, Nadeau & Machabée, 1998 ; Nadeau, 1993 et Tuller, 2000, cités par Perini, 2013). Nous traiterons donc ces différents aspects au cours notre analyse, afin d'évaluer si nos résultats sont en accord avec la littérature et de les comparer avec les productions des apprenants allophones.

---

<sup>9</sup> Exemple : omission du pronom relatif : « Je vais aider maman est fatiguée » (Nadeau & Machabée, 1998)

<sup>10</sup> Exemple : confusion de genre : « un porte » (Nadeau & Machabée, 1998)

<sup>11</sup> Exemple : omission de l'auxiliaire être : « J'ai choisie pour paticiper à l'émission » (Nadeau & Machabée, 1998)

<sup>12</sup> Exemple : confusion être/avoir : « il est dans sa main une brosse à tableau » (Nadeau & Machabée, 1998)

<sup>13</sup> Exemple : confusion indicatif/infinitif : « il veut deviendra l'homme » (Nadeau & Machabée, 1998)

Nous relèverons ici les erreurs de morphologie flexionnelle, les ajouts, omissions et substitutions. Nous cherchons ainsi à voir si les erreurs des sourds sur les mots grammaticaux sont comparables à celles des apprenants entendants (Dubuisson & Reinwein, 2002).

a) **Les prépositions**

	Sourds bilingues	Allophones	Groupe contrôle
<b>Prépositions ajoutées</b>	6	2	0
<b>Prépositions omises</b>	13	6	1
<b>Prépositions substituées</b>	7	11	2
<b>TOTAL</b>	<b>26</b>	<b>19</b>	<b>3</b>
<b>TOTAL (en %<sup>14</sup>)</b>	<b>54%</b>	<b>40%</b>	<b>6%</b>

Tableau n°6 : Tableau présentant le nombre d'erreurs de prépositions chez nos trois groupes

Alors que notre population contrôle réalise très peu d'erreurs dans l'utilisation des prépositions, nous observons ici un grand nombre de ces erreurs tant chez les sujets sourds que chez les sujets primo-arrivants. Alors que les personnes sourdes les omettent principalement, les sujets allophones les substituent davantage. Ces erreurs sont tout de même comparables :

De nombreuses prépositions sont **omises** chez nos deux populations :

Sourds	<i>S1 : il a mal (<b>à</b>)<sup>15</sup> son jambe</i>	<i>S5 : il envie (<b>de</b>) jouer avec la vache</i>
Primo-arrivants	<i>S3 : il est commence (<b>à</b>) courrie</i>	<i>S10 : le cheval est entrain (<b>de</b>) courit</i>

Certaines sont **ajoutées**, notamment chez les enfants sourds :

Sourds	<i>S1 : moins <b>de</b> mal</i>	<i>S9 : Il est blessé <b>sur</b> le bras</i>
Primo-arrivants	<i>S4 : il était à tout prix <b>pour</b> traverser le pont</i>	<i>S4 : le pont qui separe <b>entre</b> lui et le bœuf</i>

D'autres encore sont **substituées** : une préposition est alors utilisée à la place d'une autre, ou bien un mot de nature différente est utilisé à la place d'une préposition.

Sourds	<i>S2 : une boîte <b>de</b> phramince</i>	<i>S9 : pour essayer de sauter <b>sur</b> les bois</i>	<i>S5 : il tombe <b>de</b> l'herbe</i>
Primo-arrivants	<i>S9 : la boîte <b>à</b> secour</i>	<i>S8 : le cheval à esayer de sauté <b>sur</b> le barre</i>	<i>S2 : il cours <b>sur</b> le cheval</i>

<sup>14</sup> La somme de nos pourcentages n'est pas toujours égale à 100 car nous les avons arrondis à l'unité la plus proche.

<sup>15</sup> Les mots entre parenthèses représentent ceux omis par nos scripteurs.

Nos résultats sont ici en accord avec la littérature (Dubuisson & Reinwein, 2002) puisque dans les deux groupes, nous observons des omissions, des ajouts et des substitutions de prépositions bien plus fréquentes que chez notre groupe contrôle.

**b) Les articles**

	Sourds bilingues	Allophones	Groupe contrôle
Articles ajoutés	0	0	0
Articles omis	16	6	0
Articles substitués	12	8	0
Erreurs de genre	13	5	0
Erreurs de nombre	0	1	0
<b>TOTAL</b>	<b>41</b>	<b>20</b>	<b>0</b>
<b>TOTAL (en %)</b>	<b>67%</b>	<b>33%</b>	<b>0%</b>

Tableau n°7 : Tableau présentant le nombre d'erreurs d'articles chez nos trois groupes

Nous constatons que les participants sourds et les participants primo-arrivants réalisent de nombreuses erreurs dans l'utilisation des articles, contrairement à notre population contrôle.

Beaucoup sont notamment **omis**, surtout chez les sujets sourds. Cela peut être à mettre en lien avec un transfert de la LSF dans laquelle il n'existe pas d'articles. Nous pouvons néanmoins relever le même type d'omissions chez nos deux populations étudiées. Certaines de ces erreurs témoignent de difficultés dans l'utilisation de déterminants contractés :

Sourds	<i>S1 : le salle de <b>(la)</b> vache</i>	<i>S1 : L'oiseaux a donné à <b>(la)</b> vache</i>	<i>S4 : il y a <b>(une)</b> vache et <b>(un)</b> cheval</i>
Primo-arrivants	<i>S4 : le paturage de <b>(le)</b> bœuf</i>	<i>S2 : Le chevale il peur de <b>(le)</b> teros</i>	<i>S3 : se ami <b>(la)</b> vache</i>

De même, les **substitutions** des articles sont comparables chez nos deux groupes. La plupart de ces erreurs sont liées à des confusions entre l'utilisation d'articles définis et indéfinis : les protagonistes sont représentés par un article défini, sans avoir été évoqués auparavant. Cela ne constitue pas en soi d'erreur grammaticale, mais entraîne une incohérence textuelle :

Sourds	<i>S9 : <b>La</b> vache mange dans l'herbe</i>	<i>S8 : <b>le</b> cheval regarde vers le vache</i>
Primo-arrivants	<i>S10 : <b>La</b> vache [...] regardait le cheval</i>	<i>S1 : <b>le</b> beau cheval</i>

Enfin, nous observons de nombreuses erreurs dans l'utilisation du **genre** des articles, notamment chez les sujets sourds. De nouveau, cela peut être à mettre en lien avec l'absence de genre dans la LSF. Nous constatons que, dans la plupart des cas, le masculin est substitué au féminin. Cela peut témoigner d'une surgénéralisation du genre « par défaut ».

Le contraire est plus rare mais peut également être produit chez les deux groupes :

Sourds	<i>S1 : le bairreire</i>	<i>S1 : une oiseaux</i>
Primo-arrivants	<i>S3 : le barreille</i>	<i>S9 : à la secour</i>

Nous ne relevons aucune erreur de **nombre** dans les articles chez les locuteurs sourds. Nous pouvons imaginer que les sourds ont davantage conscience de la notion de singulier/pluriel qui est visible, contrairement à la nuance féminin/masculin des noms qui reste abstraite et est dépendante de notre lexique interne et de notre représentation morphologique. Nous ne relevons néanmoins qu'une erreur de ce type chez un sujet primo-arrivant :

Primo-arrivants	<i>S6 : [il] ce retrouve face <b>aux</b> taureau</i>
-----------------	--

### c) Les pronoms

	Sourds bilingues	Allophones	Groupe contrôle
<b>Pronom sujet</b>	13	3	2
<b>Pronom relatif</b>	2	2	0
<b>Pronom complément</b>	6	7	0
<b>Pronom réfléchi</b>	7	4	1
<b>TOTAL</b>	<b>28</b>	<b>16</b>	<b>3</b>
<b>TOTAL (en %)</b>	<b>60%</b>	<b>34%</b>	<b>6%</b>

Tableau n°8 : Tableau présentant le nombre d'erreurs de pronoms chez nos trois groupes

De nouveau, les erreurs dans l'utilisation des pronoms sont rares dans notre population contrôle, et fréquentes chez nos deux autres groupes, bien que les locuteurs sourds réalisent beaucoup plus d'erreurs dans l'utilisation du pronom sujet que les locuteurs allophones.

Ce sont les **omissions** qui sont les erreurs les plus fréquentes chez nos deux populations étudiées (Sujets sourds : 18 omissions de pronoms / Sujets allophones : 9 omissions de pronoms). L'utilisation des pronoms réfléchis a d'ailleurs déjà été posé comme problème récurrent chez les publics sourds et primo-arrivants (Nadeau, 1993 cité par Perini, 2013).

	<b>Pronom sujet omis</b>	<b>Pronom complément omis</b>	<b>Pronom réfléchi omis</b>
Sourds	<i>S3 : (il) peut pas saute</i>	<i>S1 : c'est pour (l')aider</i>	<i>S4 : le cheval (s')a blessés le bras</i>
Primo-arrivants	<i>S3 : (ils) sont bloque</i>	<i>S3 : se ami vache (l')aide</i>	<i>S3 : Le cheval (se) promenai</i>

Viennent ensuite les **substitutions** (6 substitutions de pronoms chez les locuteurs sourds, contre 4 chez les sujets primo-arrivants) :

	<b>Pronom sujet substitué</b>	<b>Pronom complément substitué</b>
Sourds	<i>S10 : elle courir maladroit</i>	<i>S9 : La vache le soigne sur le bras</i>
Primo-arrivants	<i>S3 : A la fin il se sont recontré</i>	<i>S4 : il y avait un oiseau qui leur observe</i>

Enfin, les locuteurs des deux groupes réalisent quelques **ajouts** de pronoms (4 chez les sujets sourds et 3 chez les sujets primo-arrivants) :

	<b>Pronom relatif ajouté</b>	<b>Pronom réfléchi ajouté</b>
Sourds	<i>S1 : Un cheval qui veut entrer de salle aux vaches</i>	<i>S5 : Un cheval se rencontre une vache</i>
Primo-arrivants	<i>S7 : il y a une vache qui le chevale de l'autre côté</i>	<i>S4 : il se tire le pied vers lui</i>

#### d) Les verbes

	<b>Sourds bilingues</b>	<b>Allophones</b>	<b>Groupe contrôle</b>
<b>Verbe ajouté</b>	3	2	0
<b>Verbe omis</b>	8	4	0
<b>Verbe substitué</b>	3	1	0
<b>Confusion des auxiliaires</b>	1	4	0
<b>Morphologie verbale</b>	23	37	10
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>48</b>	<b>10</b>
<b>TOTAL (en %)</b>	<b>40%</b>	<b>50%</b>	<b>10%</b>

Tableau n°9 : Tableau présentant le nombre d'erreurs de verbes chez nos trois groupes

Les sujets sourds, comme les sujets primo-arrivants, peuvent **ajouter** le verbe « être ». Néanmoins, le verbe générique « faire » n'est ajouté que chez les sujets sourds<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Les différentes équipes pédagogiques ont souligné que le verbe « faire » apparaît régulièrement dans les consignes, ce qui pourrait expliquer ce phénomène.

Cette erreur ne se retrouve pas alors chez les sujets allophones :

Sourds	<i>S5 : il <b>est</b> courir</i>	<i>S4 : cheval a <b>fait</b> cassés</i>
Primo-arrivants	<i>S3 : il <b>est</b> commence courrie</i>	/

Nos deux populations ont aussi tendance à **omettre** des verbes, notamment les auxiliaires « être » et « avoir », ou des verbes génériques, ce qui pourrait être dû à leur faible contenu sémantique (Perini, 2013) :

Sourds	<i>S5 : il (<b>a</b>) envie jouer avec la vache</i>	<i>S9 : le poussins (<b>est</b>) assis sur les bois</i>	<i>S6 : il veut (<b>aller/être</b>) avec lui</i>
Primo-arrivants	<i>S2 : Le chevale il (<b>a</b>) peut de teros</i>	<i>S8 : L'oiseaux (<b>est</b>) sur le barrière</i>	/

Certains verbes sont aussi **substitués** par d'autres verbes chez nos deux populations :

Sourds	<i>S7 : il <b>fait</b> maladroit</i>
Primo-arrivants	<i>S4 : il <b>était</b> à tout prix pour traverser le pont</i>

De même, les **auxiliaires** « être » et « avoir » peuvent être **confondus** et utilisés de manière inadéquate :

Sourds	<i>S4 : Le cheval <b>a</b> blessés le bras</i>	/
Primo-arrivants	<i>S3 : il <b>a</b> tempè par t erre</i>	<i>S3 : il <b>est</b> eu un accident</i>

Nous observons ainsi des omissions de verbes copules et d'auxiliaires ainsi que des substitutions entre « être » et « avoir » chez les locuteurs sourds et chez les apprenants étrangers, comme décrit dans la littérature (Perini, 2013).

