



HAL
open science

L'enfant sourd et la production écrite de textes narratifs : pistes d'évaluation

Charline Renaud

► **To cite this version:**

Charline Renaud. L'enfant sourd et la production écrite de textes narratifs : pistes d'évaluation. Linguistique. 2010. dumas-00520135

HAL Id: dumas-00520135

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00520135v1>

Submitted on 22 Sep 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



L'enfant sourd et la production écrite de textes narratifs :
pistes d'évaluation.

**Renaud
Charline**

UFR Stendhal Grenoble 3

Mémoire de master 1 recherche Sciences du langage

Spécialité: Langage et surdité

Sous la direction de Mugnier Saskia

Année universitaire 2009-2010

Remerciements

Nous remercions l'enseignante de la CLIS pour son accueil, celle de la classe d'enfants entendants pour avoir accepté d'effectuer la passation des tests, ainsi que tous les élèves qui ont bien voulu y participer.

Résumé

La production écrite est un élément essentiel de l'apprentissage de la langue écrite. Pour l'enfant sourd, cette activité est difficile. Nous nous sommes intéressés aux productions écrites de récits d'enfants sourds d'une Clis multi-niveaux. Nous avons ainsi cherché à décrire et identifier les erreurs produites en terme de norme et d'usage. En comparaison avec les productions écrites des enfants entendants ayant subi le même test, nous avons voulu identifier les stades de construction des capacités écrites selon les niveaux afin de comprendre s'ils diffèrent d'un apprenant entendant à un apprenant sourd. Cette étude nous a par ailleurs permis de réfléchir à la notion d'évaluation des productions écrites des enfants sourds.

Mots clés : surdité, production écrite, erreurs, récit, évaluation.

Riassunto :

La scrittura è una parte essenziale del apprendimento della lingua scritta. Per il bambino sordo, questa attività è difficile. Ci siamo interessati alla scrittura di racconti fatti da bambini sordi da una « CLIS » di diversi livelli. Abbiamo cercato di descrivere e di identificare le errori prodotte per quanto riguarda la norma e l'uso della lingua. Paragonando con le produzioni scritte dei bambini che hanno fatto lo stesso test, abbiamo cercato di identificare le tappe di costruzione delle capacità scritte secondo il loro livello per capire se fossero diverse fra un alunno che sente e un alunno sordo. Questo studio ci ha permesso di riflettere sulla nozione di valutazione delle produzioni scritte dei alunni sordi.

Parole chiave : sordità, scrittura, errori, racconti, valutazione.

Sommaire

Sommaire.....	4
Introduction.....	5
I. Partie théorique.....	6
1. Les différents modes de communication.....	6
2. Le texte narratif.....	17
II. Recueil de données.....	31
1. Méthodologie de recueil de données.....	31
2. Présentation.....	32
III. Observations et résultats.....	35
1. Analyse de données.....	35
2. Reprises anaphoriques.....	36
3. Difficultés de mise en place : l'évaluation.....	39
Conclusion.....	68
Bibliographie.....	71
Table des matières.....	75

(Les annexes sont présentés dans un second volume)

Introduction

L'écrit intéresse particulièrement les chercheurs dans le domaine de la surdité. Les difficultés de l'enfant sourd en matière de réception et de production d'écrits sont réelles. Cela a tendance à limiter leur apprentissage de la langue à une inculcation de règles de norme. Or, il apparaît qu'apprendre une langue sans se référer à son utilisation réelle ne soit pas productif. Comme le souligne Caria (1998) l'usage de la langue permet des apprentissages implicites longs mais nécessaires que seule la pratique peut mettre en place.

Nous avons ainsi choisi de proposer et d'analyser des activités de production écrite de récit au sein d'une classe multi-niveau d'enfants sourds utilisant différents modes de communication, vocal et gestuel, dans le but de comprendre les cheminements de la construction de compétences en terme de production écrite de récits.

Nous partons de l'hypothèse selon laquelle la construction de compétences d'écriture de structures narratives est longue et fastidieuse tant pour les enfants entendants que pour les enfants sourds mais qu'elle comprend bien des stades d'évolution qui permettent de rendre compte de la progression des élèves.

Nous nous appuyerons donc sur les observations effectuées au sein de cette classe ainsi que sur les données recueillies pour comprendre ce qui bloque la mise en place et la production de récit pour les enfants sourds.

Nous chercherons tout d'abord, dans notre partie théorique, à identifier de manière générale les enjeux de l'entrée dans l'écrit pour l'enfant sourd. Puis, nous présenterons nos modalités de recueil de données. Enfin, nous analyserons les erreurs trouvées à l'aide d'un outil d'évaluation issu des recherches en FLE pour tenter d'identifier les évolutions suivant les niveaux scolaires des élèves.

I. PARTIE THEORIQUE.

La surdité est vue par les professionnels selon deux angles d'approche : médical ou anthropologique. Le premier, comme le souligne Meynard (1995), définit la surdité comme un handicap, ou une déficience, qu'il convient de soigner. Cette vision, celle du médecin, participe à la mise en place d'activités de « rééducation » telles que les séances d'orthophonie. Elle s'est enrichie avec l'amélioration des appareils auditifs, de plus en plus performants, puis avec le développement de l'implantation cochléaire. Si on suit le raisonnement de cette vision, l'enfant sourd naît avec un handicap qu'il faut palier en utilisant les restes auditifs afin qu'il ait un accès à la langue vocale orale. Cela a tendance à faire miroiter aux parents la possibilité de rendre leur enfant sourd, entendant. Il en ressort néanmoins que la surdité ne disparaît pas avec l'appareillage, la perception auditive du sourd reste en dessous de celle d'un entendant.

Le second angle d'approche, la vision anthropologique, se distingue fortement de la vision médicale. En effet, le sourd n'est plus perçu comme un être anormal que l'on doit tendre à rendre normal. Il est un être de parole. Sa capacité à communiquer n'est pas remise en question, il n'a pas de troubles du langage mais de perception. Le sourd est considéré comme un être dont la langue naturelle diffère, certes de la majorité, mais qui est capable d'utiliser une langue adaptée à ses capacités physiques pour communiquer. Il en découle une perception spécifique du monde qui fonde sa différence. Comme le sourd évolue dans un monde où sa langue naturelle, celle qu'il peut apprendre par imprégnation, n'est pas majoritaire, il doit devenir bilingue pour s'intégrer dans le monde qui l'entoure. Ce bilinguisme peut prendre différentes formes : Langue des signes/Français écrit, Langue des signes/Français écrit et oral...

Ces deux visions de la surdité influencent les modes d'éducation des enfants sourds et donc leur apprentissage de l'écrit. Elles donnent naissance à différentes entrées dans le langage : l'oralisme et le bilinguisme. Nous allons maintenant présenter ces modes d'éducation.

1. Les différents modes d'éducation.

A. L'oralisme

L'oralisme découle de la vision médicale de la surdité. Les origines de ce type d'éducation remontent à la fin du XVI^e siècle. Il s'appuie sur le principe que les signes limitent l'apprentissage de

la langue de la majorité. En 1880, le congrès de Milan imposera cette éducation pour les enfants sourds sous prétexte que la langue des signes « exaltait les passions » comme le rapporte Cuxac (1983) qui explique la mise en place de l'oralisme.

Quels sont les fondements de cette méthode?

a. Fondements.

D'après Daigle (1998), il existe deux degrés d'oralisme. L'oralisme pur qu'il présente comme un refus total de gestualité. L'objectif est d'entraîner l'audition, la prononciation et la reproduction des sons de la langue vocale orale. Comme le souligne l'auteur, cette approche implique le recours à la lecture labiale en complément des restes auditifs. D'après Nicholls et Ling (1982), en lecture labiale seule, l'enfant sourd ne peut percevoir que 30 % des paroles produites. Cela est en partie dû à la présence de sosies labiaux (dont l'image labiale est similaire ou proche). Daigle souligne que les études menées par Conrad (1979) montrent que la surdité prédispose pas à de capacités plus élevées que les entendants en matière de lecture labiale. C'est donc une limite à la mise en place d'une éducation oraliste pure. L'enfant sourd est en effet confronté à une langue qu'il ne peut percevoir pleinement, de par son handicap physique, et l'impossibilité d'accéder par la lecture labiale à toutes les informations de la langue vocale orale. La langue devient pour lui un apprentissage difficile à surmonter. Le risque est qu'il perde le goût de parler devant son impossibilité à appréhender la langue comme on le lui demande.

S'appuyant sur ces critiques, une autre approche a été mise en place. Elle n'exclut plus le geste comme un frein à l'acquisition de la langue mais l'utilise pour compléter la perception labiale de la langue vocale orale. Le docteur Cornett en 1967 part du principe que la lecture labiale fournit des informations lacunaires de la langue. Il invente un système s'appuyant sur le geste et le visuel pour désambiguïser la lecture labiale. Il crée donc le *Cued speech* qui associe des positions de main autour du visage pour symboliser les voyelles à des configurations manuelles pour les consonnes. Ce code est utilisé en complément de la lecture labiale et permet d'accéder à toutes les informations phonologiques de la langue vocale orale. L'adaptation française de ce code est la Langue Parlée Complétée ou LPC. En théorie, les barrières perceptives de l'enfant sourd sont surmontées grâce à ce code dans le sens où il permet à l'enfant sourd d'accéder à toutes les informations de la langue orale. Cette entrée dans la langue présente l'avantage d'être facilement assimilable par l'entourage de l'enfant. Ainsi, celui-ci pourra être mis en contact avec la langue vocale orale depuis son plus jeune âge et bénéficier ainsi d'un apprentissage par imprégnation. L'acquisition de la langue vocale orale se fait donc en théorie de la même manière que l'entendant.

Qu'en est-il de la langue écrite?

b. Oralisme et langue écrite.

L'entrée dans l'écrit pour un enfant sourd oraliste se fait selon une méthode de lecture que l'on nomme ascendante. Cette méthode s'appuie sur l'enseignement dispensé aux enfants entendants. Son point de départ est le phonème. On associe, en effet, un phonème de la chaîne orale à un graphème de la chaîne écrite. On développe ainsi la conscience phonologique de l'enfant en mettant en relation la langue orale et l'écrit. Cet apprentissage part donc des unités de bas niveau, les graphèmes, pour accéder au sens du mot. En combinant les graphèmes, on associe une image écrite à l'image orale du référent. Le lecteur accède ainsi au sens en s'appuyant sur sa connaissance de la langue orale.

L'enfant sourd, grâce à la LPC accède à toutes les informations phonologiques de la chaîne orale. D'après Leybaert (1996), ce n'est pas la surdité qui fait obstacle à l'apprentissage de la lecture mais l'imprécision des informations perçues en lecture labiale : elles sont sous-spécifiées sans l'apport de la LPC. Elle souligne que d'après une série de tests, des individus sourds exposés précocement à la LPC développent des représentations exactes de la parole et que leur sensibilité à la rime est proche de celle des entendants. De plus, en analysant les erreurs sur des mots utilisant une graphie régulière ou non, elle montre que les sourds font usage des relations entre graphèmes et phonèmes. Les sourds peuvent utiliser leurs connaissances de la langue orale pour apprendre l'écrit s'ils ont un accès précoce et complet de la langue vocale.

L'intérêt de l'utilisation de la méthode ascendante est qu'elle permet à l'enfant sourd de se constituer comme un lecteur autonome sous certains aspects : face à un mot inconnu à l'écrit, il peut déchiffrer ce mot en lui associant une image vocale et accéder à son sens. Cela présuppose néanmoins que l'individu soit capable de mettre en relation la langue écrite et ses constituants, les graphèmes, à la langue vocale et ses phonèmes.

c. Les limites.

Cette approche a des limites. Tout d'abord, il apparaît que l'enfant sourd doit être baigné dans la LPC pour permettre l'acquisition de la langue similaire à celle d'un entendant. Comme le souligne Gendron (1981) (cité par Daigle 1998), l'image de la langue chez l'enfant sourd ne doit pas se limiter à un travail d'articulation, et de production de sons. Il est nécessaire de comprendre les modalités d'utilisation de la langue. Cet aspect est trop souvent négligé et on cherche à faire parler

l'enfant sourd sans lui permettre de comprendre le fonctionnement de la langue. Nous avons pu faire l'expérience au cours de notre enquête de terrain d'une de ces difficultés. Il s'agissait d'un enfant éduqué à la LPC. Il percevait et utilisait de manière correcte la langue écrite et orale, mais sa compréhension des textes restait incomplète, il ne faisait pas de liens entre les différents référents des textes... Cela démontre que le fait de percevoir et utiliser une langue ne veut pas dire appréhender son fonctionnement interne. Or l'apprentissage de la lecture et de l'écriture doit se faire selon cette optique pour former un lecteur expert. Il est donc indispensable de réfléchir à la notion de langue d'enseignement. D'après une étude de Leybaert (1996), le problème du métalangage est central. Lorsqu'on enseigne la langue écrite à partir de la langue orale pour un enfant sourd, le support linguistique est instable dans le sens où l'enfant sourd n'a pas le même niveau que l'enfant entendant en langue vocale orale. On part donc d'un système linguistique instable vers un système linguistique inconnu. Ces observations ont permis de réfléchir à la notion de langue d'enseignement et à la nécessité d'utiliser pour enseigner une langue qui soit adaptée à l'enfant sourd. Vonen (1996) souligne cette incohérence en rapprochant la cas des apprenants sourds de ceux des apprenants en langue étrangère. Il montre qu'utiliser une langue maîtrisée pour enseigner une autre langue apparaît comme légitime pour des apprenants en langue étrangère et qu'il est possible de transposer ce schéma pour l'enfant sourd. La langue des signes peut remplir cette fonction car elle utilise les capacités visuelles de l'enfant sourd et prend en compte ses spécificités d'appréhension du monde.

B. Le bilinguisme.

Ce mode d'éducation est aujourd'hui envisageable, et ce depuis le congrès de Hambourg en 1980, qui a annulé les dispositions du congrès de Milan de 1880. Cette vision très négative du signe et fortement influencée par la religion, est maintenant obsolète notamment grâce aux travaux des chercheurs comme Stokoe qui ont permis de reconnaître à la langue des signes son statut de langue à part entière. Cette reconnaissance a été effectuée en France en 2005.

a. Clarification de la notion de bilinguisme.

Tout d'abord, nous nous apercevons que de manière générale le terme de bilinguisme est difficilement définissable. Au cours du XXe siècle, il a profondément évolué. Nous pouvons notamment citer Bloomsfield (Lelièvre & Dubuisson, 1998), qui au début du siècle, définissait la compétence bilingue comme une maîtrise, par une seule et même personne, de deux langues se

rapprochant de celle d'un locuteur natif. Petit à petit, cette approche s'est modernisée notamment grâce à Grosjean (1982) qui a décrit la notion de bilinguisme de part la nécessité pour un locuteur d'utiliser quotidiennement les deux langues. Partant de cette vision, le Conseil de l'Europe (2001) s'est attaché, dans la rédaction du Cadre Européen Commun de Référence (CECR), à valoriser les compétences communicationnelles de la personne bilingue plutôt que la proximité avec la norme des langues. Ainsi, d'après la perspective européenne, tous les savoirs en langue, même minimaux, sont valorisés et ils forment une seule et même compétence appelée « la compétence plurilingue ». Un apprenant met en place cette compétence lors de l'apprentissage de nouvelles langues. Les connaissances préalables dans d'autres langues, sont réutilisées et servent de support à l'apprentissage de la langue nouvelle. Il y a dans cette perspective un transfert de compétences entre les différentes langues. Nous partirons de cette définition du bilinguisme en tant que connaissance de deux langues, c'est-à-dire d'une langue première et d'une langue seconde à des degrés différents. Le locuteur est capable de recourir à chacune de ces deux langues dans la vie quotidienne mais sans en avoir une maîtrise parfaite .

Concernant les applications du bilinguisme pour les enfants sourds, la LSF a été reconnue comme langue à part entière en 2005 mais il n'y a pas de politique éducative officielle concernant l'éducation des sourds contrairement à la Suède ou au Danemark, d'après un rapport européen intitulé *Le statut des langues des signes en Europe* édité en 2005 . Le choix d'éducation est en effet laissé aux parents. Plusieurs mises en place sont envisageables : langue signée/langue écrite avec exclusion de la langue vocale orale (comme le prône Cuxac, (1998)), langue signée/langue vocale écrite et orale (comme le proposent Daigle et Armand (2006)). Le concept qui émerge de ces différentes modalités d'organisation du bilinguisme sourd est la nécessité d'offrir à l'enfant sourd une langue de communication minoritaire, mais complète, de manière précoce, la langue signée, tout en enseignant la forme écrite, voire orale, de la langue vocale de la majorité. Ce pan est indispensable à la personne sourde qui évolue dans une société majoritairement entendante ne pratiquant pas ou peu la langue signée.

b. Fondements.

L'approche bilingue s'appuie sur la vision anthropologique de la surdité. Elle prend en compte la spécificité du sourd en lui permettant d'utiliser en tant que langue première une langue qui lui est totalement accessible, une langue signée. D'après Vonen (1996), la langue signée est pour l'enfant sourd ce qu'est la langue vocale à l'enfant entendant. Elles leur sont toutes deux accessibles sans effort et peuvent s'acquérir par imprégnation. On peut ainsi parler de langue naturelle. Cela

implique que l'enfant sourd puisse accéder sans retard à un système linguistique complet sans accumuler les retards de langage. Sa construction en tant « qu'être de parole » selon la terminologie de Bouvet (1989) est donc rendue possible. D'après elle, cette construction de l'enfant est indispensable pour entrer dans le langage : elle lui permet d'être en lien avec son entourage et de s'exprimer. Elle cite notamment Brünner qui montre que la construction des capacités langagières s'appuie sur les échanges pré-linguaux des tout petits avec leur entourage. Cela implique la mise en place d'une modalité de communication qui lui soit pleinement accessible à l'enfant sourd depuis son plus jeune âge. La langue des signes l'est.