Enfin, nous remarquons de fréquentes erreurs de **morphologie verbale** chez nos deux populations. Nous retrouvons également ce type d'erreurs chez notre population contrôle, mais de façon beaucoup moins fréquente. Elles peuvent être de différents types :

- Un mode est utilisé pour un autre :
  - L'infinifit et l'indicatif sont fréquemment confondus

Sourds	<i>S6 : Le vache <b>reflichir</b> S10 : elle <b>courir</b></i>	<i>S1 : on ne peut pas <b>entre</b> S3 : peut pas <b>saute</b></i>
Primo-arrivants	/	<i>S3 : L'oiseau il va <b>cherche</b> coffre S7 : Le cheval s'aprète a <b>saute</b></i>

- L’infinitif et le participe passé sont confondus voire mélangés, comme décrit dans la littérature (Perini, 2013) :

Sourds	<i>S2 : le chebal est <b>tombér</b></i>	<i>S10 : elle aide <b>soignée</b></i>
Primo-arrivants	<i>S9 : le cheval est <b>tomber</b></i>	<i>S8 : il a <b>essayer de cassé</b> cette barriere</i>
Contrôle	/	<i>S1 : pour le <b>soigné</b></i>

- Le participe passé est utilisé à la place d’un autre temps :

Contrôle	<i>S1 : Il <b>été</b></i> <i>S4 : Il [...] <b>voulu</b></i>
----------	--

- Les personnes sont confondues, entraînant une terminaison verbale erronée :

Sourds	<i>S3 : le cheval <b>cours</b></i>	<i>S6 : je <b>prend</b></i>
Primo-arrivants	<i>S2 : il <b>cours</b></i>	<i>S7 : la vache <b>prends</b> une bande</i>
Contrôle	<i>S4 : le tauro lui <b>mis</b> le bandage</i>	<i>S10 : il y avait un bœuf et un oiseau qui <b>a soigner</b> le cheval</i>

- Les terminaisons verbales proposées n’existent pas :

Sourds	<i>S1 : le cheval <b>essait</b></i>	<i>S7 : il <b>cour</b></i>
Primo-arrivants	<i>S8 : je <b>voix</b> un cheval et un toreau</i>	<i>S9 : le cheval <b>cour</b></i>

- L’accord du participe passé est erroné :

Sourds	<i>S4 : le cheval a <b>blessés</b> le bras</i>
Primo-arrivants	<i>S6 : jais <b>vus</b> l’oiseaux blanc</i>

#### e) Les noms

	Sourds bilingues	Allophones	Groupe contrôle
<b>Erreurs de genre</b>	0	2	0
<b>Erreurs de nombre</b>	3	7	1
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>1</b>
<b>TOTAL (en %)</b>	<b>23%</b>	<b>69%</b>	<b>8%</b>

Tableau n°10 : Tableau présentant le nombre d’erreurs de noms chez nos trois groupes

Nous relevons quelques erreurs de **genre** des noms uniquement chez les sujets primo-arrivants. Nous observons des erreurs dans l’utilisation du **nombre** des noms chez nos trois groupes, et de manière plus fréquente chez les sujets allophones.

Sourds	/	<i>S1 : L'oiseaux</i>
Primo-arrivants	<i>S3 : il raconte son <b>ami</b> la vache</i>	<i>S4 : l'oiseaux</i>
Contrôle	/	<i>S4 : une boîte à <b>médicament</b></i>

f) **Les adjectifs**

	Sourds bilingues	Allophones	Groupe contrôle
<b>Erreurs de genre</b>	1	3	0
<b>Erreurs de nombre</b>	0	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>0</b>
<b>TOTAL (en %)</b>	<b>25%</b>	<b>75%</b>	<b>0%</b>

Tableau n°11 : Tableau présentant le nombre d'erreurs d'adjectifs chez nos trois groupes

Les sujets sourds, comme les sujets allophones peuvent réaliser des erreurs de **genre** dans l'usage des adjectifs, mais cela reste rare :

Sourds	<i>S4 : les barrières sont <b>cassés</b></i>
Primo-arrivants	<i>S1 : il est devenu <b>gentille</b></i>

g) **Les adverbes**

	Sourds bilingues	Allophones	Groupe contrôle
<b>Adverbe substitué</b>	1	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>TOTAL (en %)</b>	<b>33%</b>	<b>33%</b>	<b>33%</b>

Tableau n°11 : Tableau présentant le nombre d'erreurs d'adverbes chez nos trois groupes

Sourds	<i>S10 : elle courir <b>maladroit</b></i>
Primo-arrivants	<i>S7 : il fance <b>tous</b> droit dans la barrière</i>
Contrôle	<i>S9 : il s'arrête devant une barrière <b>ou</b> derrière il y a un toro</i>

Nous constatons, chez un des sujets sourds (sujet 10), le remplacement d'un adverbe par un adjectif : cela correspond à une erreur de dérivation. Ces erreurs de catégorie grammaticale sont déjà considérées comme un phénomène courant chez les sourds et les entendants L2 (Nadeau, 1993 cité par Perini, 2013), mais restent peu fréquentes dans nos corpus.

Nous pouvons néanmoins relever d'autres erreurs de dérivation chez les participants sourds dans nos corpus, lors desquelles un nom est substitué à un verbe :

Sourds	S3 : <i>le cheval <b>bloc</b></i>	S6 : <i>[le] cheval <b>course</b></i>
--------	-----------------------------------	---------------------------------------

Néanmoins, les locuteurs sourds présentent des difficultés autant dans l'organisation de la phrase que dans celle texte (Daigle, 1995). Nous allons donc analyser maintenant la cohérence textuelle de nos corpus, afin de comparer si ces difficultés se retrouvent chez nos 3 groupes.

## 2. La cohérence textuelle

La cohérence concerne l'aspect global du texte, et se rapporte à la signification et à l'enchaînement logique des idées pour constituer un message clair et facilement compréhensible pour l'interlocuteur. Elle se distingue de la cohésion qui, elle, se manifeste au niveau local et correspond à la forme du texte : elle suppose le respect des normes morphologiques et syntaxiques.

### a) Enchaînement des propositions

#### Les conjonctions

	Sourds bilingues	Allophones	Groupe contrôle
<b>Conjonction ajoutée</b>	0	0	0
<b>Conjonction omise</b>	2	5	0
<b>Conjonction substituée</b>	2	2	1
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>1</b>
<b>TOTAL (en %)</b>	<b>33%</b>	<b>58%</b>	<b>8%</b>

Tableau n°12 : Tableau présentant le nombre d'erreurs de conjonctions chez nos trois groupes

Aucune conjonction n'est **ajoutée**. Néanmoins, l'utilisation des conjonctions peut être erronée. Elles sont parfois **omisées**, entraînant la production d'un énoncé agrammatical, et surtout sans lien entre les propositions :

Sourds	S6 : <i>cheval course vite vite (et) saute</i>	S10 : <i>elle courir maladroit (et) tombe sur bois</i>
Primo-arrivants	S3 : <i>il est passé (mais) il est eu un accident</i>	S9 : <i>je vois un cheval un oisson (et) un tourour.</i>

Elles peuvent être **substituées** par d'autres conjonctions, altérant le sens de l'énoncé :

Sourds	<i>S4 : <b>donc</b> il a raté</i>
Primo-arrivants	<i>S1 : <b>du coup</b> le beau cheval a décidé de partager l'ambiance avec le toureau</i>

Comme le décrivait Balosetti (2011), nous retrouvons ainsi peu de recours aux connecteurs logiques chez nos locuteurs sourds, mais également chez les locuteurs primo-arrivants. Nous retrouvons chez nos deux groupes le principe de parataxe (décrit par Perini, 2013), c'est-à-dire une juxtaposition de propositions sans lien logique.

### Les reprises anaphoriques

Chez nos deux groupes évalués, le référent est souvent répété sous forme substantive, et non remplacé par un pronom. Ainsi, nous constatons peu de reprises anaphoriques. Cela entraîne des répétitions et des enchaînements redondants, montrant peu de richesse lexicale :

Sourds	<i>S2 : <b>Le cheval</b> court. Après <b>le cheval</b> est tombé et s'est blessé. <b>La vache</b> cherche une boîte à pharmacie. <b>La vache</b> soigne <b>le cheval</b>.<sup>17</sup></i>	<i>S3 : <b>Le cheval</b> voit qu'il y avait une barrière, puis <b>le cheval</b> se bloque, il ne peut pas sauter. Puis <b>le cheval</b> va loin, et <b>le cheval</b> court et il saute au-dessus de la barrière. Puis <b>le cheval</b> tombe et s'est blessé. Et la vache soigne la jambe du <b>cheval</b>.</i>
Primo-arrivants	<i>S7 : <b>Le cheval</b> s'apprête à sauter de l'autre côté de la clôture. <b>Le cheval</b> heurte la clôture avec sa patte</i>	<i>S10 : <b>La vache</b> [...] regardait <b>le cheval</b>. <b>Le cheval</b> a couru vite vers <b>la vache</b>.</i>

Nous remarquons, chez les sujets sourds, une préférence pour la répétition des groupes nominaux plutôt que l'utilisation d'un pronom pour maintenir la référence actantielle (Daigle & Dubuisson, 1998 ; Jacq, Tuller & Fuet, 1999 ; Balosetti, 2011 cités par Perini, 2013). Cette spécificité souligne pour eux une sur-explicitation. Nous retrouvons cette caractéristique également chez nos sujets primo-arrivants.

### **b) Structures phrastiques**

Nous avons pu donc constater que les structures phrastiques des enfants sourds et des apprenants allophones étaient souvent agrammaticales, et caractérisées par de fréquents ajouts, substitutions et omissions de mots. Nous pouvons également noter que l'ordre des mots est parfois altéré dans les productions de ces deux populations.

<sup>17</sup> Les erreurs précédemment citées ont été ici « corrigées » afin de pouvoir observer la syntaxe des productions.

## La négation

Les erreurs de négation sont très rares. Nous n'en relevons qu'une chez un de nos sujets sourds (S3). Nous ne pouvons donc rien en déduire.

## La concordance des temps

Les productions de nos deux groupes montrent des erreurs de concordance des temps caractérisées par des récits, voire des phrases, écrit(e)s à différents temps, rendant les productions incohérentes. Nous ne retrouvons pas ce type d'erreurs chez notre groupe contrôle.

Sourds	<i>S1 : il <b>touche</b> la barrière donc il <b>est tombé</b></i>	<i>S3 : le cheval <b>voit</b> qu'il y <b>avait</b> une barrière</i>	<i>S7 : Il la <b>touche</b> donc il <b>est tombé</b>.</i>
Primo-arrivants	<i>S2 : il <b>a pris</b> la corde qui <b>est attachée</b> au pied du cheval.</i>	<i>S4 : Il y <b>avait</b> un oiseau qui les <b>observe</b>.</i>	<i>S10 : Il <b>était</b> une fois un cheval qui <b>est</b> en train de courir.</i>

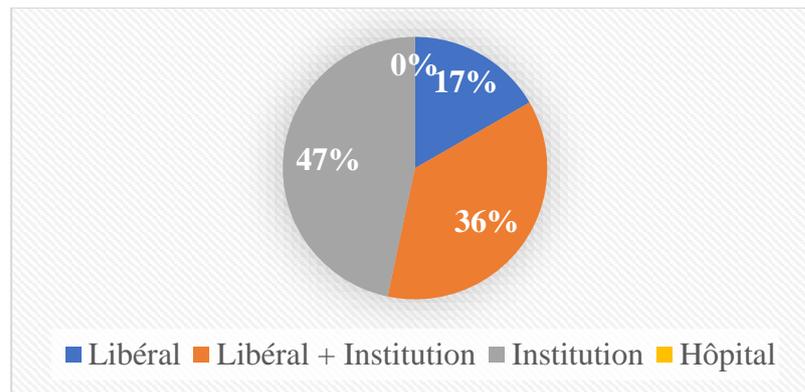
Nos résultats sont donc en accord avec ceux de Vincent-Durroux (2009) qui démontreraient l'absence de maintien du temps choisi tout au long du texte (notamment le temps passé) dans les narrations des locuteurs sourds. Néanmoins, cette caractéristique est commune à notre groupe d'apprenants primo-arrivants.

Ainsi, nos résultats sont en accord avec la littérature (Nadeau et Machabée, 1998 ; Niederbeger, 2007), puisque nous retrouvons des caractéristiques communes sur le plan morphosyntaxique des productions des enfants sourds signeurs et des sujets primo-arrivants apprenant le français comme langue seconde. Nous pouvons donc imaginer que les problèmes rencontrés par l'enfant sourd lors de son apprentissage du français écrit sont comparables à ceux rencontrés par des élèves débutant une langue étrangère (Billant & al., 1990).