Il apparaît que la langue des signes est pleinement adaptée aux sourds comme langue de communication. Comment est-elle utilisée pour l'enseignement de la langue écrite ?

c. Bilinguisme et enseignement de la langue écrite.

L'entrée dans l'écrit, d'après une optique bilingue ne peut se faire de la même façon que selon l'optique oraliste. En effet, la langue des signes fonctionne d'une manière différente de la langue vocale. Aucune correspondance entre les graphèmes et les phonèmes ne peut être mise en place. L'entrée dans la lecture se fait donc selon une méthode descendante. On part du sens du mots, les unités de haut niveau, et on accède ensuite aux composantes plus petites, les graphèmes ou unités de bas niveau. La langue des signes est utilisée comme média de l'enseignement. Puisque l'enfant sourd a de bonnes compétences en langue des signes, il apparaît logique de se servir de celles-ci pour entrer dans la langue écrite. C'est ce que soutient Cuxac (1998), qui souligne l'importance de changer de langue d'enseignement pour permettre à l'enfant sourd de construire des compétences en langue écrite solides. Cette optique rejoint celle de Vonen (1996) qui rapprochait le cas de l'enfant sourd à celui des apprenants en langue seconde, pour qui on utilise la langue qu'ils connaissent à l'oral pour enseigner la langue cible à l'écrit.

Pour entrer pleinement dans l'écrit, il semble primordial d'offrir à l'enfant un bagage linguistique suffisamment riche et varié. En effet, il est difficilement envisageable de proposer l'apprentissage de la langue écrite à un enfant entendant qui n'est pas entré dans le langage. Courtin (2002), cité par Perini & Righini-Leroy (2008), souligne qu'il serait difficile, voire impossible, de comprendre un texte à l'écrit sans référent contextualisé pour comprendre. Un bagage linguistique référentiel, d'une langue première ou naturelle, de l'enfant est nécessaire. Nous nous appuyerons sur l'article de Niederberger et Prinz (2005) pour illustrer ce propos. Les auteurs y citent Cummins & Swain (1986) qui ont montré l'importance d'un développement solide en langue première pour mettre en place chez l'enfant une connaissance du monde qui l'entoure. En effet, lorsque l'enfant

apprend à lire, il doit être capable de relier les mots écrits avec des référents connus dans la langue orale, il doit être capable de nommer ce qui l'entoure pour faire le lien avec ce qu'il apprend. Lorsque l'enfant est pleinement entré dans la communication, que sa relation au monde est riche et construite, qu'il a acquis des savoirs de base communicatifs, c'est-à-dire la capacité à communiquer avec autrui, des transferts au niveau de l'apprentissage de la langue écrite sont envisageables. L'enfant sourd peut, en effet, lier ses connaissances du monde, qu'il a acquis en LSF, à celles qu'il rencontre en français écrit. L'entrée précoce dans le langage est donc l'un des premiers avantages de l'éducation bilingue chez les enfants sourds.

La langue d'enseignement est donc la langue signée. Elle participe à la construction des savoirs de l'enfant car elle lui fournit un outil métalinguistique complet et permet des échanges avec l'enseignant qui explicitent le fonctionnement de la langue. En effet, lors de l'entrée dans l'écrit, les interactions des enfants sourds avec le professeur sont la base de l'élaboration des connaissances. Les enfants, par leurs questions, leurs réponses, construisent le savoir avec le maître. Il est donc nécessaire qu'au sein de la classe une langue serve de lien entre le professeur et les élèves. Mugnier & Millet (2004) se proposent de voir si des transferts de compétences s'effectuent entre les deux langues et quelles mises en place les favorisent. Elles proposent l'étude d'un conte dont la première partie sera vue sans recours à la LSF et la seconde de manière bilingue avec usage de la LSF. Les élèves testés sont issus d'une classe de CE2 composée de huit enfants sourds à différents degrés et exposés à la LSF de manière précoce ou non. Les productions écrites réalisées suite à ces explications montrent que l'étude préalable du texte en LSF permet aux élèves des productions écrites plus riches et plus autonomes. Il y a donc bien transferts de compétences entre la LSF et le français écrit. Ce qui nous intéresse plus particulièrement ce sont les observations faites lors de l'analyse des corpus. En effet, les auteurs montrent que lors de l'explication en LSF, les élèves s'impliquent. Ils participent à la construction de la définition en proposant des interprétations... Lors des explications en français seul, on remarque souvent l'incompréhension des élèves face aux énoncés formulés par l'enseignante et petit à petit un écart fort se creuse entre les élèves et leur enseignante. De là, le risque de voir naître une passivité des enfants face à l'écrit est grande. Nous voyons, par exemple, dans le corpus proposé par les auteurs, un enfant qui doit aller écrire au tableau, une phrase et qui le fait machinalement suite à la dictée de l'enseignante sans réellement prendre part à l'activité. En revanche, les échanges avec l'enseignant sourd sont plus riches, les élèves participent à l'élaboration du sens, réfléchissent à la grammaticalité des énoncés (auto-correction ou entre pairs...) et font preuve d'une faculté de dé-contextualisation lors des explications lexicales, ils se placent donc, dans une position de lecteur à part entière. Les productions écrites rendent compte de cette prise d'autonomie par l'abandon des stratégies de copie lors de résumés du

conte et la mise en place d'énoncés plus personnels et ne suivant pas le modèle du texte, tant au point de vue du vocabulaire que de la structure des phrases. Le fait de valoriser les compétences langagières de l'enfant sourd en LSF lui permet de prendre une place de sujet face à la langue en construisant son apprentissage et en abandonnant une attitude passive face à la langue. Dans cette étude encore la mise en relation des deux langues est forte. Les deux langues sont pensées par les auteurs, en complémentarité, en interaction pour favoriser l'entrée de l'enfant sourd dans l'écriture.

Concernant les transferts entre la langue signée et la langue écrite, plusieurs auteurs s'accordent à dire qu'ils existent, suivant ainsi la théorie selon laquelle une compétence plurilingue se met en place lors de l'apprentissage de langues nouvelles. Nous pouvons citer Niederberger et Prinz (2005) qui ont mené des tests montrant que les compétences discursives en langue signée et en langue écrite sont liées. En effet, l'enfant qui a construit une capacité à communiquer, sait organiser son récit, par exemple en langue signée, et peut prendre conscience de la nécessité d'effectuer cette même organisation sur le plan de l'écriture. Les auteurs se sont intéressés à diverses compétences liées à l'écrit et à la langue signée. Cet article met en lien deux expériences réalisées indépendamment sur quatre langues différentes (ASL/Anglais écrit, LSF/Français écrit.). Dans l'étude de Prinz, les sujets testés sont des enfants sourds dont la langue première est l'ASL et la langue seconde, la langue écrite de la majorité (entendants) est enseignée de manière précoce et intensive. L'auteur teste les capacités en ASL de production d'énoncés et de compréhension; il teste à l'écrit les capacités de production et de compréhension. Les résultats montrent des corrélations entre les différentes capacités testées dans les deux langues. Il y a donc bien transfert de compétences entre les capacités discursives en langue signée et en langue vocale écrite. De plus, cette étude, qui s'est déroulée sur plusieurs années, montre que de bonnes compétences en ASL préfigurent un bon niveau par la suite en langue écrite. Niederberger, dans la seconde partie de cet article, expose sa propre expérience réalisée dans une école Suisse où la LSF est la langue « première » des enfants et langue d'enseignement et où le français est enseigné dans sa modalité écrite de manière précoce et intensive. Dans cette expérience, l'auteur cherche à montrer les liens entre les capacités en LSF et en Français écrit. Elle part de l'hypothèse avancée par Wilbur (2000) selon laquelle les transferts s'effectuent au niveau discursif. Elle teste donc les capacités discursives en production d'énoncés en LSF et à l'écrit, en compréhension et en narration et s'intéresse à des aspects morpho-syntaxiques tels que la production de pronoms et la compréhension de classificateurs (qui sont des gestes pronominaux montrant le rôle ou la forme du référent) en LSF; et à l'écrit, la production de pronoms et la compréhension des marques de genre et de nombre (se reportant aux classificateur en LSF). Les résultats de cette expérience montrent des corrélations entre les capacités en LSF et en français écrit aux épreuves discursives. Elles sont plus marquées

que pour les capacités morpho-syntaxiques. Il y a donc bien transfert de compétences entre les capacités discursives de la langue signée vers la langue écrite. En lien avec la conception européenne du plurilinguisme, citée précédemment, l'auteur souligne que les capacités langagières se développent en lien les unes avec les autres ce qui sous entend une compétence unique plurilingue de mise en relation langagière. D'autres transferts ont été mis en évidence : Le Capitaine (2002) postule qu'il est possible pour l'enfant sourd d'acquérir une conscience phonologique en dérivation des paramètres de formation de signes : il peut en effet comprendre qu'un mot est composé d'unités plus petites. Cette hypothèse reste théorique car l'auteur n'avance pas de données empiriques pour fonder son propos.

Si la langue des signes et le bilinguisme présente un certain nombre d'atouts, nous pouvons tout de même individualiser quelques limites.

d. Les limites

Il existe différentes modalités de mise en place du bilinguisme. Certaines n'excluent pas l'oral de la langue vocale comme outils d'enseignement de la langue, d'autres, plus extrêmes, refusent d'y recourir. L'écrit a été mis en place en fonction de l'oral. Si l'on s'inspire de la classification de Nina Catach (1991), nous pouvons voir que la langue écrite est à 80% phonogrammatique, c'est-à-dire que ses unités écrites, les graphèmes, correspondent majoritairement à des unités orales, les phonèmes. Selon certaines conceptions extrêmes du bilinguisme sourd, on exclut l'oral de la langue vocale. On peut alors penser que l'absence d'éducation orale dans cette optique bilingue extrême, peut entraver l'apprentissage de la langue écrite par les enfants sourds. En effet, de nombreux chercheurs soulignent l'importance du contact avec la langue seconde pour entrer pleinement dans la langue. L'enfant lecteur doit être capable d'utiliser la correspondance phonème/graphème pour devenir un lecteur expert devant les mots inconnus. C'est un argument avancé par Daigle & Armand (2002) qui proposent une approche beaucoup plus nuancée de l'enseignement bilingue, n'excluant pas l'éducation orale pour favoriser le traitement d'informations phonologiques.

De plus, de nombreuses études ont montré que les enfants sourds produisaient à l'écrit des structures calquées sur la langue des signes. Lacerte en 1989 émet l'hypothèse de l'existence d'un écrit sourd rendant compte d'une appréhension du monde particulière et se manifestant notamment dans les langues signées (organisation syntaxique...). En 1994, Dubuisson et Nadeau reviennent sur ces supposés transferts entre LSQ et Français écrit au niveau de l'organisation des structures langagières et montrent que cela n'est pas plausible: des sujets sourds ne connaissant pas la langue

des signes font des erreurs du même type que ceux qui la pratiquent. Nous pouvons leur emprunter un exemple produit par un sourd oraliste : *A trente minutes a mangé fini*. Si on compare cet énoncé à la LSQ, nous pouvons voir que la ressemblance est flagrante: TRENTE MINUTE MANGER FINI. Les erreurs syntaxiques des sourds à l'écrit semblent donc beaucoup plus dues à un mode d'appréhension spécifique du sourd qu'à l'influence de la langue signée. Ce mode d'appréhension spécifique se caractérise par une spatialisation de l'énoncé, tirée d'un rapport visuel au monde. La linéarité de l'écrit est alors le vrai problème qui se pose à l'enfant sourd qui a construit sa perception sur le spatial et le visuel. Le recours à la langue vocale orale serait peut être bénéfique pour sensibiliser les enfants sourds à la linéarité des énoncés de la langue vocale. Il convient donc de recentrer les attentions sur de nouvelles méthodes d'enseignement prenant pleinement en compte cette spécificité d'appréhension du monde par les sourds.

Suite à ces observations, il apparaît que les limites du bilinguisme tiennent à son refus d'utiliser l'oral comme aide. Il est cependant essentiel de souligner que ces visions extrêmes ne sont pas majoritaires dans le fait, l'ouverture vers la langue vocale orale reste importante. Pour ce qui est des transferts négatifs de la langue de signes vers la langue écrite, il a été prouvé qu'ils ne se limitent pas aux usagers des langues signées.

Dans les faits, il apparaît que les modes d'éducation au sein des classes ne soient pas aussi tranchés. D'après Perini & Righini-Leroy (2008), seulement 4% des structures pour enfants sourds sont considérées comme bilingues (contre 5% dites oralistes et 91 % dites mixtes). Quelles sont ces structures mixtes ?

D. Autres modes de communication.

Notre stage nous a permis de faire l'expérience de situations d'enseignements moins tranchées que celle que propose le bilinguisme et l'oralisme. En effet, l'objectif des enseignants était de multiplier les codes à disposition pour favoriser l'apprentissage de la langue écrite. Ainsi, au sein de la classe, les signes, la langue orale, la langue écrite, des codes de couleurs, la LPC étaient utilisés pour enseigner et communiquer.

Daigle (1998), fait une description de « l'approche totale » qui, bien que ne correspondant pas totalement au modèle que nous avons rencontré, en définit quelques aspects.

a. La place du signe et de l'oral.

La langue d'enseignement reste la langue vocale orale. La langue des signes en tant que

système autonome syntaxiquement n'est pas utilisée. On lui emprunte du vocabulaire, ses composantes sémantiques. Ainsi comme le souligne Daigle (1998), les signes sont utilisés en parallèle à la langue vocale, c'est-à-dire qu'ils respectent l'organisation syntaxique linéaire de la langue vocale orale. La langue des signes n'est pas utilisée en tant que langue. Il y a mise en place d'une communication simultanée. D'après Daigle (1998), cela impose soit un ralentissement de la parole soit de ne pas signer tous les éléments dits vocalement. Cela implique que le locuteur infère le sens des éléments non signés ce qui peut donner lieu à des contresens fréquents. De plus, cela ne permet pas à l'apprenant d'accéder aux mots grammaticaux essentiels de la langue vocale, de type mots-outils, pourtant difficilement perceptibles car ils sont petits et non accentués dans les phrases. Les signes perdent aussi beaucoup de leur signification. En effet, la langue gestuelle s'appuie sur le visuel, ainsi lorsqu'on signe « JE PRENDS UN LIVRE », et « JE PRENDS UN VERRE », la forme de la main diffère pour « PRENDRE » en fonction de la forme de l'objet. Daigle explique que la communication simultanée impose qu'à un même signe corresponde un même mot. Cela suit le principe de l'arbitraire du signe en langue vocale ce qui n'est pas toujours transposable pour la langue des signes ou le visuel détermine la formation de nombreux signes.

Cette méthode impose donc à l'enfant sourd la maîtrise d'un code, le français signé, ne rendant pas tout à fait compte de la communication gestuelle, ni tout à fait compte de la langue vocale orale. Ce flou remet donc en cause son utilité.

b. La place de l'écrit.

L'optique de cette approche est de multiplier les codes et les langues à disposition de l'enfant sourd pour favoriser leur apprentissage de l'écrit. L'écrit apparaît donc d'abord comme un but, une visée de l'enseignement. Son rôle second est celui d'outil. Cela est souligné par Vinter (2000) qui montre qu'en l'absence de langue orale, l'écrit est utilisé comme instrument de communication. En effet, lors des interactions, l'écrit sert couramment d'aide. En l'absence de langue orale de communication commune entre l'enseignant et l'élève, son utilisation est récurrente lorsque l'enseignant ne parvient pas à se faire comprendre de ses élèves. Cela montre d'une part qu'ils prennent conscience des difficultés de communication vocale des enfants et d'autre part, de la potentielle efficacité du visuel pour communiquer avec les enfants sourds. Cependant, cette tentative n'apporte que très rarement une aide. En effet, la plupart des enfants sourds ont déjà des lacunes au niveau écrit. Prendre appui sur une modalité visuelle mais écrite ne fait que leur fournir de nouveau un outil inaccessible. Mugnier (2006), souligne que l'écrit qui est au centre de toutes les attentions et qui est un outil de référence, n'aide pas toujours l'enfant : celui-ci ne comprend pas

toujours ce qui lui est demandé à l'écrit. Le sens entre le fait d'écrire et l'activité n'est pas établi et les élèves ont besoin de l'aide de l'enseignante pour effectuer la tâche demandée.

En multipliant les codes, le risque est de ne fournir aucun système linguistique complet à l'enfant sourd. Il risque notamment de se perdre et de se décourager devant la multiplicité de codes à utiliser. Cette surcharge cognitive n'agit pas au service des compétences langagières et ne permet pas à l'enfant sourd d'entrer dans l'écrit de manière adéquate afin de développer ses capacités d'écriture.

En conclusion de cette présentation des modes d'éducation, il nous apparaît que la question de l'éducation de l'enfant sourd ne soit pas totalement tranchée en matière de réalisation et d'efficacité.