## **II. Analyse du questionnaire**

### **1. Question 1**

La question 1 interroge les orthophonistes sur leur type d'exercice : libéral, salariat ou hospitalier. Parmi les 30 orthophonistes ayant travaillé dans le domaine de la surdité : 5 exercent/ont exercé uniquement en libéral, 14 uniquement en institution, 11 en libéral et en institution et aucun à l'hôpital. Nous remarquons ainsi que la prise en charge de l'enfant sourd se fait majoritairement dans des institutions spécialisées, et beaucoup moins en libéral.



Graphique n°1 : résultats de la question 1

## 2. Question 2

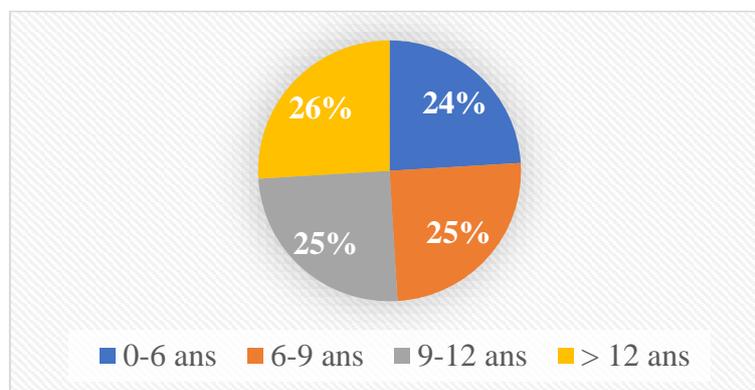
La question 2 interroge sur les tranches d'âges des patients sourds déjà rencontrés, au cours de la carrière des orthophonistes. Comme évoqué précédemment, nous avons exclu de l'étude les trois orthophonistes ayant uniquement pris en charge des enfants de moins de 6 ans, étant donné que nous nous intéressons dans ce travail au langage écrit, et non à ses pré-requis.

Les classes d'âge proposées correspondent aux cycles scolaires des enfants : 0-6 ans (de la naissance au cycle 1) ; 6-9 ans (cycle 2) ; 9-12 ans (cycle 3) ; plus de 12 ans (cycle 4 et après).

Les réponses des orthophonistes se répartissent ainsi :

- 25 orthophonistes ont déjà pris en charge des enfants sourds entre 0 et 6 ans.
- 26 orthophonistes ont déjà pris en charge des enfants sourds entre 6 et 9 ans.
- 26 orthophonistes ont déjà pris en charge des enfants sourds entre 9 et 12 ans.
- 27 orthophonistes ont déjà pris en charge des adolescents sourds de plus de 12 ans.

Nous remarquons ainsi une répartition des prises en charge relativement homogène en fonction de l'âge des enfants. Les orthophonistes accompagnent donc les enfants sourds dans toutes les phases de leur apprentissage, et notamment dans celles de leur langage écrit.

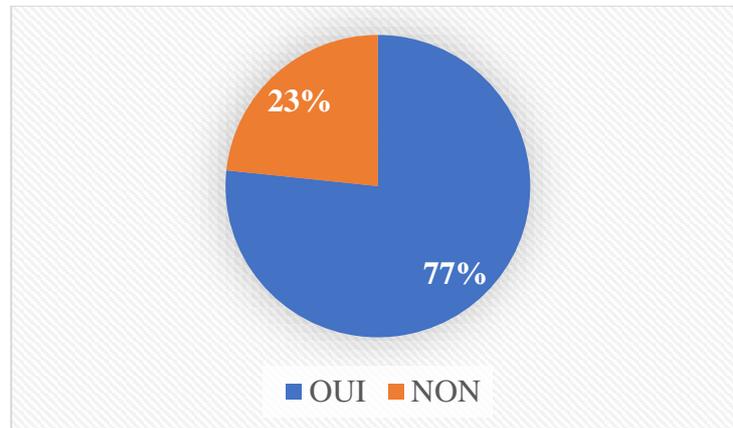


Graphique n°2 : résultats de la question 2

### 3. Question 3

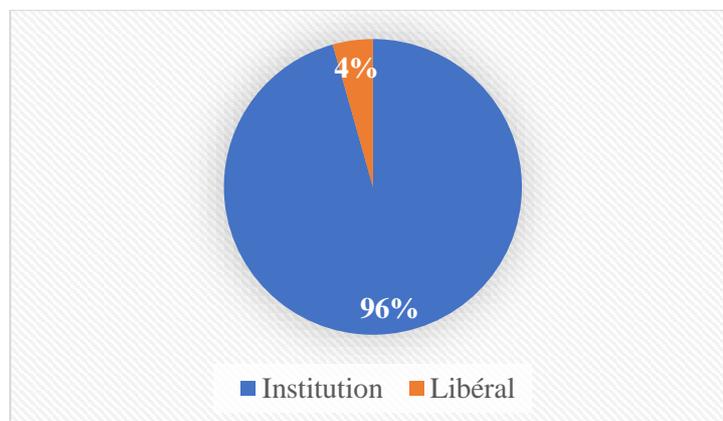
#### a) Première partie

La première partie de la question 3 est la suivante : « Êtes-vous formé(e) à la LSF ? ». Ainsi, 23 des 30 orthophonistes indiquent être formés alors que les 7 autres ne le sont pas.



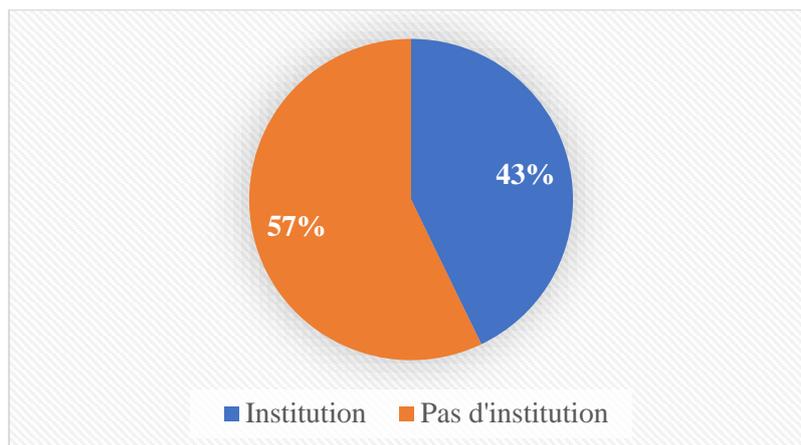
Graphique n°3 : réponse à la première partie de la question 3

Parmi les 23 orthophonistes formés à la LSF, 22 ont déjà pris en charge des enfants sourds en institution, et un seul uniquement en libéral.



Graphique n°3.1 : représentation du mode d'exercice des participants formés à la LSF

Parmi les 7 orthophonistes non formés à la LSF, 3 ont déjà pris en charge des enfants sourds en institution et 4 uniquement en libéral.



Graphique n°3.2 : représentation du mode d'exercice des participants non-formés à la LSF

Nous remarquons alors, sans étonnement, que les orthophonistes prenant en charge des enfants sourds sont plus fréquemment formés à la LSF lorsqu'ils travaillent en institution.

#### **b) Deuxième partie**

La seconde partie de la question 3 interroge sur le niveau de LSF des participants. Cette question étant ouverte, nous recenserons les réponses des orthophonistes sous forme de tableau.

2 des 23 orthophonistes formés n'ont pas indiqué leur niveau en LSF. Nous classerons les réponses des autres participants selon un tableau allant de la formation la plus « basique » à la formation la plus « poussée ». Néanmoins, notre classification restera approximative puisque certains orthophonistes ont évalué leur niveau de façon subjective.

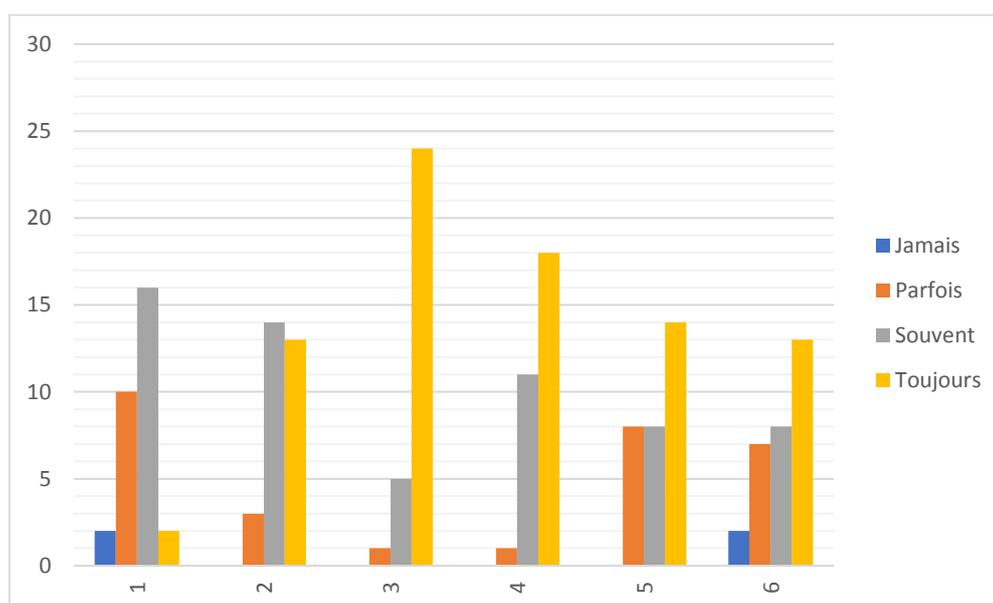
<b>EQUIVALENT A1</b>	<b>EQUIVALENT A2</b>	<b>EQUIVALENT B1 et +</b>
Formation initiale en école d'orthophonie	Niveau intermédiaire autodidacte	B1.1
Niveau très faible malgré un poste à plein temps en service spécifique	Niveau moyen	B1
A1.2	A2	B1
A1.2	A2.4	Bon niveau
Niveau 2		Niveau 9 (IVT)
A1.3		Niveau 11 (IVT)
A1.3		
Niveau 3		
A1.4		
Niveau 4		
Apprentissage en école d'orthophonie, en stages et en institution		

Tableau n°13 : Tableau représentant le niveau de LSF des participants formés

Nous observons alors, comme nous nous y attendions, que les orthophonistes sont relativement peu formés à la LSF, ce qui nous amène à penser que la LSF a une place peu importante dans la prise en charge orthophonique de l'enfant sourd, même signeur.

#### 4. Question 4

La question 4 interroge sur la prise en charge en elle-même : « Quels sont vos principaux axes de prise en charge en langage écrit avec les enfants/adolescents sourds ? ».



Graphique n°4 : résultats de la question 4

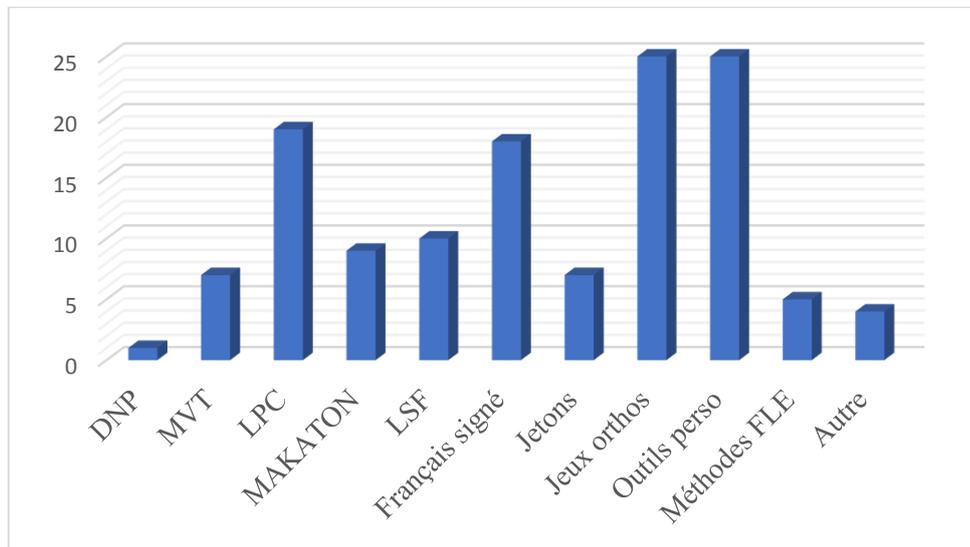
	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours	Souvent + Toujours
1. Articulation	2	10	16	2	18
2. Phonologie	0	3	14	13	27
3. Lexique	0	1	5	24	29
4. Morphosyntaxe	0	1	11	18	29
5. Discours	0	8	8	14	22
6. Pragmatique	2	7	8	13	21

Tableau n°14 : Tableau représentant la répartition des différents axes de prise en charge de l'écrit chez l'enfant sourd

Nous remarquons ainsi que la morphosyntaxe et le lexique sont estimés comme les domaines les plus importants dans la prise en charge de l'écrit chez l'enfant sourd. La phonologie quant à elle, détient également une place prépondérante, car elle vient tout juste ensuite, si l'on considère la somme des réponses « souvent » et « toujours ».

## 5. Question 5

Cette question interroge sur les moyens utilisés avec les enfants sourds pour travailler l'axe morphosyntaxique. Elle est la suivante : « Par quel(s) moyen(s) travaillez-vous la morphosyntaxe à l'écrit avec les enfants/adolescents sourds ? ».



Graphique n°5 : résultats de la question 5

Reprenons l'utilisation de ces méthodes et outils du plus fréquent au moins fréquent :

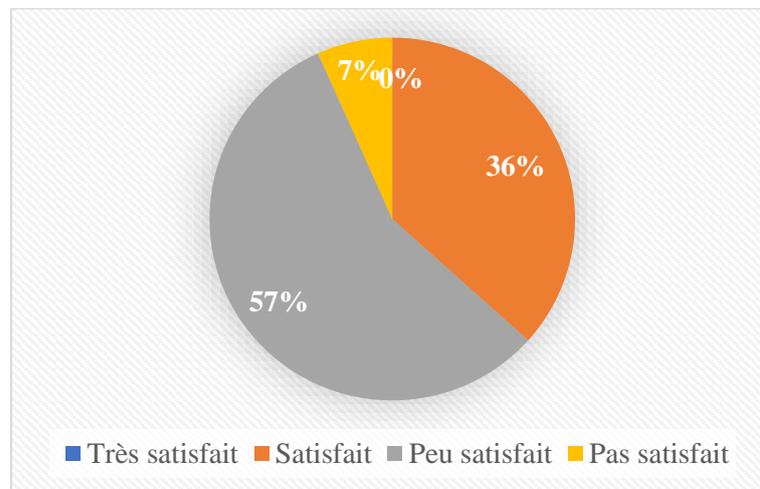
- 25 orthophonistes utilisent des jeux orthophoniques « classiques »
- 25 orthophonistes utilisent des outils personnels créés avec l'expérience
- 19 orthophonistes utilisent le langage parlé complété (LPC)
- 18 orthophonistes utilisent le français signé
- 10 orthophonistes utilisent la langue des signes française (LSF)
- 9 orthophonistes utilisent le Makaton
- 7 orthophonistes utilisent la méthode des jetons
- 7 orthophonistes utilisent la méthode verbo-tonale (MVT)
- 5 orthophonistes utilisent des méthodes de français langue étrangère (FLE)
- 1 orthophoniste utilise la dynamique naturelle de la parole (DNP)

4 orthophonistes indiquent utiliser également d'autres méthodes (les outils de Marc Monfort, l'approche de Denise Sadek, des pictogrammes autres que ceux utilisés dans le Makaton et des pictogrammes associés à un code couleur).

Nous remarquons alors ici que les méthodes dites « oralistes » sont largement utilisées en orthophonie. De plus, nous pouvons souligner un manque de matériel adapté à notre population sourde puisque nombre d'orthophonistes utilisent avec ces enfants des jeux orthophoniques « classiques » (c'est-à-dire non spécifiques à l'enfant sourd) ainsi que des outils personnels créés avec l'expérience. Nous soulignons également que certains orthophonistes ont déjà tenté d'utiliser les méthodes de FLE avec les enfants sourds, néanmoins cela ne constitue pas une pratique majoritaire et nécessiterait d'être approfondi.

## 6. Question 6

La question 6 est la suivante : « Comment vous situez-vous vis-à-vis de votre pratique quant à la prise en charge de la morphosyntaxe à l'écrit chez les enfants/adolescents sourds signeurs ? ». Les résultats sont les suivants : aucun orthophoniste ne se sent très satisfait de sa prise en charge ; 11 orthophonistes sont satisfaits ; 17 orthophonistes sont peu satisfaits ; 2 orthophonistes ne sont pas satisfaits.



Graphique n°6 : résultats de la question 6

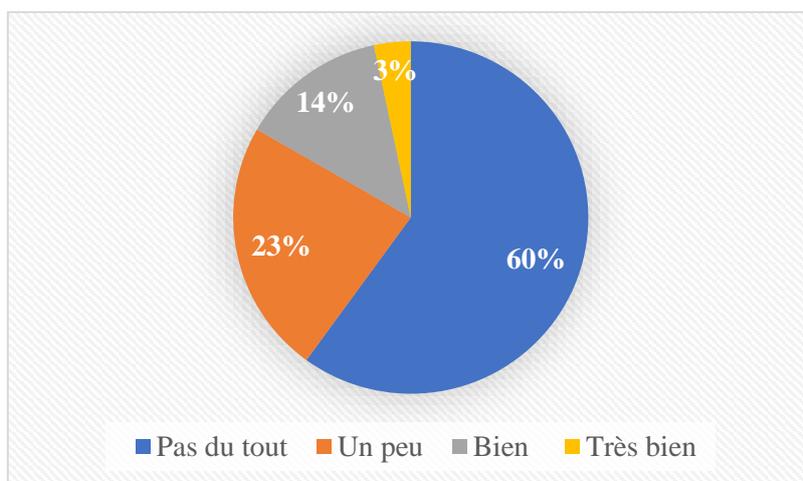
Globalement, nous soulignons une insatisfaction dans la rééducation de la morphosyntaxe à l'écrit chez les enfants sourds signeurs. Il serait pertinent de comprendre ce résultat et d'y remédier en trouvant des méthodes adaptées et efficaces pour les enfants sourds.

## 7. Question 7

La question est : « Connaissez-vous des méthodes utilisées en français langue étrangère permettant aux apprenants étrangers d'apprendre la langue française, et d'accéder à l'écrit ? ».

Les résultats sont les suivants :

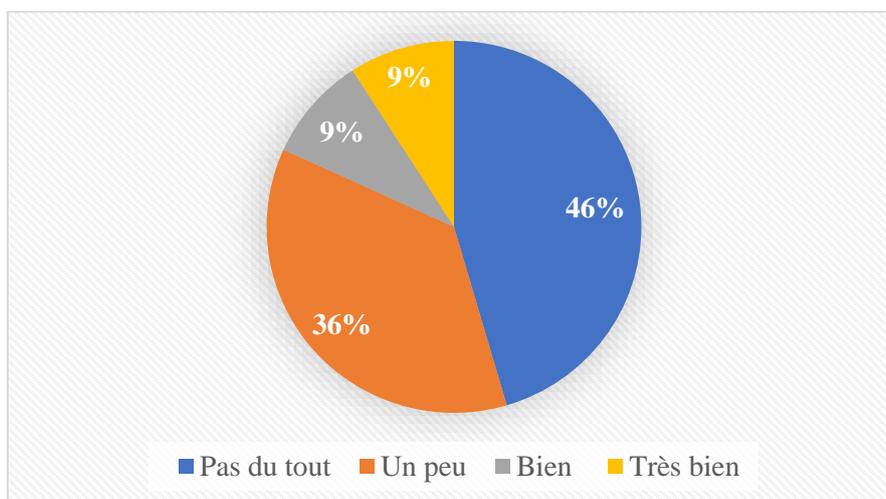
- 18 des 30 orthophonistes interrogés ne connaissent pas du tout ces méthodes.
- 7 orthophonistes les connaissent « un peu » : c'est-à-dire qu'ils connaissent uniquement leurs noms.
- 4 orthophonistes les connaissent « bien » : c'est-à-dire qu'ils connaissent au moins leurs noms et leurs principes généraux.
- 1 orthophoniste les connaît « très bien » : c'est-à-dire qu'il en a une connaissance globale et les a déjà exploitées.



Graphique n°7 : résultats de la question 7

Nous notons que parmi les 11 orthophonistes satisfaits par leur prise en charge de la morphosyntaxe à l'écrit (question 6) :

- 5 participants (soit 46%) ne connaissent pas du tout les méthodes de FLE
- 6 participants (soit 54%) les connaissent au moins « un peu »



Graphique 7.1 : niveau de connaissance des méthodes de FLE par les participants satisfaits de leur prise en charge

## DISCUSSION

---

Rappelons que notre problématique était la suivante : les méthodes utilisées en Français Langue Etrangère (FLE) ne seraient-elles pas bénéfiques dans la prise en charge orthophonique de l'enfant sourd signeur, afin de l'accompagner dans le développement du langage écrit, et notamment de la morphosyntaxe ?

### **I- Discussion des résultats**

#### **1. Les enfants sourds locuteurs de la LSF et les apprenants primo-arrivants présentent-ils des spécificités morphosyntaxiques communes dans leurs productions écrites ?**

Nous retrouvons effectivement des caractéristiques morphosyntaxiques communes dans la production écrite de ces deux populations, même si les sujets sourds réalisent davantage d'erreurs. En effet, ces deux populations présentent de nombreuses spécificités rendant les propositions syntaxiquement incorrectes. Par ordre d'importance, les deux groupes réalisent des omissions, des substitutions et des ajouts de mots : cela avait d'ailleurs déjà été décrit dans la littérature pour les locuteurs sourds (Thompson, 1936 ; Myklebust, 1960 ; Perry, 1968).

Les deux groupes réalisent également des confusions de mots et des erreurs de type morphologiques telles que des erreurs dans le genre des articles et parfois dans le genre des adjectifs, le nombre des noms ou des erreurs dans les flexions verbales (confusion de temps, de modes), comparables entre les deux groupes. Ces analyses sont en accord avec la littérature (Nadeau & Machabée, 1998) dans laquelle nous observions déjà des marques morphologiques absentes ou erronées chez les locuteurs sourds.

Les omissions portent principalement sur les pronoms puis sur les articles, les prépositions et enfin sur les verbes. Les substitutions portent sur les articles, les prépositions, les pronoms et parfois les verbes, par ordre d'importance. Enfin, viennent les ajouts de prépositions, de pronoms puis de verbes.

Nadeau et Machabée (1998), cités par Niederberger (2007) relevaient déjà de nombreuses confusions et omissions de pronoms, et des structures de phrases incomplètes, avec des constituants obligatoires absents et de nombreuses erreurs sur les prépositions dans la production des locuteurs sourds, ce que nous retrouvons chez nos deux groupes.

Nous relevons d'ailleurs également des incohérences dans la structure des phrases, caractérisées par l'omission de mots obligatoires, mais aussi par des propositions qui manquent de transitions, et plus précisément de conjonctions ou de connecteurs. De même, chez nos deux groupes, la concordance des temps n'est pas toujours respectée. Les participants peuvent notamment mélanger le présent et des temps du passé dans une même proposition.

Ces différentes caractéristiques ne sont pas retrouvées chez notre groupe contrôle, montrant ainsi que les erreurs pré-citées sont spécifiques et communes à nos deux populations cibles : les enfants sourds signeurs et les apprenants primo-arrivants.

Ainsi, les problèmes rencontrés par l'enfant sourd apprenant le français écrit semblent bien similaires à ceux rencontrés par l'apprenant débutant une langue étrangère (Billant & al., 1990). En effet, nous retrouvons le même type d'erreurs chez les sourds locuteurs de la LSF et chez les apprenants dont la langue maternelle est très différente (Hamers & Blanc, 1983). Nos résultats sont en accord avec la littérature puisque l'écrit des sourds s'apparente à celui des apprenants entendants en langue seconde (Daigle & Dubuisson, 1998), sur le plan morphosyntaxique.

## 2. Les orthophonistes manquent-ils de moyens pour accompagner les enfants sourds signeurs dans le développement de l'écrit, et notamment pour travailler sur l'axe morphosyntaxique ?

Alors que l'axe morphosyntaxique est celui qui est estimé comme le plus prégnant (avec l'axe lexical) dans la prise en charge de l'écrit de l'enfant sourd signeur, nous constatons que les orthophonistes manquent de moyens pour le travailler. En effet, la plupart des orthophonistes utilisent des matériels non spécifiques à l'enfant sourd. Certains d'entre eux sont des matériels du commerce conçus pour les orthophonistes, tandis que d'autres sont des matériels créés avec l'expérience. Nous pouvons imaginer que cette utilisation témoigne du manque de moyens orthophoniques adaptés aux enfants sourds signeurs pour accéder à l'écrit.

Nous observons également qu'une grande majorité des orthophonistes sont peu ou ne sont pas satisfaits de leur prise en charge de la morphosyntaxe à l'écrit auprès des enfants sourds, ce qui témoigne de nouveau du manque de moyens mis à leur disposition.