Nous allons à présent nous attacher à décrire une activité d'écriture particulièrement fréquente en école primaire et qui fera l'objet de notre analyse ultérieure. Cela permettra de comprendre les enjeux d'un enseignement de la langue en matière de production de texte narratifs.

2. Le texte narratif.

Le texte narratif est au sein de l'école la production écrite la plus abordable pour l'enfant qui entre dans l'écriture. En effet, comme le souligne Giasson (cité par Cornaire et Raymond 1994) l'enfant acquiert rapidement, par son contact avec la langue, des connaissances narratives qu'il développe à l'oral notamment. Cette connaissance est influencée par l'omniprésence du récit dans l'entourage immédiat de l'enfant : histoires racontées ou lues... Grâce à cette familiarité, le texte narratif apparaît pour Rentel et King (1983), (cité par Cornaire et Raymond 1994) comme une base solide vers la construction d'habiletés rédactionnelles participant ultérieurement à la rédaction d'autres types de textes.

On peut alors se demander quelles sont les caractéristiques du texte narratif.

A. Le texte narratif.

Un texte narratif, ou récit, raconte une histoire fictive ou réelle. Concernant sa composition, le récit s'organise selon une structure type qui a été analysée par Paul Larivaille

(1974). Ce modèle est appelé « le modèle quinaire ». Dhers et al (2008) proposent une explication de ce modèle. Le récit y est segmenté en trois parties :

- L' « état initial » ou situation d'équilibre.
- Le « pendant » qui met en place les transformations ébranlant l'équilibre.
- L' « état final » ou résolution et retour à l'équilibre.

A ces étapes s'ajoute une sous-segmentation de l'état de « pendant » en trois phases:

- La provocation ou élément déclencheur.
- L'action pour résoudre le problème rencontré.
- Le résultat de cette action.

La structure du texte narratif met donc en place différents acteurs (personnages ou événements) qui interagissent les uns sur les autres et modifient une situation initiale. Le rapport de force qui existe entre ces acteurs a été décrit par Greimas dans son schéma actantiel (cité par Dhers et al 2009). Il fait référence aux « actants » pour désigner les éléments qui agissent les uns sur les autres. Il distingue ainsi cinq niveaux d'influence :

- le sujet : il réalise l'action.
- l'objet : il est le but de l'action réalisée par le sujet.
- le destinataire : ce pourquoi ce sujet est en quête de l'objet.
- l'adjuvant : qui aide à la réalisation de l'action
- l'opposant : qui va à l'encontre de la réalisation de l'action.
- le destinateur : valeur, homme, entité qui motive l'action.

Le texte narratif met en place des relations complexes entre les différents actants qui font progresser le récit. Il ne s'agit en aucun cas d'une succession de faits sans rapport les uns avec les autres mais bien d'une mise en relation d'événements et de personnages. La richesse des productions écrites invite tout de même à une certaine prudence quant à l'utilisation de ces schémas, en effet, s'ils traduisent en grande partie les caractéristiques du récit, il nous semble peu raisonnable de limiter le récit à des carcans aussi resserrés sans tenir compte des spécificités, par exemple chronologique que l'auteur peut mettre en place. Concernant les informations fournies, elles doivent être mises en relation, par l'auteur. Pour cela il dispose d'un panel d'outils pour maintenir et faire progresser l'information. C'est ce que nous allons à présent décrire.

B. Mise en place.

Nous nous sommes appuyé sur des critères de définition du récit émanant de différents ouvrages à destination des enseignants du premier degré, notamment Dhers et al (2008). Nous avons choisi ces ouvrages car ils sont adressés aux professeurs et délimitent les outils linguistiques qu'ils enseignent aux élèves pour produire des textes notamment narratifs.

a. Le lien narratif : le narrateur.

Le statut de narrateur est parfois difficile à identifier. En effet, l'utilisation récurrente d'un « je » narratif a tendance à amener à une confusion entre l'auteur, celui qui écrit ou l'individu réel, et le narrateur, la voix du texte qui n'existe que sur le papier. Or le narrateur n'est qu'un outil de l'auteur, il lui permet d'offrir au lecteur une vision de l'action selon un point de vue plus ou moins subjectif. Le narrateur permet à l'auteur de lier les actions. Il existe différentes positions ou focalisations du narrateur qui nuancent l'angle d'approche de l'événement raconté : la focalisation zéro, le narrateur cumule le point de vue de plusieurs personnages pour raconter l'histoire, la focalisation interne, le narrateur ne sait que ce qu'un seul personnage sait, la focalisation externe, le narrateur est un observateur qui ne sait pas ce que savent les personnages.

Ces différentes focalisations font partie des choix narratifs qu'effectue l'auteur. La spécificité d'un texte narratif tient donc de la capacité à utiliser l'outil « narrateur » pour modifier l'angle d'approche de l'histoire. Ainsi, Berman et Slobin (cité par Jacob (2007)) expliquent que l'impact du narrateur change une histoire du tout au tout. Il est donc nécessaire de distinguer son rôle pour écrire un texte narratif.

b. Les temps du récit

De manière générale les temps du récit sont des temps du passé. En effet, l'auteur raconte des faits qui se sont déjà produits. On associe en général le temps de l'imparfait, qui traduit les éléments d'arrière plan et le passé simple, qui exprime les actions de premier plan. Cette forme du récit est très scolaire. En effet, l'usage du passé composé est aujourd'hui très fréquent pour marquer l'aspect borné de l'action. On peut supposer que cette modification est liée à la diminution de l'usage du passé simple en langue orale au profit du passé composé.

Pour ce qui est de l'expression de l'antériorité elle est assurée par les formes accomplies, soit le plus que parfait ou le passé antérieur. Quant au futur, on utilise généralement le futur du passé (ou « conditionnel »). Les références aux situations d'énonciation telles que aujourd'hui, demain... sont exclues du récit. On utilise leur forme neutre, c'est-à-dire ne se référant pas à la situation

d'énonciation.

L'utilisation de ces temps varie en fonction des énoncés. En effet, il n'est pas rare de trouver au sein d'un texte narratif des passages au présent lors par exemple de la présence de discours direct au sein de la trame narrative.

c. Le maintien de l'information.

Comme tout écrit, le texte narratif est produit pour être lu en dehors de la situation de production et en l'absence même de l'auteur. Il nécessite donc la mise en place d'indices textuels qui permettent aux lecteurs de faire le liens entre les différents personnages et les différentes situations. On appelle cela la cohésion opérée par les reprises anaphoriques. Ce procédé vise à limiter la reprise d'un même terme tout en assurant la cohésion. Il prend la forme de pronoms : il, le..., de déterminants : ce chien..., ou de termes génériques : l'animal, le fauve...

Ces reprises sont particulièrement présentes à l'écrit en Français car la répétition est perçue comme une erreur de style. Cela se manifeste beaucoup moins dans certaines langues, comme par exemple en italien où le fait de redire un mot plusieurs fois dans un même texte n'est pas considéré comme une erreur.

Cette catégorie de mots permet donc la référence à d'autres termes en aval ou en amont du texte. Il peuvent être de différentes natures. Nous pouvons distinguer deux types de reprises comme le souligne Hickmann (2004) (cité par Jacob (2007)) les références peuvent s'appliquer à des informations génériques supposées connues de tout lecteur. Elle peuvent encore se référer à un personnage ou événement cité préalablement dans le texte. Ces deux procédés de reprise de natures diverses, marquent bien la nécessité de mise en lien et de mise en réseau des informations du texte que nécessitent la lecture et l'écriture du texte narratif.

d. La progression narrative.

Concernant la progression de l'intrigue narrative, elle nécessite une mise en relation des événements cités. En effet, comme le montre le modèle de Larivaille, ils participent à une dynamique de cause à effet. L'auteur doit donc chercher à organiser les informations entre celles qui sont connues du lecteur (en amont du texte) et celles qu'il introduit et bouleversent « l'état actuel » du déroulement narratif.

e. L'orthographe .

Pour être compris, le texte doit faire usage d'un code commun normé. En effet, pour communiquer un message écrit à une tierce personne, il faut disposer d'une langue écrite commune. Celle-ci est normée et stable, c'est-à-dire que le sujet écrivant ne peut pas en principe pas prendre de liberté concernant l'orthographe des mots (à l'exclusion des textes poétiques). La norme est donc un élément central de l'activité de production écrite. C'est pour cela qu'au sein de l'école les enseignants privilégient la correction de la norme lors des activités de production écrite. Pour produire un texte narratif, l'élève doit donc avoir à sa disposition un bagage linguistique suffisamment important et dont l'orthographe est connue pour mener à bien l'activité. Il serait réducteur de ne considérer l'activité d'écriture de texte narratif que sous cet angle car comme nous l'avons dit précédemment, la structure du texte narratif est complexe et importante. Lorsqu'il sait manier ces différents outils, qui au premier abord peuvent sembler pesants, c'est par ses choix de scripteur que le texte narratif prend forme et adopte une organisation différente selon la personne qui l'écrit.

f. Les choix du sujet écrivant.

La personne qui écrit a donc à sa disposition un panel d'outils lui permettant de faire découvrir à son lecteur une histoire sous l'angle d'approche qu'il aura choisi (point de vue du narrateur), en assurant plus ou moins la cohésion s'il souhaite semer le doute notamment, et en utilisant un code commun. Son choix de vocabulaire est significatif, il doit être adapté à la visée de son récit. En effet, on ne produit pas le même genre de texte selon qu'il s'adresse à un professeur ou à un ami. L'auteur doit alors prendre en compte le contexte de conception du texte. Ainsi, pour le cas d'un enfant de primaire, celui-ci acquiert petit à petit la notion de niveau de langue à travers ses écrits et prend conscience grâce aux indications de l'enseignant, mais aussi grâce à ses perceptions des structures narratives orales, que différents niveaux de langue existent et que leur utilisation dépend du contexte dans lequel on les produit.

g. Le texte narratif et l'enfant sourd.

Si on se réfère à Giasson (2000), le récit est une structure familière de l'enfant grâce à son existence dans la langue vocale orale. L'enfant est donc habitué à cette structure particulière depuis son plus jeune âge. Pour l'enfant sourd on peut se demander comment favoriser son acquisition alors qu'il n'a qu'une perception lacunaire de la langue vocale. La LPC peut combler cette lacune.

En effet, théoriquement l'enfant accède à toute les informations vocales par le biais des clés manuelles et de la lecture labiale. Cependant, comme le souligne Cuxac (1998), la « rééducation » orale ne prend pas en compte la dimension communicative de la langue. On ne cherche qu'à faire produire des sons sans permettre de comprendre les modalités d'utilisation. Il dit ainsi « L'incapacité à prendre une quelconque distance avec le réel : la langue n'est alors que l'instrument servant à mettre en mots le monde et non pas à en dire quelque chose. »

Pour ce qui est de la LSF, des études montrent que le récit fait pleinement partie de l'acte de communication signée. En effet, nous pouvons citer Jacob (2007) qui s'est intéressée à la structure narrative en Langue des signes française. Elle souligne que la structure narrative en langue des signes française utilise l'espace pour créer un cadre référentiel ayant pour fonction de maintenir le propos et de faire référence à des objets ou personnages préalablement cités. Nous pouvons relier ce fonctionnement aux déictiques linéaires de la langue écrite : ils permettent de reprendre des informations préalablement énoncées et assurent la cohésion du récit. L'espace apparaît donc comme un élément essentiel de la construction syntaxique en langue des signes.

Au niveau temporel, la chronologie est assurée toujours en références à l'espace selon plusieurs axes qui dépendent du rapport avec la situation d'énonciation.

Enfin, la langue des signes permet de comprendre le rapport à la norme. En effet, les différents paramètres de formation des signes invitent à comprendre la nécessité d'utiliser un code commun pour être compris.

L'enfant sourd dispose en principe d'outils lui permettant de faire l'expérience du récit sur le plan oral. Cela est possible qu'il utilise la LPC ou la Langue des signes. Le transfert de la Langue des signes vers l'écrit ou de la langue vocale orale vers le français écrit apparaît comme possible si on s'appuie sur ses connaissances acquises en contact avec la langue de la structure récit. L'enfant sourd doit apprendre à passer d'une logique discursive à une logique narrative. Quels sont les outils syntaxiques qu'il devra alors acquérir pour pouvoir devenir un scripteur à part entière ?

C. Outils linguistiques à disposition.

La langue possède différents outils permettant à l'écrivain d'opérer les effets que nous venons de citer. Parmi eux, les mots outils que nous définissons comme des mots grammaticaux utilisés pour construire et articuler les éléments de la phrase et les phrases entre elles. Nous avons ainsi individualisé la catégories des pronoms, des déterminants, des conjonctions de coordination,

de subordination et des prépositions. Ils fondent ainsi une unité en tant que lien syntaxique ou thématique. Les listes de mots outils sont issues de l'ouvrage de Riegel, Pellat et Rioul (2004). D'après Dubuisson et Reinwein (2001), les mots outils font partie des outils grammaticaux. Différentes études montrent que les sourds font plus d'erreurs en matière de mots outils que les entendants. Dubuisson, Vincent-Durroux et Nadeau cités par Dubuisson et Reinwein (2001) montrent que les erreurs en matière de mots outils sont similaires pour les enfants oralistes et bilingues. Ils postulent alors le fait que ces erreurs similaires à celles d'apprenants en langue seconde ne sont pas assez prise en compte lors de l'enseignement de la langue. En effet, les entendants n'ont pas ce genre de problèmes, car l'acquisition de la langue se fait par imprégnation. L'enseignement ne pointe pas cette difficulté ce qui ne permet pas à l'enfant sourd d'acquérir ces outils.

Quels sont ces outils? Comment les acquiert-on? Quelles sont les difficultés des enfants sourds pour les utiliser?

a. Le pronom.

Le pronom est très utilisé en français pour remplacer un nom. Il participe à la cohésion textuelle et allège le propos. Nous pouvons le qualifier de déictique dans le sens où il trouve son sens en amont du texte (anaphore) ou en aval du texte (cataphore).

Il peut assumer différentes fonctions du nom (sujet, complément d'objet...) et suivant ses fonctions, sa forme varie. Ainsi, le pronom personnel sujet « il », aura une autre forme en tant que complément d'objet : « le », et en tant que complément du nom, « lui ».

Les différents types de pronoms d'après les catégories de Riegel, Pellat et Rioul (2004) :

- Les pronoms indéfinis : Leur définition reste sémantique. Ils reprennent un mot de manière vague afin de laisser planer un doute dans l'énoncé quant à la spécificité du nom repris : nous pouvons ainsi citer l'exemple de quelques pronoms indéfinis : *aucun, chacun, on, nul...*
- Les pronoms interrogatifs : Ils sont utilisés pour introduire une question. Ils orientent la demande vers l'objet de la demande attendue. Ils sont donc utilisés en tant que substitués de l'élément de réponse attendu. Ils assument ainsi ces fonctions dans la phrase.

Voici quelques exemples : *qui, quoi, lesquels...*

- Les pronoms démonstratifs : Ils manifestent eux aussi les procédés de reprise. Ils ont une valeur de pointage, c'est à dire qu'ils reprennent un terme en insistant sur la spécificité de celui-ci : c'est bien de cet objet ou de cette personne que l'on parle. Ils varient en général en genre et en nombre.

Voici quelques pronoms démonstratifs: *celui , celle, celle-là...*

- Les pronoms personnels : Ils reprennent un nom. Leur forme varie en fonction du genre, du nombre et de la fonction syntaxique au sein de la phrase.

Voici quelques exemples : *je, lui, elle, eux...*

- Les pronoms relatifs : Contrairement à ceux présentés précédemment, le pronom relatif possède la particularité d'introduire une proposition au sein de la phrase complexe. Il reprend un antécédent présent dans la proposition précédente et peut même reprendre l'ensemble de l'énoncé préalable. Il construit une expansion du nom en introduisant une proposition se référant au nom repris.

Voici quelques exemples: *lequel, auquel, duquel, que...*

- Les pronoms possessifs : Ils marquent l'appartenance ou le lien d'un objet ou d'un être. Ils fonctionnent selon une modalité anaphorique car leur sens ne se réalise qu'en référence à un possesseur et à un possédé préalablement énoncé.

Voici quelques exemples : *le mien , le tien...*

- Acquisition et difficultés pour l'enfant sourd.

Pour apprendre à utiliser un pronom, il faut être capable de faire le lien entre le référent et le pronom. Cela implique de prendre en compte la notion de genre et de nombre. Cet apprentissage semble s'effectuer préalablement à l'oral : nous pouvons observer que l'utilisation du pronom sujet par exemple ne pose pas de problèmes aux enfants entendants sans qu'aucun apprentissage explicite ne soit mis en place. Pour l'enfant sourd, qui n'a pas un accès plein à la langue vocale orale, cela est compromis. En effet, les pronoms sont, en général, des petits mots. Leur perception est difficile. Jacob (2007) souligne que leur maîtrise apparaît tardivement pour les enfants sous leur manifestation en LSF notamment. Nous supposons donc qu'à l'écrit en français, leur usage sera limité pour les enfants sourds : ils nécessitent d'opérer une manipulation sur la langue difficile, c'est

à dire remplacer un mot désignant une réalité particulière par un mot générique utilisé dans différents contextes, le pronom.

b. La préposition

C'est un outil syntaxique qui permet de relier différents syntagmes de la phrase selon différents types de relations sémantiques. Il est invariable et participe à la construction du sens de l'énoncé. Elles expriment un sens précis qui s'inscrit pleinement dans l'énoncé produit.

Nous pouvons établir plusieurs groupes de prépositions selon leur sens :

- de temps (avant, après, depuis, pendant...)
- de lieu (dans, chez...)
- de causalité (pour...)
- de but (pour...)
- de manière (avec, sans, selon...)
- position (devant, derrière...)

Ces prépositions sont utilisées au sein des différents syntagmes formant la phrase :

- le syntagme verbal : *se retourner pour voir.*
- le syntagme nominal : *envers son frère.*
- le syntagme adverbial : *avant demain matin.*

Elles assument différentes fonctions syntaxiques telles que :

- complément du nom : *le linge de linda.*
- de l'adjectif: *beau pour tous.*
- du verbe : *je le présente à Pierre.*

Il apparaît donc que son utilisation est récurrente et diversifiée au sein de la phrase.

De plus, le syntagme prépositionnel est considéré comme un ensemble car on ne peut le comprendre que lorsqu'il est produit en présence de la préposition. Nous pouvons citer les exemples

suivant :

Énoncé (1) : *Il est dans sa chambre.*

Énoncé (2) : *Il est sa chambre.*

L'énoncé (1) est grammaticalement correct car il introduit l'information locative grâce à la préposition. La préposition « dans » indique ici une localisation.

En revanche, l'énoncé (2) introduit l'information de localisation par juxtaposition d'éléments, ce qui ne permet pas au lecteur d'établir le lien qui existe entre « il » et « la chambre » : à côté de la chambre ? vers sa chambre ? Le lecteur ne dispose pas de suffisamment d'informations pour comprendre le sens de l'énoncé produit. Il apparaît donc que l'utilisation de la préposition soit indispensable à la construction du sens de l'énoncé, il fait partie intégrante du syntagme.

- Acquisition et les difficultés pour l'enfant sourd.

Concernant l'acquisition des prépositions lors de l'apprentissage de la langue, celui-ci se fait par le biais du contact avec la langue où l'enfant comprend et intègre en situation le sens des tournures prépositionnelles. Différentes études, comme par exemple celle de Vincent-Durroux (2008), montrent que l'usage des prépositions par une personne entendante se fait sans difficulté selon le sens. Il n'y a pas de manifestation, ou très peu, d'un usage inapproprié de la préposition ou d'oubli.

Pour les enfants sourds, Vincent-Durroux (2008) note un certains nombres de difficultés dans l'usage de la préposition, notamment concernant les indications temporelles locatives et de catégorisation. Il est important de noter que cette étude s'est effectuée sur les productions orales des sujets sourds. Elle fait l'hypothèse de plusieurs causes à ces difficultés.

Tout d'abord, le fait que les prépositions sont souvent monosyllabiques et le fait qu'elles ne soient pas accentuées dans la phrase. Il est donc difficile pour les sourds de percevoir ces mots et de les comprendre. Cependant cette explication ne semble pas valide pour les prépositions longues comme « devant ».

L'auteur fait donc une seconde hypothèse en proposant que le sourd de par sa perception particulière du monde, c'est-à-dire basée sur le canal visuel, a un développement cognitif différent de celui de l'entendant. Cela se manifeste selon elle dans la langue des signes qui, en tant que langue naturelle des sourds, est construite d'après leur perception du monde. En comparant les erreurs produites par les sourds en production orale, notamment en matière d'oubli, elle établit une corrélation entre l'absence de signe en LSB pour traduire la préposition et les oublis en Français

oral et ceci aussi, en moindre mesure certes, mais toujours de manière significative, pour les sujets implantés.

Il semble donc que ces deux facteurs entrent en ligne de compte dans l'analyse des erreurs ou des oublis prépositionnels.

Ainsi, dans le cas de « pour » qui est une préposition très usitée dans divers contextes, c'est bien le contact avec la langue qui fonde son utilisation. Elle est présentée par Vincent-Duroux comme une préposition « jocker » utilisée dans tous types de relation prépositionnelle. L'accès au sens de l'énoncé par le sujet apparaît donc comme limité car celui-ci ne discrimine pas le sens qu'une préposition peut apporter à l'énoncé. Si on cherche à établir un parallèle avec des productions d'apprenants FLE, d'après les erreurs relevées par Dalcq (1992), l'usage de la préposition hors de leur contexte d'utilisation apparaît : « s'intéresser pour » au lieu de « s'intéresser à »...Cela montre que l'utilisation de la préposition sans contact avec la langue orale est difficile.

De plus, il apparaît que le sourd ne perçoit pas l'unité du groupe prépositionnel, cela se manifeste d'après l'auteur dans les procédures d'auto-correction ou de reprise. Or, ce qui fonde le sens d'un syntagme prépositionnel, c'est son unité, car comme nous l'avons dit précédemment la préposition modifie complètement le sens de l'énoncé, elle le précise et le rend compréhensible.

c. Les déterminants.

Nous nous appuyerons sur la description faite par Riegel, Pellat et Rioul (1994). Dans cet ouvrage les auteurs soulignent que le déterminant est indissociable du nom. Il forme à ses cotés le groupe nominal. Notons que cette dépendance est marquée par la variation en genre et nombre qui affecte le déterminant en fonction du nom qu'il accompagne. De plus, les auteurs ajoutent qu'il permet l'actualisation du nom dans le discours : celui-ci passe d'une forme générale à une référence particulière. Il existe deux types de déterminants : les définis et les indéfinis.

Concernant les déterminants définis il y a :

- L'article défini : *le, la, les, l'*. Sa valeur est double car il peut, soit faire référence à un élément connu en amont du texte, soit reprendre un terme général supposé connu du locuteur ou le lecteur.
- Le déterminant démonstratif : *ce, cette, cet, ces*. Pour définir le pronom démonstratif, on peut s'appuyer sur sa dénomination. En effet, sémantiquement il correspond au fait de

donner à voir ce dont on a préalablement parlé.

- Le déterminant possessif : *mon, ton, son, mes, vos, ses...* Il marque l'appartenance du nom au référent du pronom possessif.

Et les indéfinis :

- L'article indéfini : *un, une, des*. Sa valeur est double, car il peut faire référence à un nom qui n'a pas été préalablement cité ou se référer à une vision générale du nom qui suit.
- Les déterminants numéraux : *un, deux, trois...et premier, second, troisième...* Ils quantifient selon l'aspect cardinal et classent selon l'aspect ordinal.

Comme nous venons de le voir, le déterminant sous ses différentes formes est indispensable à la construction d'un « groupe nominal bien formé » d'après Riegel, Pellat et Rioul (1994). Nous avons pu voir aussi qu'il participait à la cohésion du texte dans le sens où l'une de leur fonction est de relier les noms à leurs références ultérieures.

- Acquisition et les difficultés pour l'enfant sourd.

L'enfant entendant est mis en contact depuis son plus jeune âge avec la structure « déterminant + nom » grâce à la langue vocale orale. Cela lui permet notamment d'accéder au genre des noms qui est arbitraire. Nous pouvons souligner une fois de plus que ces mots outils sont courts, leur perception labiale est donc limitée. Pour le cas d'un enfant sourd, ne disposant pas de l'aide de la LPC, la majorité des enfants de notre étude, il est difficile de percevoir ces outils linguistiques. Cela implique une grande difficulté tout d'abord à percevoir le genre des noms et à utiliser le déterminant à l'écrit. L'enfant sourd va en effet devoir apprendre cette structure particulière de manière consciente, c'est à dire que cela ne se fera pas par imprégnation comme pour l'enfant entendant.

d. Les conjonctions

Elles sont utilisées dans les phrases pour relier deux éléments entre eux. La conjonction de coordination n'établit pas de relation hiérarchique entre les deux éléments qu'elle relie. Ceux-ci peuvent être de différentes natures : soit deux noms, deux groupes de mots ou deux propositions.

Voici la liste de conjonctions de coordination : *mais, ou, et, or, ni, car*. D'après Riegel, Pellat et Rioul, leur usage dépend du type de relation que l'on souhaite voir s'appliquer entre les deux éléments.

– « et » permet de relier en traduisant une addition, une succession chronologique, une opposition ou une conséquence. Les auteurs soulignent que cette différenciation est effectuée par le contexte et les éléments mis en communs.

– « ou » traduit une relation de choix entre un élément ou un autre, mais il peut aussi insérer le second élément au premier ensemble.

– « mais » introduit une opposition au syntagme qui a été préalablement énoncé.

– « car » établit une relation de cause à effet où la seconde partie introduit la cause du déroulement de la première.

– « or » ne peut relier que deux propositions en introduisant un élément nouveau qui va influencer sur la suite du texte.

Les conjonctions de coordination sont des outils qui permettent de relier les différents éléments textuels ensemble, qu'il s'agisse de noms, de syntagmes ou de propositions. Un autre type de conjonctions est utilisé au sein même de la phrase.

e. Les conjonctions de subordination

Son utilisation est plus complexe. En effet, elles servent à construire des phrases complexes, c'est-à-dire contenant plusieurs propositions. Elles assurent au sein du texte un fort degré de cohérence textuelle, c'est à dire qu'elles maintiennent et font évoluer les propos. D'après Riegel, Pellat et Rioul, les conjonctions de subordination relient deux propositions en établissant un lien de dépendance entre elles. Elles sont en général reconnaissables au fait qu'elles contiennent « que » mais d'autres formes existent. Nous pouvons par exemple citer *lorsque, que, quoique, afin que, au cas où...*

- Acquisition et les difficultés pour l'enfant sourd.

Comme les autres catégories que nous avons préalablement présentées, il semble que le sens de ces outils se met en place grâce au contact avec l'oral. Nous pouvons supposer que leur mise en place témoigne d'une progression au niveau de la maîtrise de langue car elles nécessitent une mise

en lien des différents éléments du texte. C'est à travers l'usage de la phrase complexe que se manifestent ces outils. Or elle apparaît tardivement chez les enfants entendants, elle n'est étudiée qu'en CM2 à l'école primaire d'après le ministère de l'éducation nationale (2008).

Ces différentes descriptions nous invitent à penser que la production écrite d'un récit implique la mise en oeuvre de différents outils linguistiques et de différentes habiletés de rédaction. Il semble que leur mise en place soit essentielle chez l'enfant pour acquérir une attitude de scripteur à part entière. Au cours de notre stage d'observation nous avons été confrontée aux difficultés des enfants dans le domaine de la production écrite et de la construction d'un texte narratif de manière autonome. Nos données seront analysées dans le but d'identifier et de comprendre les difficultés des enfants sourds et de proposer des pistes pour la mise en place et l'utilisation de ces activités dans l'enseignement de la langue.

II. RECUEIL DE DONNEES.

Nous avons pu effectuer un stage d'une durée de quinze jours dans une CLIS A pour déficients auditifs. Cette première approche avec le milieu de l'enseignement aux enfants sourds avait pour but de nous familiariser avec ce milieu afin d'étudier les modalités d'enseignement de la langue française, de productions d'écrit. Nous avons pu mettre en place un test concernant les productions écrites des élèves et recueillir le témoignage de leur professeur.

Nous présenterons dans un premier temps la méthodologie de recherche, puis nous nous attacherons à décrire les sujets en présence.

1. Méthodologie de recueil de données.

A. L'observation de classe :

Nous avons pu observer la classe de primaire pendant une durée de quinze jours soit huit journées effectives en classe. Durant cette période, nous avons eu la possibilité d'assister aux activités proposées par l'enseignant. Nous nous trouvions au fond de la classe, cela a perturbé légèrement les élèves en début de stage, mais ils ont peu à peu oublié notre présence.

Il nous a aussi été possible d'assister aux séances dispensées dans la classe de maternelle lors des activités de déchiffrage ou de reconnaissance de mots.

L'objectif de ces observations était de recueillir des descriptions des comportements des différents acteurs de la classe, principalement dans leur contact avec la langue française et de la mise en place d'activités écrites au sein de la classe. Pour cela, une description sous forme de notes a été effectuée tout au long du stage. Cela nous servira principalement à décrire les modalités d'enseignement de la langue au sein de la classe. Ces descriptions apparaissent cependant comme limitées car au sein de la classe, la production d'écrits autonomes reste limitée. Nous avons néanmoins pu observer le rapport que les élèves entretiennent avec la langue écrite.

B. Dialogue avec l'enseignant :

Nous avons préalablement prévu de réaliser un entretien avec le professeur de cette classe. Il n'a pu être réalisé compte tenu des contraintes temporelles. Nous avons cependant pu questionner l'enseignante au cours de différents échanges et nous avons pris des notes au cours de ces échanges.

L'objectif de nos questions était de comprendre le point de vue de l'enseignant face à l'écrit pour les enfants sourds et de nous permettre de se voir expliquer les modalités d'enseignement de la langue. Nous souhaitions ainsi comprendre les difficultés des élèves face à la structuration de leurs écrits et l'utilisation de mots outils.

C. Recueil de production écrite situation habituelle de la classe.

Lors de ce stage nous avons eu la possibilité d'accéder aux productions écrites des élèves dans leurs cahiers (Annexe A). Nous les avons relevé afin de les analyser et enrichir notre corpus. Cet apport reste restreint car les productions écrites autonomes étaient limitées.

D. Recueil de production écrites test à partir d'une histoire en images.

Nous avons mis en place un test visant à faire rédiger par les élèves un texte narratif court. Nous avons mené nous-mêmes le test dans la classe d'enfants sourds mais pour la classe d'enfants entendant, c'est leur enseignant qui s'est chargé de la passation du test suivant les consignes établies. Nous pouvons cependant souligner que la prise de contact avec le support a été réalisé différemment pour les sujets entendants, qui devaient remettre l'histoire en ordre avant de la raconter à l'écrit.

Les élèves étaient mis en présence d'une série d'images présentées en annexe B. Ces images sont issues d'un ouvrage de littérature de jeunesse issu de l'album *PLOUF !*, de Philippe Corentin (1991) et ont été choisies en fonction de leur expressivité et de la richesse des représentations de l'action. Nous les invitons tout d'abord à raconter les événements qu'ils voyaient de manière collective (en groupe de deux ou trois). Suite à cela, ils devaient rédiger un texte afin de raconter l'histoire (Annexe C). Les images restaient toujours à leur portée.

Pour faciliter cette production écrite, nous avons opté pour un support visuel ne pénalisant pas les élèves de part leur perception auditive. De plus, ne jugeant pas de leurs compétences lexicales et afin de ne pas limiter leur utilisation, les mots reprenant les différents objets et personnages de la courte histoire ont été donnés par écrit aux élèves selon leur demande. Ainsi, l'orthographe des mots ne peut être significative dans notre corpus.

L'objectif de cette activité était d'inviter les enfants à écrire pour pouvoir évaluer leurs compétences en matière de construction d'un récit, d'organisation syntaxique et d'utilisation de mots outils.

2. Présentation

A. présentation des sujets.

Nous présenterons les sujets dans le tableau ci dessous:

Sujet	Age	Degré de surdité	Type d'appareillage	Niveau scolaire	Mode de communication entre pairs	Mode de communication avec enseignant	Observations
1	10	profond	implanté	CP	Gestuel	Gestuel	bagage linguistique très limité
2	7	profond	appareillé	CP	vocal et gestuel	vocal	
3	7	profond	implanté	CP	vocal	vocal	intégré à 80 %
4	12	profond	implanté	CM1	Gestuel	vocal et gestuel	difficultés d'articulation
5	12	profond	appareillé	CE2	gestuel et vocal	vocal	présence parentale soutenue
6	10	profond	appareillé	CE2	gestuel et vocal	vocal et gestuel	LPC
7	11	profond	implanté	CE2	gestuel et vocal	gestuel et vocal	difficultés de prononciation
8	9	sévère	appareillé	CE1	vocal	vocal	
9	10	sévère	appareillé	CE1	gestuel et vocal	vocal	appareillé très tardivement
10	12	profond	appareillé	CM1	gestuel et vocal	gestuel et vocal	
11	8	entendant		CE1			
12	7	entendant		CE1			
13	7	entendant		CE1			
14	8	entendant		CE1			
15	7	entendant		CE1			
16	8	entendant		CE1			
17	9	entendant		CE2			
18	9	entendant		CE2			
19	8	entendant		CE2			
20		entendant		CE2			
21	9	entendant		CE2			
22	8	entendant		CE2			
23	10	entendant		CM1			
24	9	entendant		CM1			
25	9	entendant		CM1			
26	9	entendant		CM1			

B. Présentation de l'enseignant

La personne chargée de cette classe est professeur des écoles. Elle avait déjà enseigné dans des classes d'enfants entendants. Nous avons effectué notre stage durant sa première année d'enseignement en classe d'enfants sourds¹. Elle ne disposait d'aucune formation dispensée par l'éducation nationale mais avait participé, de sa propre initiative, à des cours de LSF et de LPC. Cependant, sa connaissance limitée de la langue des signes l'obligeait à l'utiliser comme « un français signé ». C'est à dire qu'elle lui servait d'appui lexical lors d'une communication orale avec les enfants. Ainsi les signes étaient utilisés comme un code complémentaire plus que comme une langue à part entière. Elle utilise au sein de classe tous les codes à disposition : LPC, LSF (français signé), français oral et écrit afin de favoriser l'entrée dans l'écrit en donnant un maximum d'entrées possibles.

C. Organisation de la classe.

Au sein de la CLIS:

L'enseignement de la langue française est le leitmotiv de la classe. L'objectif est que les élèves sachent tous lire de manière autonome et efficace (compréhension intégrale de texte et de ses composants), mais pour le sujet un, dont le niveau de communication ne permet pas de tels objectifs, ce sera de savoir utiliser un dictionnaire LSF de manière autonome pour pouvoir s'exprimer et comprendre le sens des mots qu'il lit.