3. La LSF est-elle considérée dans la prise en charge du langage écrit de l'enfant sourd signeur ? Quel est le niveau de formation des orthophonistes en LSF ?

Nous observons que les méthodes « oralistes » sont prégnantes dans la prise en charge des enfants sourds. En effet, l'articulation et la phonologie sont, pour la plupart des orthophonistes, « souvent » travaillées avec les enfants sourds pour les accompagner dans l'écrit. De plus, des méthodes basées sur l'oralisation et l'articulation des phonèmes ou syllabes sont largement utilisées au cours des séances : il s'agit principalement du LPC et de la MVT.

Les signes gardent cependant une certaine place, mais la plupart des orthophonistes s'appuient sur le français signé, lui aussi basé sur la syntaxe de l'oral. Un tiers des orthophonistes utilisent néanmoins la LSF durant les séances, ce qui indique que cette langue conserve une certaine place au sein de la prise en charge. Néanmoins, les orthophonistes y sont trop peu formés<sup>18</sup>, ce qui peut expliquer qu'elle est plutôt délaissée au cours des rééducations, au profit de méthodes plus « oralistes ». Malgré tout, la plupart des méthodes exploitent le canal visuel, directement accessible aux enfants sourds.

Nous nous questionnons ainsi sur la façon dont la LSF pourrait être revalorisée et utilisée au cours de la prise en charge orthophonique de l'écrit de l'enfant sourd.

4. Les méthodes de FLE sont-elles connues des orthophonistes, et pourraient-elles être bénéfiques dans la prise en charge de l'enfant sourd ?

Nous constatons que très peu d'orthophonistes connaissent réellement les méthodes de français langue étrangère et qu'une infime partie d'entre eux les ont déjà exploitées. Au vu de nos précédents résultats, nous pensons que ces méthodes pourraient être bénéfiques afin de favoriser le développement de la morphosyntaxe à l'écrit chez les enfants sourds signeurs, d'une part car les enfants sourds présentent des caractéristiques similaires dans leurs productions écrites avec les apprenants primo-arrivants - or, ces méthodes sont initialement conçues pour les enfants allophones apprenant le français, notamment dans sa forme écrite – et d'autre part car les orthophonistes manquent actuellement de moyens dans la prise en charge de l'écrit de l'enfant sourd. Ainsi, il pourrait être pertinent de s'appuyer sur ces méthodes déjà existantes et de les adapter à l'enfant sourd, afin de favoriser le développement de son langage écrit, tout en le rendant acteur de son apprentissage et afin de valoriser sa langue majoritaire : la LSF.

---

<sup>18</sup> Une prochaine étude pourrait viser à définir les causes de ce manque de formation : peur de la LSF ? Difficultés de se former ? Coût financier trop élevé ? Inutilité de se former ?

## **II- Discussion du projet**

### **1. Limites rencontrées**

Concernant notre pratique, nos populations ne sont pas strictement homogènes : nous aurions souhaité que tous nos participants aient strictement le même niveau à l'écrit et que les enfants sourds soient uniquement signeurs et n'aient jamais été exposés au français oral. Mais, il est très difficile de constituer des populations homogènes puisqu'il existe un très grand nombre de profils d'enfants sourds et d'apprenants primo-arrivants (langues d'exposition, type de bilinguisme). Nous avons donc tenté de réaliser des groupes le plus homogène possible.

Concernant le protocole, l'histoire en images constitue une base commune à tous les participants les amenant à réaliser des productions écrites relativement proches sur le fond et la forme, permettant de les comparer facilement. De plus, cette épreuve demande une production descriptive permettant de pallier les difficultés narratives, puisque la description est un enchaînement d'idées sans trop de liens chronologico-causaux. Néanmoins, les structures complexes du langage écrit ne sont pas forcément mises en jeu dans ce protocole et n'ont donc pas pu être analysées et comparées. Par la suite, nous pourrions donc réfléchir à un autre type d'épreuve qui serait plus adapté à l'évaluation de l'ensemble des structures morphosyntaxiques des participants.

L'analyse des corpus a été réalisée de manière subjective puisqu'à plusieurs reprises, dans le recensement des erreurs, nous avons dû imaginer les propos « cibles » de nos locuteurs : c'est-à-dire ce qu'ils souhaitaient réellement exprimer. Or, parfois, la phrase grammaticale se rapprochant le plus de celle du scripteur restait éloignée de sa production, bien que nous ayons essayé de rester au plus près de celle-ci. De plus, les contraintes temporelles nous ont obligés à conclure le projet, mais nous aurions pu compléter nos résultats par une analyse statistique pour prouver la significativité de nos résultats, même si nos chiffres sont déjà parlants.

Enfin, durant l'analyse des réponses à notre questionnaire, nous avons constaté que la terminologie de nos questions manquait parfois de précisions, et que certaines questions auraient pu être ajoutées pour clarifier les données récoltées (type de surdité, projet de communication des enfants rencontrés, appareillage ...). Nous aurions aimé également questionner uniquement sur les prises en charge de l'écrit de l'enfant sourd signeur, mais cela semble impossible dans la réalité. De plus, ce type de prise en charge n'est pas majoritaire et nous avons préféré rester larges afin d'obtenir un maximum de réponses.

## **2. Ouverture vers le domaine orthophonique**

Ainsi, les productions des enfants sourds sont comparables aux productions des apprenants primo-arrivants. Nos résultats sont donc en accord avec la littérature (Hamers & Blanc, 1983 ; Daigle, 1998, Daigle & Dubuisson, 1998), et nous pouvons, de cette façon, émettre l'hypothèse que les méthodes utilisées en FLE pourraient être bénéfiques dans la prise en charge de l'enfant sourd signeur, et notamment dans le développement de sa morphosyntaxe écrite. De plus, nous avons démontré que les orthophonistes manquent, dans leur pratique, de moyens adaptés à l'enfant sourd signeur et à sa langue. C'est pourquoi les méthodes de FLE pourraient constituer une base intéressante afin de réaliser des outils adaptés à ces enfants, et ainsi favoriser leur accès à l'écrit.

Néanmoins, si ces méthodes doivent être utilisées un jour en orthophonie, elles nécessiteront d'être adaptées à l'enfant sourd et à ses objectifs thérapeutiques. N'oublions pas que ces méthodes sont des méthodes pédagogiques et devront alors être remaniées pour être utilisées dans un cadre rééducatif. Cela pourrait faire l'objet d'un prochain travail de recherche, au cours duquel nous pourrions élaborer un matériel de rééducation orthophonique adapté des méthodes de FLE. Ce matériel pourra être par la suite testé afin d'en évaluer l'efficacité. Sur le long terme, cela pourrait permettre de créer du matériel et des méthodes permettant d'aborder le langage écrit et adaptés aux enfants sourds signeurs, afin de répondre au manque de moyen actuel. Cela permettrait également de valoriser la LSF dans leur prise en charge orthophonique.

## **3. Apports personnels**

Tout d'abord, grâce à nos lectures et à nos rencontres avec les enfants, nous avons beaucoup appris sur la surdité et sa prise en charge. De plus, nos explorations et nos analyses nous ont sensibilisé au travail de recherche et à sa complexité.

Ce projet nous a beaucoup apporté en tant que future professionnelle, puisqu'il nous a notamment permis de comprendre les enjeux de la langue écrite de l'enfant sourd signeur, ainsi que toute la complexité de son fonctionnement pour y accéder.

Nous avons profité de l'expertise de nombreux professionnels travaillant auprès d'enfants sourds, ce qui engendré des échanges riches et constructifs qui nous servirons précieusement au cours de notre pratique.

## CONCLUSION

---

Notre projet est issu d'une interrogation portant sur les spécificités de la prise en charge du langage écrit de l'enfant sourd. L'objectif de ce travail était d'évaluer si les méthodes issues du FLE pourraient être bénéfiques dans cette rééducation. En effet, il nous semblait que ces méthodes étaient méconnues des orthophonistes alors qu'elles pourraient être exploitées.

Pour cela, nous avons défini les bases théoriques nécessaires en décrivant les mécanismes d'accès au langage écrit des enfants entendants, des enfants sourds et des enfants primo-arrivants afin d'en comprendre les spécificités. Nous avons ensuite décrit le développement morphosyntaxique du français oral et de la LSF en montrant qu'il s'agit de deux langues très éloignées. Nous avons ainsi conclu que les enfants sourds se trouvent dans une situation de bilinguisme particulier, avant de définir le bilinguisme et plus spécifiquement le bilinguisme des sourds. Puis nous nous sommes penchés sur les méthodes orthophoniques utilisées actuellement pour travailler le langage écrit auprès des enfants déficients auditifs.

Grâce à nos analyses de corpus et au recensement des réponses au questionnaire, nous avons montré que les enfants sourds et les apprenants primo-arrivants, tous deux en situation de bilinguisme, présentaient des caractéristiques morphosyntaxiques communes dans leurs productions écrites, et que les orthophonistes manquaient de moyens face à la prise en charge des enfants sourds en langage écrit. Ainsi, la langue des signes était parfois « délaissée » durant les rééducations, au profit de méthodes dites « oralistes ». Ces éléments nous ont donc laissé supposer que les méthodes issues du FLE, et notamment la méthode actionnelle, pourraient être adaptées à l'enfant sourd signeur, afin de l'accompagner dans son apprentissage du langage écrit, et pour pallier ses difficultés tout en valorisant l'utilisation de la langue des signes.

Nous espérons ainsi que ce travail pourra être poursuivi afin de confirmer cette hypothèse, et de pouvoir aider les enfants sourds locuteurs de la LSF en créant, à termes, des outils adaptés à leur prise en charge orthophonique.

## BIBLIOGRAPHIE

---

- Alegria, J. (1999). La lecture chez l'enfant sourd profond : conditions d'acquisition. *Langage & Pratiques*, 23. 27-46.
- Alegria, J. (2006). La lecture chez l'enfant sourd : difficultés et perspectives. *Connaissances Surdités*, 18. 25-28.
- Baetens-Beardsmore, H. (1986). *Bilingualism : Basic Principles*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Balosetti, M. (2011). Les sourds et l'écrit : approches théoriques et méthodologiques. Mémoire de Master 2 en sciences du langage. Grenoble 3.
- Bassano, D. (2008). Acquisition du langage et grammaticalisation : le développement pour les noms et les verbes en français. In : F. Labrell & G. Chasseigne (Eds.), *Aspects du développement conceptuel et langagier*, p.17-50. Saint-Denis : Edition Publibook Université.
- Bastien, M. & Daigle, D. (2007). Le traitement morphologique en lecture chez les sourds en français langue seconde. Actes du 2<sup>ème</sup> Colloque international de didactique cognitive. Université Toulouse 2-Le Mirail.
- Billant, J. & al. (1990). Essai d'analyse des erreurs dans les productions écrites de jeunes enfants sourds. *Mélanges CRAPEL*, 20. 19-47.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York : Holt.
- Bouchet, M. & Boutard, C. (2008). Protocole d'Evaluation de l'Expression Syntaxique 3-8 ans (PEES 3-8). Isbergues : Ortho Edition.
- Boutet, D. & Garcia, B. (2009). Compositionnalité morpho-phonétique de la Langue des Signes Française (LSF) et exploration des relations structurales entre paramètres. *Traitement Automatique des Langues*, 3(48). 93-104.
- Casalis, S. & M. F. Louis-Alexandre. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French : a longitudinal study. *Reading and Writing*, 12(3-4). 303-335.
- Casalis, S. Mathiot, E., Bécavin, A. S., & Colé, P. (2003). Conscience morphologique chez des lecteurs tout venant et en difficultés, *Sillexicales*, 3. 57-66.