Les autres enseignements sont dispensés en classe d'intégration.

La classe d'intégration

Tous les élèves sont intégrés dans des classes de l'école à différents niveaux. Au sein de ces classes, ils reçoivent les enseignements autres que ceux du français : mathématiques, musique, arts plastiques, histoire(...). Ces enseignements leur sont dispensés en langue vocale orale. Deux élèves sont munis de micros qui leurs permettent d'amplifier la voix de l'enseignant. Ce sont les seules aides dont il disposent au sein des classes d'intégration.

¹ L'enseignante n'ayant pas souhaité réaliser un entretien pour faire part de son ressenti. Les indications que nous fournissons sont issues des discussions que nous avons eu au cours du stage ainsi que des observations faites en classe.

III. OBSERVATIONS ET RESULTATS

1. Analyse de données

Nous disposons de plusieurs types de données. En effet, comme nous l'avons précisé précédemment, notre corpus est constitué des productions écrites des élèves sourds au sein de la classe (en annexe A), ainsi que de celles réalisées lors de la passation du test dans la classe d'enfants sourds (en annexe C) et dans celle d'enfants entendants (en annexe C). Le corpus apparaît comme restreint concernant les productions des enfants sourds, nous ne proposerons pas d'analyse quantitative dans le sens où cela nous semble prématuré et peu significatif d'après l'avancée de notre projet. Il s'agira d'utiliser un outil d'évaluation afin d'identifier, décrire et comprendre les erreurs et les réussites présentes au sein des récits produits.

Comme le suggère la grille que nous avons utilisée, nous analyserons chaque aspect de manière séparée comme pourrait le faire un enseignement qui souhaite limiter les critères d'évaluation de l'écrit.

La première partie de notre travail a consisté à relever les différentes erreurs produites par les enfants sourds lors de leurs activités de production écrite en classe. Cela nous a permis de nous rendre compte de la grande diversité d'erreurs produites et justifie l'utilisation d'une grille individualisant différents types d'erreurs (de norme et d'usage) pour rendre compte du niveau des élèves. Voici celles que nous avons relevées au sein des cahiers.

1 : on **nami** du neige pour la on **nami** sur la radouter **defon** la neige pour **leau**.

2 : On **nami** le ampoule sur le pile **sa alun** é trois fil.

3 : **micket crochet**

4 : La **dente** du loup, **on a nuage rouge**.

5 : J'ai fait **au** ordinator

6 : J'ai joué au foot avec mes copin **et g discuter**.

7 : J'ai mis **e** le sucre dans **saladier**. J'ai mélangé avec les mains.

8 : **turkiye** mer **bien**

9 : Jouer **foot** travaille boulangerie playstation regard **e** télévision.

1 0: J'ai mis la levure qui sens mauvais dans le verre. On mets dans le saladier. Ibrahim a mis la farine. Eliott a mis du sucre et Freddy a mélangé.
11 : Jouer foot travaille boulangerie playstation regardé télévision.
12 : J'ai fait la levure et le beurre mou et de la farine de 300 de programme et un oeuf . Je l'ai mis le beurre mou.

Ces quelques productions sont riches et hétérogènes en matière d'erreurs. Il est donc nécessaire pour l'enseignant de disposer d'outils d'évaluation adaptés pour les classer et les analyser. Cela nous amènera notamment à réfléchir à la notion d'évaluation dans une partie ultérieure.

Concernant l'organisation interne du récit, notre stage nous a permis d'assister à différents exercices révélant les difficultés des enfants sourds, notamment concernant les reprises anaphoriques. C'est ce que nous présenterons dès à présent.

2. Les reprises anaphoriques.

Nous avons pu observer un exercice au cours duquel les reprises anaphoriques étaient travaillées avec les élèves. Il s'agit des sujets six et sept. Leur niveau scolaire est celui des élèves de CE2. Voici l'exercice qui était proposé :

« Souligner les mots qui parlent du homard. »

« Le homard commun d'Europe est bleu. Cette créature marine vit près des rochers et se déplace sur les fonds grâce à quatre paires de pattes en se propulsant souvent à l'aide d'autres pattes situées sous son abdomen. Ce gros crustacé se développe en changeant de carapace de temps à autre. Il peut peser cinq kilos au plus. Cet animal possède deux pinces. L'une très grosse et lourde, l'autre plus petite et dotée de dents qui lui sert à saisir et à déchiqueter les aliments. »

Lors du déroulement de cet exercice, les élèves ont exprimé leurs difficultés à comprendre la consigne. Nous pouvons par exemple voir que le sujet six a souligné une profusion de termes presque au hasard :

« Le homard commun d'Europe est bleu. Cette créature marine vit près des rochers et se déplace sur les fonds grâce à quatre paires de pattes en se propulsant souvent à l'aide d'autres pattes

situées sous son abdomen. Ce gros crustacé se développe en changeant de carapace de temps à autre. Il peut peser cinq kilos au plus. Cet animal possède deux pinces. L'une très grosse et lourde, l'autre plus petite et dotée de dents qui lui sert à saisir et à déchiqueter les aliments. »

Quant au sujet sept il tend à souligner des phrases qui comprennent le substitut mais ne parvient à l'individualiser:

« Le homard commun d'Europe est bleu. Cette créature marine vit près des rochers et se déplace sur les fonds grâce à quatre paires de pattes en se propulsant souvent à l'aide d'autres pattes situées sous son abdomen. Ce gros crustacé se développe en changeant de carapace de temps à autre. Il peut peser cinq kilos au plus. Cet animal possède deux pinces. L'une très grosse et lourde, l'autre plus petite et dotée de dents qui lui sert à saisir et à déchiqueter les aliments. »

Suite à cela, les sujets devaient réutiliser leurs observations en remplaçant le terme Renard dans un autre texte à trous mais nous n'avons pas pu avoir accès à ces données car cette activité a été réalisée ultérieurement.

Nous avons pu observer une forte difficulté des sujets à effectuer cet exercice. Nous pouvons tout d'abord émettre l'hypothèse que la consigne demandée aux élèves n'était pas facilement compréhensible : en effet, le terme « parler » est ambigu. Tout le texte parle du homard : ses caractéristiques, son comportement... Il apparaît donc que la formulation de la consigne ne soit pas particulièrement claire et ne définisse pas réellement le concept de reprise.

Ainsi, la maîtresse a reformulé oralement la consigne pour expliquer le concept de reprise, mais cela n'a pas été suffisant pour le sujet six. Il ne comprenait pas le but de l'exercice et s'est braqué.

Après discussion avec la maîtresse, j'ai pu comprendre que cet élève n'avait montré que peu de difficultés en matière de compréhension globale des textes mais que pour lui, la difficulté résidait dans la compréhension fine : compréhension des inférences, des reprises... Cela dénote une attitude de lecteur débutant qui n'a pas encore acquis tous les comportements d'un lecteur expert face à l'écrit. En effet, si on s'en tient à la description du lecteur que fait Umberto Eco qui renouvelle le statut du lecteur dans son livre *L'œuvre ouverte* (1962), celui-ci a un rôle actif dans l'acte de lecture, il doit être capable d'inférer le sens de certains sous-entendus.

Pour les enfants sourds, on peut supposer que l'adoption d'une telle attitude active face au texte est difficile.

Tout d'abord, il apparaît que vocalement les élèves sont peu en contact avec ces reprises

anaphoriques. Cependant, nous pouvons supposer que cela ne fonde pas totalement les problèmes que ces enfants ont à repérer les reprises car l'un des sujets, le plus en difficulté avec cette notion, pratique la LPC depuis très jeune et a donc un accès à une langue vocale quasi complet. Les difficultés à percevoir ces reprises en langue vocale orale ne facilitent pas leur compréhension mais il semble qu'elles ne soient pas l'unique origine.

En effet, de nombreuses études ont montré que le caractère linéaire de la langue écrite était la plus grande source de difficulté pour les enfants sourds (Lacerte (1989)) . Ils fondent leur perception du monde sur le visuel. Leur perception est donc principalement spatiale. Cette perception du monde se manifeste notamment dans l'organisation syntaxique de la Langue des signes, qui diffère complètement de celle de la langue française d'après Lacerte (1989). Or la langue écrite et la langue orale se fondent sur une organisation linéaire du propos. La reprise anaphorique est une manifestation de la linéarité de l'énoncé car elle assure la cohésion du texte en reprenant un terme à la suite de son énonciation préalable. Il apparaît donc que l'anaphore est directement liée à la linéarité de la phrase, ce qui implique pour l'enfant sourd de sortir de sa perception visuelle et spatiale du monde pour adopter une organisation linéaire de son énoncé. C'est ici que réside sa difficulté à percevoir la notion d'anaphore.

Par ailleurs, la notion d'anaphorique est complexe. Le fait de reprendre un mot, une image linguistique, son sens, par un autre mot peut paraître incompréhensible. Comme le souligne Cuxac (1992), la rééducation ne permet pas à l'enfant sourd de projeter l'utilisation de la langue comme une activité de communication, il n'y a pas de réinvestissement dans l'utilisation de la langue en situation. Or ici, pour le cas des reprises anaphoriques, l'enfant doit être capable d'effectuer des manipulations lexicales nécessitant une « décentration » du mot et sa mise en relation avec d'autres termes. Des lacunes dans ce domaine bloquent la compréhension fine des textes par les élèves. En effet, grâce aux anaphoriques, tout un réseau de lien entre les personnages, les actions et le déroulement de l'histoire se met en place. Comment comprendre un texte sans appréhender le fait que le « il » reprend le personnage de l'histoire.

Il apparaît donc que le fait de ne pas saisir les informations anaphoriques soit facteur d'échec en lecture et ne permette pas à l'élève de se constituer comme un sujet lecteur à part entière. Il est intéressant de voir que ces procédés anaphoriques existent en langue de signes : on apprend en effet à reprendre un personnage préalablement cité en matérialisant sa présence, comme par exemple pour dire « mon papa passe devant un homme » l'énoncé se signera ainsi :

« HOMME, matérialisation de sa position avec l'index gauche , PAPA, PASSE DEVANT. »

Le procédé de reprise se manifeste en langue des signes. Il peut alors s'agir d'une entrée vers l'appréhension de la notion d'anaphore pour les élèves.

Suite à ce premier contact avec les productions écrites des enfants sourds et les difficultés de construction des référents, nous avons pu identifier un certain nombre d'erreurs et de lacunes. Nous nous appuyons sur cette constatation que l'enfant sourd a des difficultés particulières parfois différentes de celles de l'enfant entendant. Nous chercherons donc à mettre en place un dispositif d'évaluation des productions écrites afin de rendre compte des difficultés propres aux enfants sourds.

3. Difficultés de mise en place : évaluation

Suite à nos discussions avec l'enseignante, il ressort que le manque d'outils d'évaluation des productions écrites est un frein à leur bonne mise en place. En effet, la majorité des écrits des enfants sourds de cette classe étaient fortement en dessous des objectifs des programmes de l'éducation nationale et des productions des autres enfants de même niveau scolaire. Aucun outil pédagogique d'évaluation n'est proposé aux enseignants d'élèves sourds. Leur rôle reste celui d'enseigner les programmes en vigueur. Cela ne leur permet pas de prendre en compte les difficultés spécifiques des enfants sourds.

Cependant, il nous semble peu productif de ne pas s'appuyer sur les productions des élèves pour améliorer leurs capacités d'écriture de textes. La pratique peut être le lieu de l'apprentissage de la langue car elle place les apprenants devant des situations problèmes qu'il faut résoudre comme par exemple l'utilisation de pronoms pour référer à un personnage dans le texte sans que le lecteur ne soit perdu.

L'un des buts de l'évaluation est de favoriser l'amélioration des objectifs visés par l'exercice. Prendre pour point de départ la production effective de l'élève valorise ses compétences et permet de prendre en compte les spécificités et les difficultés de chaque élève. Un enseignement de la langue basé uniquement sur l'inculcation de règles formelles ne permet pas à l'enfant sourd d'appréhender la richesse du système écrit et de comprendre ses règles de fonctionnement, en tant que récit notamment. Comme le souligne Caria (1998), les situations d'écriture fournissent un apprentissage implicite de la langue qui est lent mais nécessaire. Il est donc important de mettre en place des activités de productions écrites en adaptant les outils d'évaluation aux particularités d'apprentissage des enfants sourds pour favoriser l'apprentissage du système écrit.

Cette vision peut être reliée aux principes de la pédagogie différenciée qui cherche à faire progresser les élèves en identifiant leurs processus d'apprentissage et leurs difficultés. Bien que cette approche soit basée sur le principe de l'hétérogénéité des élèves au sein d'une classe et des

difficultés particulières de chacun, d'après Tisserand (2005), nous pouvons la prolonger en prenant en compte le fait que l'enfant sourd aborde la langue écrite d'une manière particulière, qui ne peut être assimilée à celle de l'enfant entendant ayant baigné depuis tout petit dans la langue orale qui lui est enseignée à l'écrit. Les processus d'apprentissage de l'enfant sourd sont donc bien particuliers. C'est parce qu'elle prend en compte la différence entre les élèves que la pédagogie différenciée semble intéressante. Si on cherche à définir cette approche, il apparaît que l'évaluation est centrale. En effet, elle participe à l'élaboration, par le maître, de mises en place pédagogiques adaptées aux difficultés et au mode de fonctionnement de l'enfant. Elle apparaît sous une forme diagnostique, formative puis sommative. Comme le souligne Perrenoud (2000), ce ne sont en aucun cas les objectifs d'apprentissage qui doivent être modifiés ou revus à la baisse, mais les moyens mis en place pour permettre aux enfants d'apprendre.

Afin de favoriser la mise en place d'activités de production écrite au sein des classes, il est nécessaire de réfléchir à la notion d'évaluation. Nous nous sommes inspirée des adaptations pédagogiques proposées pour les enfants présentant un trouble du langage, type dyslexie ou encore des propositions d'évaluation aux apprenants FLE. De nombreux écrits didactiques soulignent l'importance d'adapter la pédagogie aux troubles du langage en mettant en place une pédagogie différenciée comme le proposent Charnay et al. (2009). Bien que la nature des difficultés avec le système écrit des enfants sourds soit différente de celles des enfants dyslexiques, ils n'ont en effet aucun trouble du langage, mais de perception, l'intérêt de ces propositions peut être adapté aux problématiques sourdes dans le sens où elles tiennent compte des particularités d'apprentissages des apprenants et cherchent à utiliser des productions anormées des élèves pour progresser. Elles limitent aussi l'impact négatif des difficultés sur les représentations de l'écrit de l'apprenant, en lui permettant de découvrir les fonctions de l'écrit malgré les difficultés et en valorisant le progrès. Nous chercherons à ébaucher une forme d'évaluation permettant aux enseignants de situer le niveau des élèves en terme de savoirs et de lacunes, de valoriser les réussites et de limiter l'impact du handicap sur la représentation que les enfants sourds ont de l'écrit.

A. Quel type d'évaluation?

Au cours du XXe siècle, la thématique de l'évaluation a subi des changements importants. Elle s'est modernisée en passant d'une logique limitée au contrôle de savoirs à celle de tremplin vers l'amélioration du savoir et l'acquisition de processus adéquats pour la réalisation de la tâche demandée. La première forme concerne l'évaluation sommative et la seconde l'évaluation formative.

a. L'évaluation diagnostique

Elle est proposée en début d'apprentissage. Selon Tisserand (2005), son but est d'orienter la pédagogie de l'enseignant en identifiant les besoins de l'élèves. Elle peut être pratiquée sous forme de questionnaire, d'analyse d'erreurs fréquentes...

b. L'évaluation sommative

Elle fonctionne sur la base d'un bilan de compétences qui apparaît généralement en fin d'apprentissage. L'enseignant vérifie alors ce que l'élève a acquis et ce qu'il ne sait pas encore faire. Pour juger de cela, il peut se référer à des grilles d'évaluation comme critères normés et généraux des compétences à avoir à tel ou tel niveau. Ce type d'évaluation ne tient pas compte du cheminement d'apprentissage ni des causes des dysfonctionnements. Pour le cas des productions écrites, c'est l'état de la langue écrite du sujet à un moment donné qui est sanctionné. Elle permet donc d'évaluer le niveau de l'apprenant. Nous pouvons, par exemple, citer le cas des évaluations nationales de CE2 qui cherchent à déterminer le niveau des élèves en fin de cycle deux par rapport à une échelle nationale.

c. L'évaluation formative

Elle se distingue de l'évaluation sommative de par ses objectifs. Ceux de l'évaluation formative sont de favoriser le progrès en déterminant les causes des erreurs produites. Ce type d'évaluation impose que l'enseignant opère une réflexion sur les stratégies mises en place par l'apprenant pour résoudre le problème auquel il fait face. Il repère donc les erreurs qui ne répondent pas aux critères qu'il a prédéfinis et propose à l'élève des solutions pédagogiques dans le but d'améliorer sa production. Chronologiquement, ce type d'évaluation ne conclut pas une séquence d'apprentissage, elle en fait partie. L'intérêt est de permettre aux élèves de progresser et d'utiliser les observations faites pour cela. Les critères normés et généraux ne sont plus transposables car l'enseignant s'adapte aux difficultés propres à élève en question.

D'après Abernot (1988), ces trois formes d'évaluation doivent fonctionner en complémentarité au sein de la classe, car elles ont des fonctions indispensables : celles de se situer par rapport à une norme et celle de faire progresser.

Dans le cadre de notre démarche, nous tenterons donc d'adapter ces deux formes d'évaluations aux

productions écrites des enfants sourds car elles sont toutes deux indispensables : en effet l'enseignant doit disposer d'outils pour permettre à ses élèves de progresser mais il doit aussi pouvoir évaluer leur niveau afin de situer les élèves sur une échelles de compétences.

Nous proposerons donc une approche de l'évaluation dans le domaine de la surdité en abandonnant la conception selon laquelle les productions des enfants sourds doivent être évaluées en référence à celle des enfants entendants de même niveau dans le but de prendre en compte leur particularité d'apprentissage de la langue écrite. Le parallèle qui sera établi entre les productions écrites des enfants sourds et celles des enfants entendants sera utilisée en tant que comparatif des stades d'acquisition de la langue, non en tant qu'échelle d'évaluation scolaire.

B. Mode de fonctionnement.

L'objectif de cette démarche est de permettre une évaluation des compétences des élèves en établissant leur niveau par rapport à un repère et de permettre d'utiliser cette évaluation dans la progression des élèves.

Il semble intéressant de proposer une stratégie d'évaluation par paliers et par objectifs. L'intérêt réside dans le fait que cette stratégie permette d'évaluer le niveau des élèves et de matérialiser leurs progrès.

a. Paliers.

Il convient de différencier différents niveaux dans les productions écrites des enfants sourds afin de concrétiser leur évolution comme le propose Bosse (2002) qui, pour les enfants dyslexiques, demande une adaptation de la notation afin que celle-ci rende compte du progrès de l'élève. Grâce aux productions écrites que nous avons recueillies, il apparaît que différents stades sont identifiables. Différents paliers ont été constitués à partir d'un corpus limité de textes narratifs, des études ultérieures seront l'occasion de préciser ces niveaux et de les enrichir d'un corpus plus important. Ils peuvent être utilisés dans l'enseignement afin de matérialiser les progrès de l'élève.

Il est important de souligner que l'utilisation de la notion de paliers, telle que nous l'avons utilisée, dépend des objectifs d'apprentissage et d'évaluation mis en œuvre au sein de l'activité. Suivant ceux auxquels on s'attache, l'appartenance de l'élève à différents paliers peut être constaté.

Ainsi, si l'on cherche à évaluer l'organisation syntaxique de la phrase, plusieurs étapes peuvent être individualisées :

- succession d'unités lexicales sans liens syntaxiques. (outils non utilisés)

- présence de mots outils qui lient les items mais de manière désorganisée. (Utilisation rare ou inadaptée)
- linéarité de l'écrit respectée quelques irrégularités repérées. (Utilisation récurrente mais quelques erreurs)
- écrit syntaxiquement correct. (bonne utilisation)

Ces quelques étapes peuvent faire office de paliers d'évolution pour l'enseignant, qui en adaptant ses moyens d'évaluation à l'enfant sourd permet de centrer l'évaluation sur les difficultés de celui-ci. Cette démarche sous entend une prise en compte de capacités de départ des élèves afin de réellement prendre conscience des progrès. On appelle cela une évaluation diagnostique qui a pour but d'identifier le niveau de l'apprenant avant la mise en place d'une séquence d'apprentissage.

Ainsi dans différents domaines, l'enseignant peut repérer différentes étapes du développement du langage écrit. Nous allons maintenant définir quels sont les différents types de domaines qu'il est possible d'envisager.

b. Les objectifs

Ils orientent l'évaluation. Au sein du texte narratif, différents aspects se détachent : ceux se référant à la langue en tant que norme et ceux se référant à la langue en tant qu'organisation d'unités sémantiques productrices de sens. D'après Abernot (1988), il est nécessaire de savoir adapter ses objectifs au niveau de ses élèves. Ils doivent être capables de les atteindre. Viser trop haut risque de les décourager.

Caria (1998), dans ses travaux, propose un outil d'évaluation des productions écrites d'adultes en classe de FLE (en annexe D). Elle distingue les aspects linguistiques des aspects textuels. Ainsi, dans sa grille sont analysés les aspects morphologiques, orthographiques et syntaxiques. Puis dans un second temps, les aspects sémantiques, discursifs, socio-linguistiques et socio-culturels. Elle ne prend donc pas seulement en compte l'aspect normé du texte, mais aussi le sens qu'il produit. Cela permet alors d'élargir le regard sur le texte produit et de ne plus se centrer uniquement sur la norme écrite comme c'est souvent le cas au sein de la classe. L'utilisation de ce tableau au sein d'une classe d'enfants sourds le détourne de l'utilisation initiale que l'auteur souhaitait. En effet, celle-ci a à faire à des apprenants adultes et propose ce tableau comme moyen de communication entre le correcteur et l'apprenant. Dans notre optique, il n'est à disposition que de l'enseignant, car son utilisation apparaît comme trop complexe pour l'élève notamment concernant la compréhension du métalangage en question. Une transcription simplifiée de la grille à destination des élèves est envisageable afin de leur permettre de constater leurs progrès. La condition est que le métalangage

utilisé soit appréhendé par les élèves.

c. Adaptation de la grille.

En pratique, l'usage de la grille peut se faire de manière à ne sélectionner que quelques critères d'évaluations. En effet, comme le souligne Abernot (1988), le fait de prendre en compte trop de critères d'évaluation risque de diluer l'évaluation et de ne pas être utile pour l'enseignant qui souhaite l'utiliser pour mettre en place l'enseignement d'une notion. Ainsi, nous choisirons de limiter les critères et de les organiser selon deux entrées inspirées par Péry-Woodley (1993) : les erreurs concernant la maîtrise imparfaite du système écrit et celles concernant les erreurs de lisibilité, c'est-à-dire de compréhension du message. Cela permettra à l'enseignant de ne plus prendre seulement en compte l'aspect normatif (qui, parce qu'il est tellement défectueux chez l'enfant sourd, concentre en général toute l'attention de l'enseignant) du texte, mais aussi de centrer les objectifs vers des caractéristiques inhérentes à l'organisation du système écrit du point de vue du sens et de l'usage.

Nous avons aussi choisi de supprimer quelques entrées telles que la concordance des temps et les accords morpho-syntaxiques car après utilisation de la grille, elles ne nous ont pas permis de rendre compte des compétences des élèves compte tenu de leur niveau scolaire. De plus, nous avons simplifié la partie des erreurs morphologiques en ne distinguant que les classes de mots touchées, les précisions concernant la nature des erreurs étant faites dans la partie hypothèse.

Par ailleurs, nous avons effectué quelques ajouts nous permettant de mieux évaluer les compétences des élèves dans le domaine du récit, notamment concernant l'utilisation de la phrase simple et de la phrase complexe et de différents mots-outils. Ces entrées nous ont permis de mesurer et de comparer les récurrences de ces outils suivant les sujets.

Enfin, pour affiner l'analyse des erreurs, nous avons choisi de créer une entrée « hypothèses », permettant de les expliquer. Les paliers de compétences sont ajoutés et matérialisés à l'extrémité de la grille, l'utilisation de couleurs permet leur visualisation rapide selon les catégories.

d. Explication des critères d'évaluation choisis

Concernant les aspects de maîtrise du système écrit, nous allons tout d'abord expliquer les observations faites en terme de maîtrise du système écrit.

- Morphologie

Ce pan décrit tout ce qui attrait à la norme de la langue en matière de flexion de temps, de personne, de genre et de nombre pour les différentes classes de mots : les verbes, les noms, les pronoms, les adjectifs, les articles. Leur analyse permet de rendre compte du niveau de maîtrise du système écrit en terme de relation entre les différents éléments de la phrase.

- Orthographe

Cette partie de la grille permet d'évaluer les compétences orthographiques de l'élève, c'est à dire sa mémorisation de l'écriture des mots. Nous avons intégré à cette catégorie les erreurs de ponctuation dans le sens où elles font partie de la norme à maîtriser.

- Syntaxe

La syntaxe concerne l'organisation de la phrase, la mise en relation des composants, les mots pour mettre en place le sens recherché. Cette organisation obéit à une norme et doit répondre à certaines règles communes, comme par exemple l'organisation linéaire de la phrase.

Concernant les aspects narratifs à proprement parler, voici ce que nous pouvons analyser au sein des différentes catégories :

- Les aspects lexico-sémantiques

Cette partie permet de comprendre le fonctionnement interne du texte produit par l'apprenant en identifiant les degrés de cohésion et de cohérence mis en place par le scripteur ainsi que les outils utilisés.

- Les aspects socio-linguistiques

Ils rendent compte du degré d'adéquation de l'écrit avec les caractéristiques du récit.

- Les aspects socio-culturels

Ils rendent compte de l'adaptation de l'écrit à sa fonction établie par la consigne de

l'exercice.

C. Utilisation

Grâce à cette grille nous pouvons différencier les aspects normatifs des aspects d'usage. Voici donc les grilles utilisées pour décrire la totalité des erreurs pour chaque élève sourd. Les grilles présentant les erreurs des entendants seront proposées en annexe E et serviront à l'analyse ultérieure des erreurs des enfants sourds. La critique que nous pouvons formuler est que son utilisation est longue pour un enseignant en situation de classe.

Sujet deux : niveau scolaire CP : il ne devait raconter que les trois premières images compte tenu de son niveau.

Évaluation de la maîtrise de la langue.

Types	Erreurs	Correction	Hypothèses	réussites	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
Morphologie					Forme fausse	forme majoritairement inadaptée quelques réussites.	forme majoritairement adaptée quelques erreurs.	Forme adaptée
verbe				-la forme de la troisième personne du singulier : "tombe".				
nom								
adjectif				- "verte" accordé au nom en genre et nombre.				
article	-absence devant "seau", "loup", "tête" et "eau".	-le loup, le seau, la tête, l'eau.	- il n'associe pas un nom à un article comme GN doit être formé.					
pronom				- "le seau".				

orthographe	Erreurs	Correction	Hypothèses	réussites	Forme fausse	forme majoritairement inadaptée quelques réussites.	forme majoritairement adaptée quelques erreurs.	Forme adaptée
lexique			-cet exercice fournissait la forme écrite des mots.					
segmentation				-copie réussi -bonne segmentation				
accents	- un accent semble avoir été écrit sur "tombé"							
ponctuation	absente			- présent pour le mot "tête"				

	Erreurs	Correction	Hypothèses	réussites	hors norme.	majoritairement faux mais quelques réussites	majoritairement juste mais quelques erreurs.	justes.
syntaxe								
ordre des mots				-les mots suivent la linéarité de la phrase écrite.				
temps des verbes	Utilisation du présent.	>imparfait et passé composé pour son niveau.	-le test à base d'images a poussé les sujets à décrire plus qu'à raconter.					
phrase simple	mots juxtaposés pas d'unité phrase.							
phrase complexe.	mots juxtaposés pas d'unité phrase.							
structures grammaticales	mots juxtaposés.							

Évaluation des usages.

Aspects	Erreurs	Correction	Hypothèses	réussites	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
LEXICO-SEMANTIQUES					Outils non utilisés	Utilisation rare ou inadaptée	Utilisation rare mais adaptée	Bonne utilisation
Narratifs								
Cohésion	Prépositions			« sur » correctement utilisé.				
	déterminants			La première référence au « puits » est effectuée avec un article indéfini.				
	pronoms	absents						
	Conjonctions, articulatoires..	absents, pas de lien entre les groupes nominaux.						
Cohérence	Organisations des idées			Spatiale, chaque idée équivaut à un passage à la ligne. suit la chronologie des images.				
	connecteurs	absents		Il ne perçoit pas l'unité « texte ».				
	progression du récit	absence de liens		Pas liens de causes à effets.				

SOCIO-LINGUISTIQUE	Erreurs	Correction	Hypothèses	réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Fonction	Pertinence de l'information selon l'intention de communication							
	Exactitude du message			prend en compte la totalité des images.				
	Intelligibilité du message	non		Les absences de liens et de structures correctes rendent la compréhension difficile				

syntaxe	Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	hors norme.	majoritairement faux mais quelques réussites	majoritairement juste mais quelques erreurs.	justes.
ordre des mots	Phrase une: « Plut le loup dans regarde » quatre: « Cochon dans le plut regarde » et cinq : « Le loup le plut en haut regarde »	>Le loup regarde dans le puits >Le cochon regarde dans le puits >Le loup dans le puits regarde vers le haut.	appui sur la perception visuelle: structure type localisant, localisé et action.	linéarité respectée dans les phrases six sept et huit.				
temps des verbes	Utilise les temps du discours : présent et passé composé.	>Utilisation des temps du récit.	Induit par les images et le fait qu'il ne connaisse pas la structure « récit »					
phrase simple				usage exclusive de la phrase simple.				
phrase complexe.	absente							
structures grammaticales	absence fréquente du verbe : « le loup en haut verte » et « cochon dans eau »	>Le loup est dans l'eau verte. >Le cochon est dans l'eau.						

Sujet quatre: niveau scolaire CM1

Évaluation de la maîtrise de la langue.

Types	Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
Morphologie					Forme fausse	forme majoritairement inadaptée quelques réussites.	forme majoritairement adaptée quelques erreurs.	Forme adaptée
verbe	« tomber »	>tombe	l'élève traduit le sens sans prendre en compte la flexion: il utilise la forme infinitive.	accord troisième personne singulier au présent acquis : « regarde », « monte », « descend ».				
nom				Genre et nombre adapté aux noms : « le loup », « le plut », « l'eau verte »				
adjectif				Accord de l'adjectif vert à eau : « eau verte »				
article	absence article devant "eau", "cochon" et "plut".	>l'eau, le puits, le cochon.	- il n'associe pas un nom à un article comme GN doit être formé.	certaine occurrence utilise l'article: ligne un deux trois... « le loup », « le plut* ».				
pronom	non utilisé							

orthographe	Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Forme fausse	forme majoritairement inadaptée quelques réussites.	forme majoritairement adaptée quelques erreurs.	Forme adaptée
lexique	erreur de copie « le plut* »,	>le puits		les autres mots sont correctement écrits.				
segmentation				absence d'erreurs de segmentation.				
accents	non utilisés							
ponctuation				Ponctuation de début et de fin de phrase.				4

						majoritaire ment faux mais quelques réussites	majoritairem ent juste mais quelques erreurs.	
syntaxe	Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	hors norme.			justes.
ordre des mots	Phrase une: « Plut le loup dans regarde » quatre: « Cochon dans le plut regarde » et cinq : « Le loup le plut en haut regarde »	>Le loup regarde dans le puits >Le cochon regarde dans le puits >Le loup dans le puits regarde vers le haut.	appui sur la perception visuelle: structure type localisant, localisé et action.	linéarité respectée dans les phrases six, sept et huit.				
temps des verbes	Utilise les temps du discours : présent et passé composé.	>Utilisation des temps du récit.	Induit par les images et le fait qu'il ne connaisse pas la structure « récit »					
phrase simple				usage exclusif de la phrase simple.				
phrase complexe.	absente							
structures grammaticale s	absence fréquente du verbe : « le loup en eau verte » et « cochon dans eau »	>Le loup est dans l'eau verte. >Le cochon est dans l'eau.						

Évaluation des usages.

Aspects		Erreurs	Correction	hypothèse	réussite	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
LEXICO- SEMANTIQU ES						Outils non utilisé	Utilisation rare ou inadaptée	Utilisation rare mais adaptée	Bonne utilisation
Narratifs									
Cohésion	Prépositions	usage erroné de « en »	>dans	La proximité sonore en langue orale peut inviter à une confusion.	La préposition dans est correctement utilisée.				
	déterminants	Article défini lors de la première mention du loup.	>Un loup	Ne tient pas compte du fait que le texte écrit doit être lu hors de la situation d'écriture : il dispose des images pas le lecteur.					
	pronoms	non utilisé							
	Conjonctions, articulateurs..	absence articulateurs et conjonction.		Il n'opère pas de lien entre les événements chaque image est décrite individuellement.					
Cohérence	Organisations des idées				suit la chronologie des images: comme en témoigne la disposition spatiale : à chaque ligne son image.				
	connecteurs	absent							
	progression du récit	absence de liens		logique de cause à effet non prise en compte.	suit la progression des images.				

SOCIO- LINGUISTIQ UE		Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Fonction	Pertinence de l'information selon l'intention de communication	Reste dans une optique descriptive : utilisation du présent	Utilisation de l'imparfait et du passé simple.	>ne maîtrise pas totalement les modalités d'utilisation des temps du récit.					
	Exactitude du message				prend en compte la totalité des images.				
	Intelligibilité du message	problème de linéarité.							

SOCIO-CULTUREL		Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Contexte	Adaptation du récit au but visé	reste dans une logique discursive ou descriptive	Produire un récit	Soit il ne connaît pas cette forme d'écrit, soit la description a été induite par les images.					
	Adaptation du récit aux interlocuteurs				vocabulaire et niveau de langue adapté.				

Sujet sept: niveau scolaire CE2

Évaluation de la maîtrise de la langue.