- Chamberlain, C. & Mayberry, R. I. (2000). Theorizing about the relation between American Sign Language and reading. In : C. Chamberlain, J. P. Morford, & R. I. Mayberry (Eds.), *Language acquisition by eye*, 221-259. Mahwah : Lawrence Erlbaum.
- Chamberlain, C. & Mayberry, R. I. (2005). La langue des signes et la lecture : Avancées récentes. In : C. Transler, J. Leybaert & J. E. Gombert (Eds.), *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : les signes, l'oral et l'écrit*, 275-290. Marseille : Solal.
- Clark, M., Gilbert, G. & Anderson, M. (2011). Morphological Knowledge and Decoding Skills of Deaf Readers. *Psychology*, 2. 109-116.
- Colé, P., Royer, C., Leuwers, C., & S. Casalis. (2004). Les connaissances morphologiques dérivationnelles et l'apprentissage de la lecture chez l'apprenti-lecteur français du CP au CE2. *L'Année Psychologique*, 101(4). 701-750.
- Collette, B. (2000). Pour une entrée en communication de l'enfant sourd. *Rééducation Orthophonique*, 38(202). 101-110.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In : G. Underwood (Ed.), *Strategies of information processes*, 151-216. San Diego : Academic Press.
- Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P. & Haller, M. (1993). Models of reading aloud : Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review*, 100(4). 589-608.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. & Ziegler, J. (2001). DRC : a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204-256.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Cornett, O. (1967). Cued Speech. *American Annals of the Deaf*, 112(1). 3-13.
- Courtin, C. (2002). Lecture, écriture et développement socio-cognitif de l'enfant sourd. *Les Actes de Lecture*, 80. 57-62.
- Courtin, C. (2005). Langue des Signes Française, français oral, Langue Française parlée complétée et développement de la lecture-écriture chez l'enfant sourd, quelle complémentarité ? *Nouvelle Revue de l'ASIS*, numéro Hors-Série. 37-44.
- Cuxac, C. (1983). *Le langage des Sourds*. Paris : Payot.

Cuxac, C. (1994). Acquisition de la langue des signes et du français écrit chez l'enfant sourd. Communication aux Journées Nationales de l'Association française de linguistique appliquée. Paris.

Cuxac, C. (1996). Fonctions et structures de l'iconicité des langues des signes. Thèse de Doctorat d'Etat. Paris V.

Cuxac, C. (2000a). La Langue des Signes Française : les Voies de l'Iconicité. In : G. Ferré (Ed.), *L'information grammaticale*, 56-57. Paris : Ophrys.

Cuxac, C. (2000b). Compositionnalité sublexicale morphémique-iconique en langue des signes française. *Recherche Linguistique de Vincennes*, 29. p.55-72.

Cuxac, C. (2004). Phonétique de la LSF : une formalisation problématique. *Sillexicales, Linguistique de la LSF : Recherches Actuelles*, 4. 93-113.

Cuxac, C. (2013). Langues des signes : une modélisation sémiologique. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 64. 65-80.

Daigle, D. (1995). L'influence du contact avec le français sur la performance des sourds en français écrit. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Montréal.

Daigle, D. (1995). L'influence du contact avec le français sur la performance des sourds en français écrit. Mémoire de Maîtrise. Université du Québec à Montréal.

Daigle, D. (2003). Etude des traitements phonémique, syllabique, morphologique et visuo-orthographique en lecture chez des élèves sourds du primaire et du secondaire. Thèse de Doctorat. Université de Montréal.

Daigle, D., Armand, F., Demont, E., & Gombert, J. E. (2006). Apprentissage implicite et traitement morphologique : le cas d'élèves sourds gestuels. In : D. Daigle et A. M. Parisot (Eds), *Surdité et société : perspectives psychosociale, didactique et linguistique*, 99-113. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Daigle, D., Armand, F., Demont, E. & Gombert, J. E. (2009). Visuo-orthographic knowledge in deaf readers of French. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 12(1). 105-128.

Daigle, D. & Dubuisson, C. (1998). *Lecture, écriture et surdité*. Montréal : Les Editions Logiques.

Deltour, J. J. (1998). Test de closure grammaticale (révisé) (TCG-R). Paris : EAP. Distribué par ATM.

Dubuisson, C. & Reinwein, J. (2002). Difficultés d'écriture et de lecture des mots-outils pour des sourds. *Syntaxe et Sémantique*, 1(3). 25-38.

Dubuisson, C., Vincent-Durroux, L. & Nadeau, M. (1991). L'enseignement de la langue maternelle aux déficients auditifs. *Glossa*, 27. 32-37.

Ducharme, D., & Mayberry, R. I. (2005). L'importance d'une exposition précoce au langage : la période critique s'applique au langage signé tout comme au langage oral. In : C. Transler, J. Leybaert et J. E. Gombert (Eds.), *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : Les signes, l'oral et l'écrit*. 15-29. Marseille : Solal.

Emmorey, K. (2003). Perspective on Classifier Constructions in Sign Languages. Mahwah : Lawrence Erlbaum.

Emmorey, K., Borinstein, H. B., Thompson, R. & Gollan, T. H. (2008). Bimodal bilingualism. *Bilingualism : Language and Cognition*, 11(1). 43-61.

Fijalkow, J. (2003). Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ? Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire. Université de Toulouse le Mirail.

Fischer, S. (1973). Two processes of reduplication in the American Sign Language. *Foundation of Language*, 9. 469-480.

Frishberg, N. & Gough, B. (1973). *Morphology in American Sign Language*. La Jolla : Salk Institute for Biological Studies.

Garcia, B. (2005). Projet LSF : quelles implications pour quelles formes graphiques ? Rapport remis à la DGLFLF, Ministère de la Culture et de la Communication.

Garcia, B. (2010). Sourds, surdité, langue(s) des signes et épistémologie des sciences du langage. Problématiques de la scripturisation et modélisation des bas niveaux en langue des signes française (LSF). Mémoire de synthèse. Université Paris 8.

Garcia, B., Sallandre, M. A., Schoder, C., L'Huillier, M.T. (2011). Typologie des pointages en Langue des Signes Française (LSF) et problématiques de leur annotation. Actes du 1<sup>er</sup> DEfi Geste Langue des Signes (DEGELS 2011). 109-121.

Geers, A., & Moog, J. (1989). Factors predictive of the development of literacy in profoundly hearing-impaired adolescents. *The Volta Review*, 91(2). 69-86.

Giasson, J. (2012). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Bruxelles : De Boeck Université.

- Gillot, D. (1998). Le Droit des sourds, 115 propositions. Rapport parlementaire au Premier Ministre.
- Gobet, S. (2007). Description des procédés linguistiques référentiels dans des narrations enfantines en Langue des Signes Française : Maintien et réintroduction des actants. Thèse en science du langage. Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis.
- Goldin-Meadows, S. & Mayberry, R. I. (2001). How do profoundly deaf children learn to read ? *Learning Disabilities Research and Practice*, 16. 221-228.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages : An Introduction to Bilingualism*. Cambridge : University Press
- Grosjean, F. (1993a). La personne bilingue et biculturelle dans le monde des entendants et des sourds. *Nouvelles Pratiques Sociales*, 6(1). 69-82.
- Grosjean, F. (1993b). Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition. *Tranel*, 19. 13-41.
- Hague, C. (1994). Développement de certains aspects de la morphosyntaxe chez l'enfant à surdité profonde : rôle du langage parlé complété. Thèse de doctorat. Université libre de Bruxelles.
- Hakuta, K. (1986). *Mirror of Language : The Debate on Bilingualism*. New York : Basic Books.
- Hamers J. F., & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et biculturalisme*. Bruxelles : Mardaga.
- Hanson, V. L., & Fowler, C. A. (1987). Phonological coding in word reading : Evidence from hearing and deaf readers. *Memory and Cognition*, 15. 199-207.
- Haugen, E. (1969). *The Norwegian language in America : A Study in Bilingual Behavior*. Bloomington : University of Indiana Press.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In : L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. 3-30. Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41(10), 1106-1113.
- Hickmann, M. (2003). *Children's discourse : person, space and time across languages*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hoffman, C. (1991). *An introduction to Bilingualism*. London & New-York : Longman.

- Hoffmeister, R. J. (2000). A piece of the puzzle : ASL and reading comprehension in deaf children. In : C. Chamberlain, J. P. Morford, & R. I. Mayberry (Eds.), *Language acquisition by eye*, 143-63. Mahwah : Lawrence Erlbaum.
- Houghton, G. & Zorzi, M. (2003). Normal and impaired spelling in a connectionist dual-route architecture. *Cognitive Neuropsychology*, 20. 115-162.
- Jacq, G., Tuller, L. & Fuet, F. (1999). Spécificités morphosyntaxiques du français de l'enfant sourd : une étude comparative. *Glossa*, 69. 4-14.
- Lacerte, L. (1988). La langue des signes québécoise (LSQ) et le français : difficultés à l'écrit chez la personne sourde. Mémoire de maîtrise. Université de Québec à Montréal.
- Lacerte, L. (1989). L'écriture sourde québécoise. *Revue Québécoise de Linguistique Théorique et Appliquée*, 8(3-4). 303-345.
- Lepot-Froment, C. (1996). La conquête d'une langue orale et écrite. In : C. Lepot-Froment & N. Clerebaut (Eds.). *L'enfant sourd : communication et langage*. 83-163. Bruxelles : De Boeck Université.
- Leybaert, J., & Alegria, J. (1986). Difficultés de lecture de l'enfant sourd : une approche psycholinguistique. *Vivre sourd aujourd'hui... et demain ?*, 3. 93-116.
- Lüdi, G. (1994). Dénomination médiate et bricolage lexical en situation exolingue. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 3. 115-146.
- Mayberry, R. I., Del Guidice, A. A. & Lieberman, A. M. (2011). Reading achievement in relation to phonological coding and awareness in deaf readers : a meta-analysis, *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(2). 164-188.
- McClelland, J. L., & Rumelhart, D. E. (1981). An interactive activation model of context effects in letter perception : I. An account of basic findings. *Psychological Review*, 88(5), 375-407.
- McIntire, M. (1977). The acquisition of American Sign Language configurations. *Sign Language Studies*, 16. 247-266.
- McLaughlin, B. (1984). *Second language acquisition in childhood*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- Meier, R. & Willerman, R. (1995). Prelinguistic gesture in deaf and hearing infants. In : K. G. Emmorey & J. Reilly (Eds.), *Language, gesture, and space*. 391-409. Hillsdale : Lawrence Erlbaum.

- Millet, A. (2011). Les sourds et l'écrit – éducation, représentations, pratiques : le français sourd existe-t-il ? In : O. Bertrand & I. Schaffner (Eds.). *Variétés, variations & formes du français*. 277-293. Palaiseau : Les éditions de l'école polytechnique.
- Morford, J., Wilkinson, E., Villwock, A., Piñar, P., & Kroll, J. F. (2011). When deaf signers read English : Do written words activate their sign translation. *Cognition*, 118(2). 286-292.
- Musselman, C. (2000). How do children who can't hear learn to read an alphabetic script ? A review of the literature on reading and deafness. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1). 9-31.
- Myklebust, H. R. (1960). *The psychology of deafness : Sensory deprivation, learning and adjustment*. Oxford : Grune & Stratton.
- Nadeau, M. (1993). Peut-on parler de français sourd ? *Revue de l'Association Canadienne de Linguistique Appliquée (ACLA)*, 15(2). 97-117.
- Nadeau, M. & Machabée, D. (1998). Dans quelle mesure les erreurs des sourds sont-elles comparables à celles des entendants ? In : C. Dubuisson et D. Daigle (Eds.), *Lecture, écriture et surdité*. 169-195. Montréal : Les Editions logiques.
- Newport, E. & Meier, R. (1985). The acquisition of American Sign Language. In : D. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*. 881-932. Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- Niederberger, N. (2004). Capacités langagières en langue des signes française et en français écrit chez l'enfant sourd bilingue : quelles relations ? Thèse de doctorat. Université de Genève.
- Niederberger, N. (2007). Apprentissage de la lecture-écriture chez les enfants sourds. *Enfance*, 59. 254-262.
- Niederberger, N. & Prinz, P. (2005). La connaissance d'une langue des signes peut-elle faciliter l'apprentissage de l'écrit chez l'enfant sourd. *Enfance*, 57. 285-297.
- Ormel, E., & Giezen, M. R. (2014). Bimodal bilingual cross-language interaction : Pieces of the puzzle. In : M. Marschark, G. Tang & H. Knoors (Eds.), *Bilingualism and bilingual deaf education*. 74-101. New-York/Oxford : Oxford University Press.
- Ormel, E., Hermans, D., Knoors, H., & Verhoeven, L. (2012). Cross-language Effects in Written Word Recognition : The Case of Bilingual Deaf Children. *Bilingualism : Language and Cognition*, 15(2). 280-303.

Padden, C. & Ramsey, C. (2000). American Sign Language and reading ability in deaf children. In : C. Chamberlain, J. P. Morford, & R. I. Mayberry (Eds.). *Language acquisition by eye*. 165-89. Mahwah : Lawrence Erlbaum.

Parisse, C. (2009). La morphosyntaxe : Qu'est-ce qu'est ? Application au cas de la langue française ? *Rééducation Orthophonique*, 47(238). 7-20.

Perini, M. (2013). Que peuvent nous apprendre les productions écrites des sourds ? Analyse de lectures écrites de personnes sourdes pour une contribution à la didactique du français écrit en formation d'adultes. Thèse de Doctorat. Paris 8.

Perry, F. R. (1968). The psycholinguistic abilities of deaf children : an exploratory investigation II. *The Australian Teacher of the Deaf*, 9. 153-160.