Types	Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
Morphologie					Forme fausse	forme majoritairement inadaptée quelques réussites.	forme majoritairement adaptée quelques erreurs.	Forme adaptée
verbe	- "est tomber", "est taper", " monter", " est tomber "	> est tombé, monte, tombé.	- Le passé composé est difficile car il demande la maîtrise de deux formes : auxiliaire et participe passé. - L'élève se base sur sa perception auditive : [e] qu'il traduit par une graphie qu'il connaît.	- accords troisième personne singulier présent acquis : "regarder", "regarde", "demande", "peux", "descend".				
nom				genre et nombre respecté.				
adjectif				accord féminin, singulier respecté : « verte »				
article	« la puit » « eau »	> le puits > l'eau	Le genre des noms est très difficile à appréhender pour les enfants sourds, car ils sont arbitraires.	article généralement adapté au nom en terme de genre et nombre.				
pronom	peu utilisé			« je » au discours direct.				

orthographe	Erreurs	correction	Hypothèses	réussites				
lesique	« regarder », « demande »	>regarde >demande	confusion					
segmentation				bonne segmentation				
accents	« demande »	>demande		« mouillé »,				
punctuation	absence de ponctuation en discours direct	> : « je peux monter? »		Présence en début et fin de phrase.				

						majoritaire ment faux mais quelques réussites	majoritaire ment juste mais quelques erreurs.	
syntaxe	Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	hors norme.			justes.
ordre des mots				Suit la linéarité de la phrase.				
temps des verbes	Utilise les temps du discours : présent et passé composé.	>Utilisation des temps du récit.	Induit par les images et le fait qu'il ne connaisse pas la structure « récit »					
phrase simple				Bonne utilisation.				
phrase complexe.				Présence d'une phrase complexe coordonnée par la conjonction « et ».				
structures grammaticales								

Évaluation des usages.

Aspects		Erreurs	Correction	hypothèse	réussite	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
LEXICO-SEMANTIQUES						Outils non utilisés	Utilisation rare ou inadaptée	Utilisation rare mais adaptée	Bonne utilisation
Narratifs									
Cohésion	Prépositions	Construction inadaptée avec « entre »		> ne connaît pas le sens de cette préposition.	Utilisation adaptée de « dans ».				
	déterminants	Article défini lors de la première mention des personnages: « le loup », « le cochon ».	>Utilisation de l'article indéfini : « un »	Ne tient pas compte du fait que le texte écrit doit être lu hors de la situation d'écriture : il dispose des images pas le lecteur.					
	pronoms				Utilisation du pronom « je » en référence au loup au discours direct.				
	Conjonctions, articulateurs..								
Cohérence	Organisations des idées				Suivent chronologiquement celles des images.				
	connecteurs	absents							
	progression du récit			Il ne tient pas compte des relations de cause à effet, il juxtapose les actions.					

SOCIO-LINGUISTIQUE		Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Fonction	Pertinence de l'information selon l'intention de communication	Reste dans une optique descriptive: utilisation du présent	Utilisation de l'imparfait et du passé simple.	>ne maîtrise pas totalement les modalités d'utilisation des temps du récit.					
	Exactitude du message				Prend en compte toutes les images.				
	Intelligibilité du message								

SOCIO-CULTUREL		Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Contexte	Adaptation du récit au but visé	Reste dans une optique descriptive.			Soit il ne connaît pas cette forme d'écrit, soit la description a été induite par les images.				
	Adaptation du récit aux interlocuteurs				Vocabulaire et niveau de langue adapté.				

Sujet huit : niveau scolaire CE1.

Évaluation de la maîtrise de la langue.

Types	Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
Morphologie					Forme fausse	forme majoritairement inadaptée quelques réussites.	forme majoritairement adaptée quelques erreurs.	Forme adaptée
verbe	« à pavu » « à fait »	>n'a pas vu > a fait	Il n'a pas reconnu la nature verbale de ces formes : le passé composé est difficile car il demande la maîtrise de deux formes auxiliaire et participe passé.	accord troisième personne singulier au présent acquis : « regarde », « tonde ».				
nom				« le loupe * », « le puit », « le seau »				
adjectif	absent							
article	« leau » et absente devant « seau »	>l'eau, le seau.	erreur de segmentation	forme contracté « au loup »				
pronom	absent		Il ne sait pas utiliser les procédés de reprise.					

	Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Forme fausse	forme majoritairement inadaptée quelques réussites.	forme majoritairement adaptée quelques erreurs.	Forme adaptée
orthographe								
lexique	« loupe », « dan », « tonde », « male »	>loup, dans, tombe, mal.	Erreurs dues aux lettres muettes, ou confusion entre deux consonnes proche.					
segmentation	« leau », « pavu »	>l'eau, n'a pa vu.	Il s'appuie sur la langue orale et ne parvient pas à reconnaître le mot qu'il utilise dans leur forme écrite.					
accents	« à »	>a	IL n'a pas reconnu la forme verbale de a (cf erreur segmentation)					
punctuation	absente		Les phrases sont délimitées spatialement par des passages à la ligne, mais l'usage de ponctuation de début et de fin n'est pas acquis.					

	Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	hors norme.	majoritaire mais quelques réussites	majoritaire mais quelques erreurs.	justes.
syntaxe								
ordre des mots				linéarité respectée				
temps des verbes	présent et passé composé temps du discours	imparfait et passé simple temps du récit	induit par les images et le fait qu'il ne connaisse pas la structure récit.					
phrase simple				utilisation adaptée				
phrase complexe.				Phrase complexe coordonnée : utilisation « et »				
structures grammaticales				pas d'erreur majeure.				

Évaluation des usages.

Aspects	Erreurs	Correction	hypothèses	réussites	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
LEXICO-SEMANTIQUES					Outil non utilisé	Utilisation rare ou inadaptée	Utilisation rare mais adaptée	Bonne utilisation
Narratifs								
Cohésion	Prépositions			« dan », « dan »				
	déterminants	Article défini lors de la première mention du loup.	>Un loup	Ne tient pas compte du fait que le texte écrit doit être lu hors de la situation d'écriture : il dispose des images pas le lecteur.				
	pronoms	Absent : répétition fréquente	>Un loup, il, la bête...	cet usage apparaît tardivement chez le scripteur car il nécessite une mise à distance.				
	Conjonctions, articulateurs..	absence d'articulateurs		conjonction « et » qui permet de lier deux faits : celui de tomber et de ne pas voir le seau.				
Cohérence	Organisations des idées			Suit la chronologie des images.				
	connecteurs	absence de liens						
	progression du récit			Il ne tient pas compte des relations de cause à effet, il juxtapose les actions.				

SOCIO-LINGUISTIQUE	Erreurs	Correction	hypothèses	réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Fonction	Pertinence de l'information selon l'intention de communication	Reste dans une optique descriptive utilisation du présent	Utilisation de l'imparfait et du passé simple.	>ne maîtrise pas totalement les modalités d'utilisation des temps du récit.				
	Exactitude du message			prend en compte la totalité des images.				
	Intelligibilité du message			code et langue compréhensibles.				

SOCIO-CULTUREL		Erreurs	Correction	hypothèses	réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
	Adaptation du récit au but visé	Reste dans une optique descriptive.		Soit il ne connaît pas cette forme d'écrit, soit la description a été induite par les images.					
	Adaptation du récit aux interlocuteurs				Vocabulaire et niveau de langue adapté.				

Sujet neuf : niveau scolaire CE1 : il n'a effectué que le description de trois images compte tenu de son niveau.

Évaluation de la maîtrise de la langue.

Types	Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
Morphologie					Forme fausse	forme majoritairement inadaptée quelques réussites.	forme majoritairement adaptée quelques erreurs.	Forme adaptée
verbe	« tomber » « mouillé »	> est tombé > est mouillé	le passé composé est un temps difficile car il faut maîtriser deux formes : auxiliaire et participe passé.	« descend »: accord troisième personne singulier d'une forme irrégulière mémorisée.				
nom adjectif	absent			« le loup », « le cochon », genre et nombre bien marqué				
article	absent devant « seau »	> le seau	le couple déterminant nom n'est pas pleinement acquis.	adapté en genre et nombre				
pronom				accordé au nom repris.				

	Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Forme fausse	forme majoritairement inadaptée quelques réussites.	forme majoritairement adaptée quelques erreurs.	Forme adaptée
orthographe								
lesique	« descend »	> descend						
segmentation				pas d'erreurs				
accents	« descend »	> descend		« mouillé »				
punctuation	absente							

	Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	hors norme.	majoritairement faux mais quelques réussites	majoritairement juste mais quelques erreurs.	justes.
syntaxe								
ordre des mots	- inversion complément du verbe /verbe : "le loup il dans seau descend"	> Le loup descend dans le seau.		la seconde phrase suit une organisation linéaire.				
temps des verbes	Utilise les temps du discours : présent et passé composé.	>Utilisation des temps du récit.	Induit par les images et le fait qu'il ne connaisse pas la structure « récit »	La seconde semble introduire le passé composé sous une forme certes éronnée.				
phrase simple								
phrase complexe.				utilise une phrase coordonnée avec deux verbes : « est tombé » et « mouillé »				

Évaluation des usages.

Aspects		Erreurs	Correction	hypothèse	réussites	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
LEXICO-SEMANTIQUES						Outils non utilisés	Utilisation rare ou inadaptée	Utilisation rare mais adaptée	Bonne utilisation
Narratifs									
Cohésion	Prépositions				« dans »,				
	déterminants	Article défini lors de la première mention des personnages: « le loup ».	>utilisation de l'article indéfini.	Ne tient pas compte du fait que le texte écrit doit être lu hors de la situation d'écriture : il dispose des images pas le lecteur.					
	pronoms	usage redondant							
	Conjonctions, articulateurs..	articulateurs absents			Conjonction de coordination « et »				
Cohérence	Organisations des idées	absence de liens		cherche seulement à décrire les images une à une.					
	connecteurs	absents		cherche seulement à décrire les images une à une.					
	progression du récit	pas de relation de cause à effets.	>indiquer pourquoi le cochon tombe à son tour...	cherche seulement à décrire les images une à une.					

SOCIO-LINGUISTIQUE		Erreurs	Correction	hypothèse	réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Fonction	Pertinence de l'information selon l'intention de communication	reste dans une logique descriptive							
	Exactitude du message	Toutes les scènes n'ont pas été introduites dans l'histoire.							
	Intelligibilité du message	absence de liens: lecture difficile							

SOCIO-CULTUREL		Erreurs	Correction	hypothèse	réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Contexte	Adaptation du récit au but visé	Reste dans une optique descriptive.		Soit il ne connaît pas cette forme d'écrit, soit la description a été induite par les images.					
	Adaptation du récit aux interlocuteurs				Vocabulaire et niveau de langue adapté.				

Sujet dix : niveau scolaire CM1

Évaluation de la maîtrise de la langue.

Types	Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
Morphologie						forme majoritairement inadaptée quelques réussites.	forme majoritairement adaptée quelques erreurs.	
verbe	« attand », « et tombe », « a remonte »,	>attends, >est tombé , à remonter	>forme difficilement mémorisable car irrégulière. -Le passé composé est difficile car il demande la maîtrise de deux formes : auxiliaire et participe passé. -le sujet confond la structure prépositionnelle avec le passé composé : appui sur la langue orale.	-accord troisième personne singulier présent acquis	Forme fausse			
nom				-accord en genre et nombre adéquat : le loup, la grenouille...				
adjectif				-accord en genre et nombre aux noms auxquels il se rapporte est respecté : "petit".				
article				forme adéquate : le loup, le puit...				
pronom	-Usage redondant ligne 2 : "le petit cochon il".	>le petit cochon.		forme adéquate: il reprend le loup. -utilisation d'un pronom possessif adapté : « sa tête »				

	Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Forme fausse	forme majoritairement inadaptée quelques réussites.	forme majoritairement adaptée quelques erreurs.	Forme adaptée
orthographe								
Lexique	« le saut », « attand », « téder », « derier », « fla », « édemois », « cilteple »	> le seau, attends, t'aider, derrière, froid, aide moi, s'il te plaît.	>confusion entre homonymes (le sujet n'a pas utilisé l'aide orthographique.) >confusion phonèmes de graphies différentes.					
segmentation	« édemois », « cilteple »	>aide moi, s'il te plaît.	s'appuie sur la langue oral et ne parvient pas à reconnaître le mots qu'il utilise dans leur forme écrite.					
accents	« à »,	>a	confusion homophone grammatical et non reconnaissance de la structure verbale.	"tête",				
punctuation	absence de ponctuation lors de l'introduction de discours direct.	> : « Attends je vais t'aiderà remonter. » , « Merci beaucoup .»	>ne connaît pas les marques normées introduisant le discours direct.	Présence en début et fin de texte.				

						Majoritaire ment faux mais quelques réussites	Majoritaire ment juste mais quelques erreurs.	
syntaxe	Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Hors norme.			Justes.
ordre des mots				Linéarité respectée.				
temps des verbes	Utilise les temps du discours : présent et passé composé.	>Utilisation des temps du récit.	Induit par les images et le fait qu'il ne connaisse pas la structure « récit »					
phrase simple	Absence de ponctuation rend leur identification difficile.			Bonne utilisation.				
phrase complexe.				Présence d'une phrase complexe coordonnée par la conjonction « et ».				
structures grammaticales								

Évaluation des usages.

Aspects		Erreurs	Correction	hypothèses	Réussites	Pallier 1	Pallier 2	Pallier 3	Pallier 4
LEXICO- SEMANTIQUES						Outils non utilisés	Utilisation rare ou inadaptée	Utilisation rare mais adaptée	Bonne utilisation
Narratifs									
Cohésion	Prépositions				-Utilisation adéquate de "dans", "sur", "à".				
	déterminants	Article défini lors de la première mention des personnages: « le loup », « le petit cochon » « la grenouille ».	>Utilisation de l'article indéfini : « un »	Ne tient pas compte du fait que le texte écrit doit être lu hors de la situation d'écriture : il dispose des images pas le lecteur.					
	pronoms				usage adéquat : « sa ».				
	Conjonctions, articulateurs..	absence d'articulateur.			usage adéquat de la conjonction de coordination « et »				
Cohérence	Organisations des idées				Le sujet suit la chronologie des images.				
	connecteurs	Absents							
	progression du récit			Il ne tient pas compte des relation de cause à effet, il juxtapose les actions.					

SOCIO-LINGUISTIQUE		Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Fonction	Pertinence de l'information selon l'intention de communication				Pertinent				
	Exactitude du message				prend en compte la totalité des images.				
	Intelligibilité du message				oui				

SOCIO-CULTUREL		Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Contexte	Adaptation du récit au but visé	Reste dans une optique descriptive		Ses lacunes en langue écrite l'oblige à se servir du discours pour répondre à l'exercice.					
	Adaptation du récit aux interlocuteurs				Vocabulaire et niveau de langue adapté.				

D. Synthèse.

Erreurs les plus fréquentes.

L'objectif, en tant que test préliminaire, était de déterminer les erreurs les plus fréquentes au sein des récits des enfants sourds. Ces erreurs concernent la maîtrise de la langue, mais aussi l'usage qui en est fait. Compte tenu de notre corpus restreint, une analyse quantitative n'apparaît pas représentative de l'écrit narratif des enfants sourds. Nous nous limiterons donc à une description des erreurs des enfants sourds. Nous chercherons à comparer ces erreurs à celles présentes dans les productions écrites des entendants d'un niveau comparable en terme de cycles. Cela nous permettra de voir s'il est possible de rendre compte d'un processus d'acquisition de la langue écrite selon une progression vers la maîtrise de celle-ci. Le parallèle établi avec les productions entendants

montrera si les étapes de construction de la langue sont similaires ou non. Nous analyserons ici les erreurs les plus récurrentes au sein des productions écrites que nous avons relevées selon les différentes catégories de notre grille d'évaluation. En terme d'utilisation de la norme voici nos observations.

a. La morphologie

- Productions écrites des sujets sourds.

Concernant la morphologie et le verbe plus particulièrement, il apparaît que les marques de troisième personne du singulier sont majoritairement maîtrisées au présent. En revanche, on observe une grande difficulté lors de la formation du passé composé où l'auxiliaire est souvent absent ou confondu avec son homophone grammatical : « et » à la place de « est ». Cela s'explique notamment par la difficulté de maîtrise des deux composants du passé composé : il faut en effet connaître deux « verbes », l'auxiliaire et le participe passé. Nous avons pu aussi remarquer que l'infinitif apparaît plusieurs fois dans un usage inadéquat comme si seul son sens comptait et non son actualisation dans le discours.

Pour les accords en genre et nombre du nom, du pronom, de l'adjectif et de l'article, ils sont généralement respectés. On note cependant que l'article n'est souvent pas utilisé là où son recours est obligatoire, comme par exemple devant le groupe nominal...

Il apparaît donc que les élèves sont sensibles aux flexions, qu'elles soient verbales ou non. Cependant ils ne maîtrisent pas pleinement ces variations.

- Production écrite des sujets entendants et comparaison.

Tout comme les sujets sourds, ce groupe maîtrise les flexions de troisième personne du présent. Lorsque le niveau scolaire augmente, on observe cependant une avance concernant la maîtrise de la troisième personne du passé simple et du passé composé. On ne peut pas pleinement comparer cette maîtrise à celle des enfants sourds car ils n'ont en majorité utilisé que le présent. Ce recours temporel limité au présent est comparable aux productions des élèves entendants de CE1. Nous pouvons alors supposer qu'il rend compte du stade d'acquisition de début d'apprentissage des temps verbaux.