Petitto, L., & Marentette, P. (1991). Babbling in the manual mode : Evidence for ontogeny of language. *Science*, 251. 1493-1496.

Piñar, P., Dussias, P. E., & Morford, J. P. (2011). Deaf readers as bilinguals : an examination of deaf readers' print comprehension in light of current advances in bilingualism and second language processing. *Language and Linguistics Compass*, 5(10). 691-704.

Pizzuto, E., & Volterra, V. (2000). Iconicity and Transparency in Sign Languages : A Cross-Linguistic Cross-Cultural View. In : K. Emmorey. & H. Lane (Eds.), *The Signs of Language Revisited : An Anthology in Honor of Ursula Bellugi and Edward Klima*. 261-286. New Jersey : Lawrence Erlbaum.

Plaut, D. C., McClelland, J. L., Seidenberg, M. S., & Patterson, K. (1996). Understanding normal and impaired word reading : Computational principles in quasi-regular domains. *Psychological Review*, 103(1). 56-115.

Prinz, P. (2002). Cross-linguistic Perspectives on Sign Language and Literacy Development. In : R. Schulmeister & H. Reinitzer (Eds.), *Progress in Sign Language Research : in honor of Siegmund Prillwitz*. 221-233. Hamburg : Signum-Verlag

Prinz, P., Kuntze, M. & Strong, M. (2001). Variable Factors in the Relationship between American Sign Language (ASL) Proficiency and English Literacy Acquisition in Deaf Children. Paper presented at the VIIIth International Congress for the Study of Child Language, San Sebastian.

Prinz, P., & Strong, M. (1998). ASL Proficiency and English Literacy within a Bilingual Deaf Education Model of Instruction. *Topics in Language Disorders*, 18(4). 47-60.

- Rapp, B., Epstein, C., & Tainturier, M. J. (2002). The integration of information across lexical and sublexical processes in spelling. *Cognitive Neuropsychology*, 19(1). 1-29.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. London : Blackwell.
- Rondal, J. (1990). *Votre enfant apprend à parler*. Liège-Bruxelles : Mardaga.
- Rondal, J., Henrot, F., Charlier, M. (1986). *Le langage des signes*. Bruxelles : Mardaga.
- Sallandre, M. A. (2003). Le rôle de l'espace dans l'émergence de l'iconicité (imagique et diagrammatique) en LSF. Présentation orale au colloque : L'Espace dans les langues. Paris.
- Schlesinger, I., & Meadow, K. (1972). *Sound and sign : Childhood deafness and mental health*. Berkeley : University of California Press.
- Seidenberg, M. S., & McClelland, J. L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96(4). 523-568.
- Senechal, M., Kearnan, K. (2007). The role of morphology in reading and spelling. *Child Development and Behavior*, 35. 297-325.
- Sero-Guillaume, P. (2008). *Langue des signes, surdité et accès au langage*. Paris : Papyrus.
- Slobin, D. I. (2003). The many ways to search for a frog : Linguistic typology and the expression of motion events. In : S. Str mqvist & L. Verhoeven (Eds.), *Relating events in narrative : Typological and contextual perspectives*. Mahwah : Lawrence Erlbaum.
- Sprenger-Charolles, L., & Col , P. (2006). *Lecture et dyslexie*. Paris : Dunod
- Strong, M., & Prinz, P. (1997). A Study of the Relationship Between American Sign Language and English Literacy. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2(1). 37-46.
- Strong, M., & Prinz, P. (2000). Is American Sign Language skill related to English literacy ? In : C. Chamberlain, J. P. Morford, & R. I. Mayberry (Eds.). *Language acquisition by eye*. 131-141. Mahwah : Lawrence Erlbaum.
- Thompson, H. (1936). An analysis of errors in written composition by deaf children. *American Annals of the Deaf*, 81(2). 95-99.

Transler, C. (2005). La production écrite de l'enfant sourd, résultats d'apprentissages explicites et implicites. In : C. Transler, J. Leybaert, & J. E. Gombert (Eds.), *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : les signes, l'oral et l'écrit*. 318-324. Marseille : Solal.

Transler, C., & Reitsma, P. (2005). Phonological coding in reading of deaf children : Pseudohomophone effects in lexical decision. *British Journal of Developmental Psychology*, 23. 525–542.

Tuller, L. (2000). Aspects de la morphosyntaxe du français des sourds. *Langage et Surdité*, 29. 143-156.

Vincent-Durroux, L. (2009). Deaf languages : does the hypothesis still apply ? *Corela : Cognition, Représentation, Langage*, 7(2). 1-12.

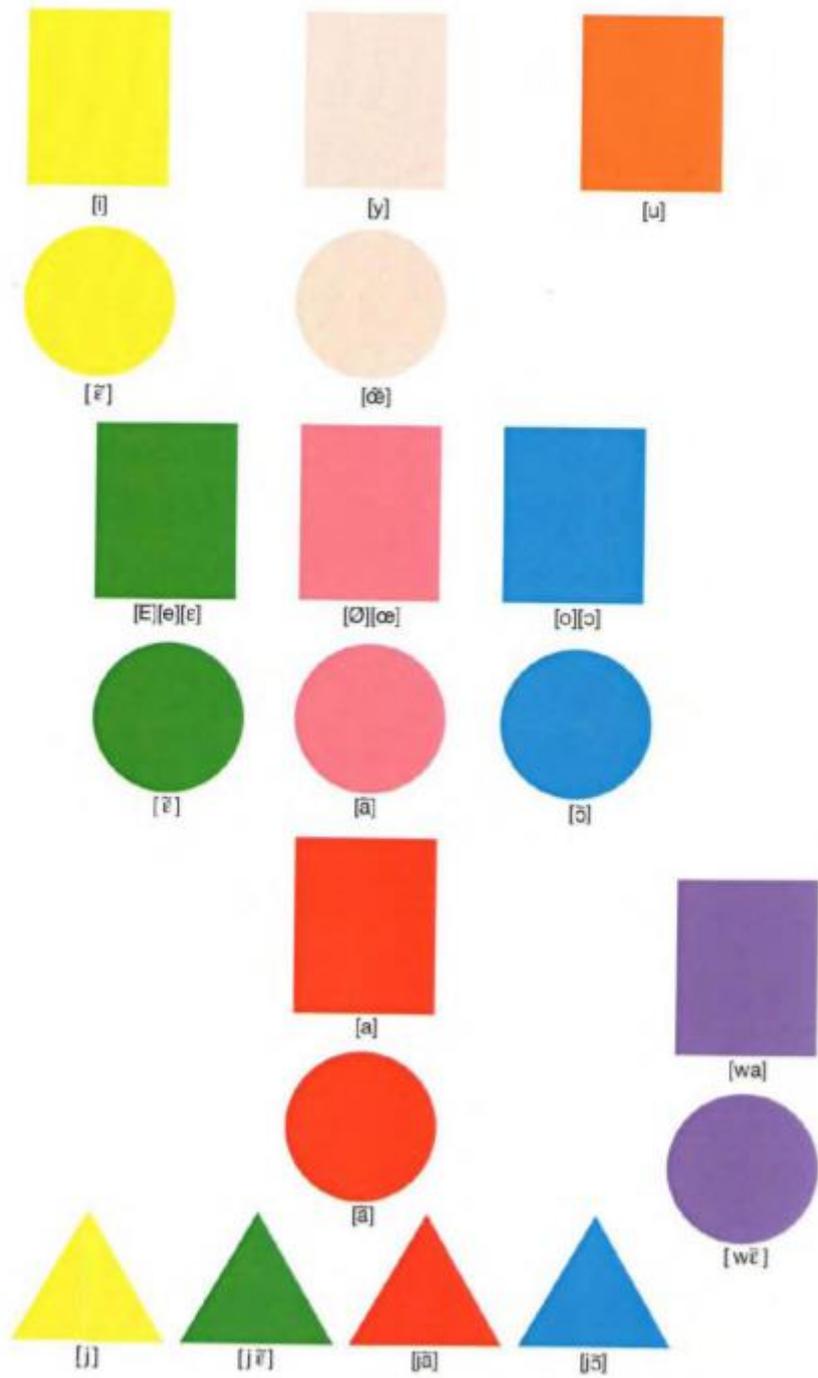
Waters, G. S. & Doehring, D. B. (1990). Reading Acquisition in Congenitally Deaf Children Who Communicate Orally : Insights from an Analysis of Component Reading, Language, and Memory Skills. In : T. H. Carr and B. A. Levy (Eds.), *Reading and its Development : Component Skills Approaches*. 323-373. San Diego : Academic.

## TABLE DES ANNEXES

---

<b>Annexe A</b> : Trapèze vocalique de la méthode distinctive .....	72
<b>Annexe B</b> : Exemples de pictogrammes et de signes issus du Makaton .....	73
<b>Annexe C</b> : Protocole « Histoire du Cheval » de Maya Hickmann .....	74
<b>Annexe D</b> : Tableau d'analyse des spécificités morphosyntaxiques des participants .....	75
<b>Annexe E</b> : Tableau recensant les erreurs du groupe de locuteurs sourds .....	76
<b>Annexe F</b> : Tableau recensant les erreurs du groupe d'apprenants primo-arrivants .....	77
<b>Annexe G</b> : Tableau recensant les erreurs du groupe contrôle .....	78
<b>Annexe H</b> : Questionnaire à destination des orthophonistes (1/3) .....	79
<b>Annexe I</b> : Questionnaire à destination des orthophonistes (2/3) .....	80
<b>Annexe J</b> : Questionnaire à destination des orthophonistes (3/3) .....	81

**ANNEXE A : Trapèze vocalique de la Méthode Distinctive**

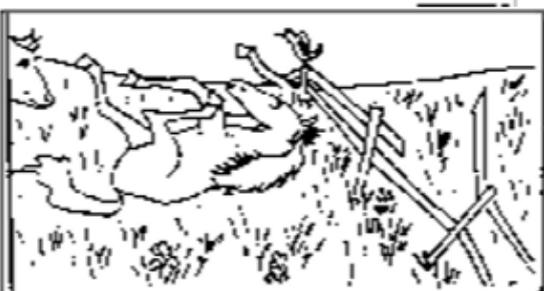
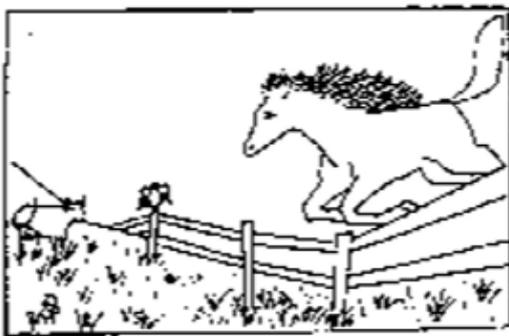


**Annexe B : Exemples de pictogrammes et de signes issus du Makaton**

gâteau		 <p>Gâteau, biscuit</p>
dormir		 <p>Dormir</p>
bonjour		 <p>Bonjour</p>
encore		 <p>Encore</p>

Annexe C : Protocole « Histoire du cheval » de Maya Hickmann

Procole « Histoire du cheval »



**Annexe D : Tableau d'analyse des spécificités morphosyntaxiques des participants**

<b>TYPES D'ERREURS</b>			
<b>Préposition</b>	Ajout		
	Omission		
	Substitution		
<b>Verbe</b>	Ajout		
	Omission		
	Omission être/avoir		
	Substitution		
	Confusion auxiliaire être/avoir		
	Ajout du verbe générique « faire »		
	Morphologie verbale	Confusion de temps	
		Confusion de mode	
Confusion de personne			
Terminaison erronée			
Accord du participe passé			
<b>Conjonction</b>	Ajout		
	Omission		
	Substitution		
<b>Article</b>	Ajout		
	Omission		
	Substitution		
	Genre		
	Nombre		
<b>Pronom</b>	Pronom sujet	Ajouté	
		Omis	
		Substitué	
	Pronom relatif	Ajouté	
		Omis	
	Pronom complément	Ajouté	
		Omis	
		Substitué	
	Pronom réfléchi	Ajouté	
		Omis	
		Substitué	
	<b>Nom</b>	Nombre	
Genre			
<b>Adjectif</b>	Genre		
<b>Syntaxe</b>	Négation	Ajoutée	
		Omise	
<b>Adverbe</b>	Substitution		

## Annexe E : Tableau recensant les erreurs du groupe de locuteurs sourds

TYPES D'ERREURS			GROUPE D'ENFANTS SOURDS											
			S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	TOTAL	
<b>Préposition</b>	Ajout		1	0	1	0	0	0	0	0	2	2	<b>6</b>	
	Omission		4	1	1	1	3	1	0	1	0	1	<b>13</b>	
	Substitution		1	1	1	0	1	0	0	1	2	0	<b>7</b>	
<b>Verbe</b>	Ajout		0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	<b>1</b>	
	Omission		1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	<b>3</b>	
	Omission être/avoir		0	1	0	0	1	0	0	2	1	0	<b>5</b>	
	Substitution		1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	<b>3</b>	
	Confusion auxiliaire être/avoir		0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	<b>1</b>	
	Ajout du verbe générique « faire »		0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	<b>2</b>	
	Morphologie verbale	Confusion de temps		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>
		Confusion de mode		1	3	2	0	1	2	2	1	0	3	<b>15</b>
		Confusion de personne		0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	<b>2</b>
		Terminaison erronée		1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	<b>4</b>
Accord du participe passé			0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	<b>2</b>	
<b>Conjonction</b>	Ajout		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	
	Omission		0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	<b>2</b>	
	Substitution		0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	<b>2</b>	
<b>Article</b>	Ajout		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	
	Omission		5	0	0	2	1	6	0	0	0	2	<b>16</b>	
	Substitution		1	0	0	0	0	0	1	4	4	2	<b>12</b>	
	Genre		6	0	1	0	0	2	0	2	0	2	<b>13</b>	
	Nombre		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	
<b>Pronom</b>	Pronom sujet	Ajouté	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>1</b>	
		Omis	0	0	2	0	1	1	0	2	0	1	<b>7</b>	
		Substitué	1	0	0	0	0	0	0	1	0	3	<b>5</b>	
	Pronom relatif	Ajouté	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>2</b>	
		Omis	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	
	Pronom complément	Ajouté	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	
		Omis	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	<b>5</b>	
		Substitué	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	<b>1</b>	
	Pronom réfléchi	Ajouté	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	<b>1</b>	
Omis		0	1	0	2	0	0	0	0	1	2	<b>6</b>		
Substitué		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>		
<b>Nom</b>	Nombre		2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	<b>3</b>	
	Genre		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	
<b>Adjectif</b>	Genre		0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	<b>1</b>	
<b>Syntaxe</b>	Négation	Ajoutée	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	
		Omise	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	<b>1</b>	
<b>Adverbe</b>	Substitution		0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	<b>1</b>	

**NOMBRE TOTAL D'ERREURS = 143**

## Annexe F : Tableau recensant les erreurs du groupe d'apprenants primo-arrivants

TYPES D'ERREURS			GROUPE D'APPRENANTS ALLOPHONES											
			S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	TOTAL	
<b>Préposition</b>	Ajout		0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	
	Omission		1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	6	
	Substitution		1	2	0	1	2	0	1	1	2	1	11	
<b>Verbe</b>	Ajout		0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	
	Omission		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Omission être/avoir		0	2	0	0	0	0	0	2	0	0	4	
	Substitution		0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	
	Confusion auxiliaire être/avoir		0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	4	
	Ajout du verbe générique « faire »		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Morphologie verbale	Confusion de temps		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Confusion de mode		1	0	3	1	3	1	3	5	1	0	18
Confusion de personne			0	2	1	0	2	0	1	1	0	1	8	
Terminaison erronée			0	0	3	0	1	1	0	1	1	2	9	
Accord du participe passé			0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2	
<b>Conjonction</b>	Ajout		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Omission		0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	5	
	Substitution		1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	
<b>Article</b>	Ajout		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Omission		0	2	2	1	1	0	0	0	0	0	6	
	Substitution		2	0	1	0	0	0	1	0	2	2	8	
	Genre		0	0	2	1	1	0	0	0	1	0	5	
	Nombre		0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	
<b>Pronom</b>	Pronom sujet	Ajouté	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Omisi	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2	
		Substitué	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	
	Pronom relatif	Ajouté	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	
		Omisi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	
	Pronom complément	Ajouté	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	
		Omisi	1	0	2	1	0	0	0	0	0	0	4	
		Substitué	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2	
	Pronom réfléchi	Ajouté	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	
Omisi		0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2		
Substitué		1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1		
<b>Nom</b>	Nombre		0	1	0	2	1	2	0	1	0	0	7	
	Genre		0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	
<b>Adjectif</b>	Genre		1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	3	
<b>Syntaxe</b>	Négation	Ajoutée	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Omise	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
<b>Adverbe</b>	Substitution		0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	

**NOMBRE TOTAL D'ERREURS = 123**

## Annexe G : Tableau recensant les erreurs du groupe contrôle

TYPES D'ERREURS			GROUPE DE FRANÇAIS NORMO-ENTENDANTS (contrôle)												
			S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	TOTAL		
<b>Préposition</b>	Ajout		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	
	Omission		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	<b>1</b>	
	Substitution		0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	<b>2</b>	
<b>Verbe</b>	Ajout		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	
	Omission		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	
	Omission être/avoir		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	
	Substitution		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	
	Confusion auxiliaire être/avoir		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	
	Ajout du verbe générique « faire »		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	
	Morphologie verbale	Confusion de temps		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>
		Confusion de mode		1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	<b>4</b>
		Confusion de personne		0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	<b>3</b>
Terminaison erronée			1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	<b>2</b>	
Accord du participe passé			1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>1</b>	
<b>Conjonction</b>	Ajout		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	
	Omission		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	
	Substitution		0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	<b>1</b>	
<b>Article</b>	Ajout		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	
	Omission		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	
	Substitution		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	
	Genre		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	
	Nombre		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	
<b>Pronom</b>	Pronom sujet	Ajouté	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	
		Omis	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	<b>2</b>	
		Substitué	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	
	Pronom relatif	Ajouté	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	
		Omis	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	
	Pronom complément	Ajouté	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	
		Omis	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	
		Substitué	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	
	Pronom réfléchi	Ajouté	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	
Omis		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>		
Substitué		0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	<b>1</b>		
<b>Nom</b>	Nombre		0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	<b>1</b>	
	Genre		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	
<b>Adjectif</b>	Genre		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	
<b>Syntaxe</b>	Négation	Ajoutée	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	
		Omise	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	
<b>Adverbe</b>	Substitution		0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	<b>1</b>	

**NOMBRE TOTAL D'ERREURS = 19**

## Annexe H : Questionnaire à destination des orthophonistes (1/3)

# La prise en charge du langage écrit de l'enfant sourd

Bonjour à tous,

Je suis étudiante en cinquième année à l'école d'orthophonie de Poitiers.

Dans le cadre de mon mémoire sur la prise en charge du langage écrit des enfants sourds signeurs (axe morphosyntaxique), je cherche à recenser les opinions des orthophonistes ayant déjà réalisé ce type de rééducation, afin d'expliquer, à termes, l'intérêt que pourrait présenter l'utilisation de certaines méthodes de français langue étrangère (FLE) dans ces prises en charge.

Mon mémoire a pour objectifs de recenser vos avis, en tant qu'orthophonistes, afin de faire un état des lieux et d'étudier comment améliorer votre pratique au quotidien.

Merci à vous pour votre aide précieuse !

En espérant que mon mémoire pourra répondre à vos attentes.

Alice Bétrémieux

\*Obligatoire

Avez-vous déjà pris en charge des enfants/adolescents sourds ?

\*

Oui

Non

Dans quel cadre ? \*

En libéral

En institution

A l'hôpital

Autre : \_\_\_\_\_

Quelle(s) tranche(s) d'âges prenez-vous/avez-vous déjà pris en charge ? \*

0-6 ans

6-9 ans

9-12 ans

+ de 12 ans

## Annexe I : Questionnaire à destination des orthophonistes (2/3)

Êtes-vous formé(e) à la LSF ? \*

Oui

Non

Si oui, quel est votre niveau ? (Précisez s'il s'agit d'un niveau officiel ou non)

Votre réponse \_\_\_\_\_

Quels sont vos principaux axes de prise en charge en langage écrit avec les enfants/adolescents sourds ? \*

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
Articulation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Phonologie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lexique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Morphosyntaxe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pragmatique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## **Annexe J : Questionnaire à destination des orthophonistes (3/3)**

Par quel(s) moyen(s) travaillez-vous la morphosyntaxe à l'écrit avec les enfants/adolescents sourds ? \*

- La Dynamique Naturelle de la Parole (DNP)
- La Méthode Verbo-Tonale (MVT)
- Le Langage Parlé Complété (LPC)
- Le Makaton
- La Langue des Signes Française (LSF)
- Le Français Signé
- La méthode des jetons
- Des jeux orthophoniques "classiques" (type Trésorthographe, Je te dis tu me dis, Syntaxis, Des mots pour des phrases ...)
- Des outils personnels acquis/créés avec l'expérience
- Des méthodes de Français Langue Etrangère (FLE)
- Autre : \_\_\_\_\_

Comment vous situez-vous vis-à-vis de votre pratique quant à la prise en charge de la morphosyntaxe à l'écrit chez les enfants/adolescents sourds signeurs ? \*

- Très satisfait
- Satisfait
- Peu satisfait
- Pas satisfait

Connaissez-vous des méthodes utilisées en français langue étrangère (FLE) permettant aux apprenants étrangers d'apprendre la langue française, et d'accéder à l'écrit ? \*

- Pas du tout
- Un peu : Je connais uniquement leurs noms
- Bien : Je connais leurs noms et leurs principes généraux
- Très bien : J'en ai une connaissance globale et je les ai déjà exploitées

## RESUME

Les enfants sourds signeurs rencontrent fréquemment des difficultés dans l'acquisition de la lecture et de l'écriture. En effet, ils accèdent à l'écrit par l'apprentissage d'une langue dont ils ne maîtrisent pas la structure, puisque le français écrit correspond à la transcription du français oral qui leur est étranger. Ainsi, nous supposons que la LSF représenterait pour eux une langue maternelle, et que le français écrit constituerait une langue seconde. De plus, nous pensons que les orthophonistes manquent actuellement de moyens dans la prise en charge de l'écrit des enfants sourds, et que la langue des signes est trop souvent peu considérée dans ces rééducations. En partant de ces hypothèses, nous pensons que les méthodes utilisées en français langue étrangère (FLE) auprès d'enfants primo-arrivants, pourraient être bénéfiques pour les enfants sourds signeurs. Ainsi, une fois adaptées à cette population, elles pourraient être utilisées au cours de la rééducation orthophonique. Pour répondre à cette problématique, nous avons comparé les erreurs morphosyntaxiques des enfants sourds signeurs et celles des apprenants primo-arrivants lors d'une tâche de narration, grâce à une grille d'analyse. Nous avons ensuite diffusé un questionnaire permettant d'établir un état des lieux de la rééducation orthophonique de l'écrit de l'enfant sourd. Nous avons ainsi pu conclure, après avoir recensé les erreurs réalisées par nos différents groupes, que les enfants sourds signeurs présentent des caractéristiques morphosyntaxiques communes avec les apprenants primo-arrivants. Par la suite, les réponses à notre questionnaire nous ont indiqué que les orthophonistes sont fréquemment démunis face à la prise en charge de l'écrit de l'enfant sourd signeur. Nous pensons donc, en accord avec notre hypothèse de départ, que les méthodes de FLE, rarement exploitées en orthophonie, pourraient être investies davantage dans la rééducation du langage écrit de l'enfant sourd signeur, notamment pour travailler la morphosyntaxe.

**MOTS-CLES :** surdité – langue des signes – langage écrit - primo-arrivant – r ducation orthophonique – français langue  trang re (FLE) – morphosyntaxe – narration

## ABSTRACT

Deaf signing children frequently face difficulties in the learning process of reading and writing. Indeed, they learn how to write through an unknown language acquisition because written French is the transcript of spoken French, the latter being unknown. Consequently, we suppose that the French Sign Language (LSF) would be considered as a native language, and that written French would be a second language. Moreover, we conceive that speech therapists currently lack means in the care of deaf children when learning to write, and that the signing language is insufficiently considered in these therapies. Under these assumptions, we believe that the methods used to learn French as a foreign language (FLE) with newcomer children would benefit deaf signing children. Hence, when tailored, those methods could be used for the speech rehabilitation. To answer this problematic, we have contrasted the morphosyntactic mistakes of deaf signing children and newcomer learners through a narrative exercise and an evaluation grid. Thereafter, we have disseminated a survey in order to establish a situational analysis of the writing therapy of deaf children. After identifying the errors made by both groups, we have concluded that deaf signing children have common morphosyntactic characteristics with newcomer learners. Afterwards, the answers to our survey indicate that speech therapists are frequently deprived when being assigned with the care of a deaf child when learning to write. According to our primary assumptions, we think that the FLE methods are rarely used in speech matters and that they could be further invested for the learning process of writing of deaf signing children, notably when treating with the morphosyntax.

**KEY WORDS :** deafness – sign language – written language – newcomer - speech and language therapy – French as a foreign language – morphosyntax – narration