En terme d'erreur de maîtrise, pour les sujets de CE1 et de CE2, les formes du passé composé posent les mêmes problèmes que ceux des sujets sourds : il leur est difficile de maîtriser

et de reconnaître ce temps en terme de flexion. Pour les élèves utilisant le passé simple, la terminaison reste incertaine : pour la troisième personne du singulier ils hésitent entre le « -a » et le « -t » marque traditionnellement accordée à cette personne, au présent notamment. Certaines terminaisons, nous pourrions citer le verbe « descendre », posent de nombreux problèmes, les élèves ne savent pas quelle forme choisir car une flexion en « -d » est peu commune. Un apprenant de la classe de CE1 fait une erreur similaire à celle rencontrée chez les enfants sourds : il utilise une forme infinitive pour traduire le sens d'un verbe sans lui attribuer de flexion pour l'actualiser dans le discours.

Pour les mots d'autres natures, noms, pronoms et déterminants, il apparaît que les accords en genre et nombre soient majoritairement acquis, quelques erreurs minoritaires témoignent néanmoins des hésitations encore présentes chez ces élèves.

Cette comparaison nous permet de voir que les erreurs morphologiques des enfants sourds ne diffèrent pas complètement de celles des enfants entendants, notamment en terme de maîtrise des flexions verbales où le présent apparaît comme acquis. Ce qui ressort néanmoins, c'est le retard d'utilisation de certaines formes. En effet, il est par exemple difficile de comparer les erreurs pronominales car les enfants sourds ne les utilisent que rarement contrairement aux entendants. Cela se manifeste aussi en terme d'usage des temps, car à niveau égal le sujet dix n'utilise pas les temps du récit, de type passé simple et imparfait. Ce sujet utilise seulement le présent et le passé composé comme le font les sujets entendants de CE1 et de CE2.

Nous pouvons alors supposer qu'en terme de morphologie, les erreurs constatées ne diffèrent pas pleinement de celles des entendants mais qu'en terme de niveau elles témoignent d'un retard des enfants sourds par rapport aux compétences des enfants entendants.

b. L'orthographe

- Productions écrites des sujets sourds.

Les erreurs orthographiques regroupaient diverses catégories en terme de norme écrite si l'on s'inspire des catégories de Catach (1991). Pour ce qui est des erreurs lexicales, il est évident qu'elles ne rendent pas compte des capacités réelles des enfants, il leur était en effet possible de demander l'orthographe d'un mot lorsqu'ils ne le connaissaient pas. Cela a été proposé dans le but d'alléger leur travail. En général, la copie n'a pas posé de problème. Notons tout de même que le mot « puits », n'a pas été donné aux élèves selon la bonne orthographe d'où les erreurs constatées.

Certains élèves n'ont pas désiré recourir à cette aide, leurs erreurs étaient principalement des ajouts de lettres à caractère muet, ou des confusions de graphèmes non dominants pour écrire un même phonème. Cela révèle que ces enfants faisaient des hypothèses à partir de la langue orale lorsqu'ils ne savaient pas écrire un mot.

Des erreurs de segmentation sont apparues pour deux sujets. On suppose que les enfants ne parvenaient pas à identifier les différents mots composant un syntagme oral.

Pour ce qui est de l'utilisation des accents, nous pouvons voir que les erreurs constatées sont parfois redondantes, ou inutiles ou manquantes. On peut supposer que leur utilisation reste pour les enfants sourds difficile compte tenu de leur difficulté d'accès à la langue orale ainsi que de la proximité du « é » et du « è ». L'acquisition de leur usage ne peut se faire que par mémorisation de l'image orthographique.

Enfin, l'usage de la ponctuation se limitait au début et à la fin de la phrase. Dans de nombreux cas, elle était absente. Cet outil est utilisé par les élèves comme un automatisme c'est à dire en début et en fin de phrase sans comprendre réellement ce à quoi ces indications se réfèrent.

- Productions écrites des sujets entendants et comparaison.

Les productions écrites des enfants entendants sont plus riches en erreurs orthographiques. On suppose qu'ils n'ont pas ou peu recouru à l'aide orthographique. Elles témoignent en général de l'établissement d'une relation entre la langue orale et la langue écrite. En effet, nous pouvons voir que dans les différents niveaux observés, les erreurs les plus fréquentes sont, l'utilisation inadéquate d'une graphie non dominante pour transcrire un phonème, l'omission ou la confusion d'une lettre muette et la confusion d'homophones lexicaux et grammaticaux. Ces erreurs font écho à celles des enfants sourds n'ayant pas utilisé l'aide orthographique. Ces deux groupes de sujets utilisent donc bien les correspondances entre graphèmes et phonèmes pour écrire des mots dont ils ne connaissent pas l'orthographe.

Par ailleurs, des erreurs de segmentation ont été relevées, chez des élèves de CE1 et parfois à des niveaux plus élevés. Ces erreurs concernent notamment la segmentation entre le déterminant et le nom. La segmentation des unités linguistiques pose donc aussi problème aux enfants entendants, on peut supposer que cela est dû à la difficulté dans la langue orale d'individualiser les différents éléments constituant les phrases, notamment lorsqu'il s'agit de petits mots de type déterminant.

Les analyses des erreurs d'accentuation ne sont pas réellement utilisables. En effet, leur utilisation n'est pas récurrentes et ne témoigne pas réellement du degré de maîtrise de cet outil. Les

erreurs relevées sont en général l'absence ou l'utilisation redondante.

Enfin en terme de ponctuation, plus le niveau augmente, plus son usage est présent et adéquat. L'utilisation de la ponctuation passe pour les apprenants de CE1 d'un usage limité à la majuscule et au point, à un usage plus varié introduisant notamment la virgule aux niveaux plus élevés. Nous pouvons supposer que la maîtrise des outils de ponctuation reste difficile à ces niveaux de scolarité. En effet, bien que les enfants entendants soient en contact avec la langue orale, l'utilisation de la ponctuation est difficile. Certaines règles sont en effet établies, comme la majuscule et le point en début et fin de phrase. Pour ce qui est de l'usage de la virgule, parfois il suit les pauses de la langue orale, parfois la correspondance n'est pas obligatoire... Il n'y a pas de règles figées d'usage en terme d'utilisation mais en terme de non-utilisation, comme par exemple de ne pas introduire une virgule devant la conjonction de coordination « et ». Nous pouvons donc supposer que l'utilisation de la ponctuation se construit sur un temps long, à partir des contacts que l'enfant établira avec la langue écrite. La maîtrise de la ponctuation apparaît donc comme difficile tant pour l'enfant entendant que pour l'enfant sourd.

c. La syntaxe

- Production écrite des sujets sourds.

Pour deux sujets, la linéarité de la langue écrite n'a pas été respectée, ils proposaient une structure ressemblant à celle de la LSF et témoignant d'un écrit sourd comme le définissait Lacerte (1989). Il apparaît cependant que ce ne sont pas le cas de la majorité des sujets de notre corpus. En effet, pour quatre d'entre eux, malgré des difficultés de mise en place notamment en terme d'outils linguistiques pour le sujet deux, l'ordre des mots respecte celui de la langue écrite. La phrase simple est plus souvent utilisée que la phrase complexe ce qui témoigne du stade de maturité d'écriture des sujets. En effet, les structures complexes sont souvent maîtrisées lorsque l'apprenant devient plus à l'aise dans la langue cible. La composition même de la structure grammaticale est parfois affectée dans le sens ou certains composants essentiels de type verbe ou déterminant sont omis ce qui rend les phrases parfois incompréhensibles.

- Production écrite des sujets entendants et comparaison.

Une des différences majeure entre les deux groupes de sujets est l'absence de structures phrastiques ne respectant pas la linéarité de la phrase chez les sujets entendants. Cela est d'autant

plus significatif que le corpus des productions écrites entendantes est plus fourni. C'est en effet une des caractéristiques relevées dans de nombreuses études. Ces erreurs sont aussi fréquentes chez les sourds oralisant que chez les sourds signant d'après Dubuisson et Nadeau (1994). Cela témoigne d'un perception particulière du monde qui se reflète notamment en langue des signes.

Par ailleurs, nous pouvons voir que les sujets entendants se risquent plus à l'utilisation de phrases complexes. Selon les niveaux, leur formation devient de plus en plus normée. On relève néanmoins que les liens entre propositions sont généralement limités à la conjonction « et » qui sert à indiquer la succession ou l'addition. Nous pourrions qualifier cette conjonction comme « passe partout » pour les sujets qui ne maîtrisent pas tous les outils de la langue. Cette structure phrastique n'est donc pas tout à fait acquise mais en cours d'acquisition. En comparaison avec les enfants sourds, nous pouvons voir que les enfants entendants sont en avance sur les enfants sourds en terme de maîtrise de la structure car ces derniers n'utilisent en général que la phrase simple. La phrase complexe impose une certaine confiance en soi, car le sujet écrivant doit être capable d'utiliser des outils de liaison, de mettre en relation les idées par des liens temporels comme « après », « ensuite », de causalité « car »... L'enfant sourd aborde l'écrit avec un manque de confiance en soi certain. Nous pouvons par exemple voir que lorsque nous avons proposé le test aux sujets sourds, beaucoup ont manifesté leur peur de ne pas être capable de faire ce qu'on leur demandait. Il apparaît comme nécessaire de familiariser les enfants aux productions écrites de récit notamment pour leur permettre de prendre confiance en eux et de mettre en place des outils tels que les phrases complexes. Ce n'est que dans cette pratique qu'ils pourront tester leurs modalités d'utilisation.

L'expérience apparaît aussi comme nécessaire en terme de construction grammaticale. En effet, en comparaison avec les enfants entendants dont la grande majorité ne présente pas d'erreurs de construction, les enfants sourds proposent des structures de phrase où des éléments essentiels ne sont pas présents pour comprendre pleinement le message. Les enfants entendants en contact avec la langue orale, connaissent de manière inconsciente les structures des phrases. Ce n'est pas le cas des enfants sourds. Ils doivent apprendre à comprendre que la langue écrite est faite pour être lue. Que toutes les informations doivent être présentes et respecter une certaine norme. Cette particularité d'écriture a été étudiée par Lacerte (1989), citée par Daigle et Dubuisson (1998). Elle le nomme « l'écrit sourd » dans le sens où cette écriture posséderait une structure propre à mi-chemin entre le français et la langue des signes québécoise. Cela serait la manifestation d'une perception différente du monde qui trouverait sa réalisation dans la structure même de la langue des signes. Cette vision explique entre-autre pourquoi les sourds oralisants et les sourds signeurs font les mêmes erreurs syntaxiques (Dubuisson et Nadeau (1994)). Le contact avec la langue écrite en réception, en lecture et en mise en place, en écriture, doit permettre à l'enfant sourd de construire

son expérience de la langue et une image complète en situation afin de dépasser cette difficulté. Nous pouvons établir un parallèle avec l'enseignement d'une langue étrangère. En effet, Dalcq (1992) souligne l'importance de faire prendre conscience aux apprenants des différences qu'il existe entre leur langue maternelle et la langue cible pour leur permettre de comprendre le fonctionnement de la langue et de limiter les transferts négatifs.

Nous pouvons donc voir qu'en terme de syntaxe, les productions écrites des enfants sourds sont en-dessous de celles des entendants. Les difficultés rencontrées témoignent de leur mode d'appréhension spécifique du monde. Ces difficultés semblent être surmontables car tous les sujets de notre corpus ne manifestent pas ces difficultés et ce même lorsque la surdité est profonde (sujet 10). L'enseignement de la langue pour acquérir ces structures doit bien se faire en situation afin que l'enfant acquière de manière inconsciente, comme le propose Cara (1999), des structures langagières adéquates.

Nous allons à présent décrire les erreurs d'usage constatées. Cet aspect non intéresse particulièrement car il rend compte de la capacité des sujets à utiliser des outils linguistiques, notamment les mots outils pour écrire un récit. Nous allons donc pouvoir déterminer les lacunes des enfants sourds qui bloquent leurs productions écrites de récit. Nous nous attacherons aussi à comparer les données recueillies à celles des enfants entendants afin de déterminer les ressemblances entre les productions et les niveaux.

d. Les aspects lexico-sémantiques

- Production écrite des sujets sourds.

En terme de cohésion, les mots-outils sont généralement peu utilisés. C'est le cas des prépositions. On note de plus des erreurs d'usage en terme de sens, ce qui témoigne d'une difficulté à affecter à une préposition son sens sans contact concret avec celle-ci dans la vie réelle et la langue orale.

Le cas du déterminant reflète une grande difficulté à se positionner en tant qu'auteur d'un texte narratif. En effet, lors de la première mention d'un personnage, il est de règle de le mentionner à l'aide d'un article indéfini car il est supposé inconnu du lecteur. Un seul de nos sujets a utilisé cet outil. Nous pouvons supposer que les élèves n'arrivent pas suffisamment à se décentrer du texte et

de la situation de production pour acquérir un telle attitude. Nous pouvons aussi penser que les personnages de l'histoire, qui sont des personnages traditionnels du conte le loup et le cochon, sont pensés par les élèves comme des référents communs et ne nécessitant pas l'usage de l'article indéfini. L'étude des productions écrites des apprenants entendants nous montra qu'en réalité le recours à l'article indéfini apparaît plus tard dans les processus de développement de l'enfant.

Par ailleurs, les pronoms sont peu utilisés. Une des particularités relevées est l'usage redondant de type « le loup il ». Nous pouvons supposer que les élèves faisant ce type d'erreur n'accordent pas de sens plein au pronom, d'où le besoin de le préciser avec le nom référent. L'autre hypothèse que nous pouvons avancer est que les élèves ont appris de manière systématique les tableaux de conjugaison et qu'ils ne savent utiliser la forme conjuguée sans le pronom. Cet outil n'est pas véritablement maîtrisé, si ce n'est pour le sujet le plus âgé. En terme de cohésion, le pronom est un mot outils difficilement assimilable et témoin d'une forte cohésion textuelle.

Les articulateurs et les conjonctions sont peu utilisés. Cependant, les sujets proposant ce type d'outil le font de manière adéquate, ils savent le sens de la conjonction, mais ont des difficultés de mise en place, notamment de recours à la phrase complexe comme nous venons de le montrer.

Pour ce qui est de la cohérence, nous pouvons souligner que l'organisation des idées suit strictement la chronologie des images proposées. Cependant, aucun lien de cause à effet n'est établi entre les différents événements. Or, comme nous l'avons précisé dans notre partie théorique, c'est justement l'influence des actions et des personnages les uns sur les autres qui fonde la nature du récit. Les élèves n'ont pas su lier les différents événements, s'attachant simplement à décrire les images une à une. La nature même du récit n'est pas appréhendée pour tous les sujets testés y compris celui utilisant la LPC. Nous pouvons supposer que cela est dû au fait qu'ils ne sont pas souvent mis en situation d'écriture et qu'ils ne peuvent acquérir cette structure du récit par imprégnation car leur accès à la langue vocale et signée est limité. Il serait alors nécessaire de proposer des histoires racontées en LSF.

- Production écrite des sujets entendants et comparaison.

Au sein de ces productions, les sujets ont utilisé des prépositions, leur usage s'est limité à « dans », « de », « à », « sur ». Nous pouvons voir que les images invitaient à n'utiliser que ces prépositions. Elles sont utilisées de manière adéquate au niveau du sens. Nous pouvons cependant souligner qu'un sujet de CM1 propose la préposition « dans » alors que le sens qu'il semble vouloir exprimer est « sur ». Cette erreur d'usage, la seule certes, démontre néanmoins qu'il arrive aussi aux entendants de se tromper en terme d'usage de préposition. Contrairement aux enfants sourds, les

prépositions n'apparaissent pas de manière limitée. Les entendants sont plus à l'aise avec cet outil, il ne semble en effet ne pas leur poser de problème, ni de construction, ni de sens.

Cette différence se remarque aussi en ce qui concerne le pronom. Pour les enfants sourds, nous avons relevé qu'ils n'étaient que peu utilisés. Comme nous l'avons dit précédemment, sa maîtrise et son usage sont complexes. Cependant, les sujets entendants de CE1 semblent déjà comprendre l'utilisation de cet outils. On peut alors supposer que le contact avec la langue orale favorise leur acquisition de manière inconsciente. L'enfant sourd devant son manque de contact avec la langue orale est donc en retard par rapport à l'enfant entendant. Il ne peut apprendre le procédé de reprise que par l'enseignement de la langue, c'est-à-dire de manière consciente ou le recours à la langue des signes qui utilise aussi ce procédé de reprise. Nous pouvons une fois de plus souligner que l'expérience de l'écrit, en tant qu'activité de production autonome de récit, est indispensable à l'appréhension du rôle du pronom car c'est au sein même du texte et des relations établies entre les informations que le pronom trouve sa valeur d'anaphore. Cet aspect peut être élargi au cas du déterminant.

En effet, le déterminant est aussi un marque de cohésion. Les productions écrites des enfants entendants nous montrent que l'utilisation d'un article indéfini lors de la première mention d'un personnage n'est pas acquise par la majorité des élèves. Deux interprétations peuvent être fournies. Tout d'abord, nous pouvons supposer que les élèves ont pensé que « le loup » et « le cochon » étaient des personnages connus de tout lecteur potentiel. Ils sont des personnages traditionnels des contes notamment. Selon cette interprétation l'usage de l'article indéfini n'est pas nécessaire. La seconde hypothèse est que les élèves ne maîtrise pas pleinement le sens de l'article indéfini et que cette utilisation apparaît plus tard dans la scolarité. Cette vision peut être étayée par le fait que certains enfants ont utilisé de manière partielle ou complète le pronom indéfini lors de la première mention des personnages en classe de CE2 et CM1 pour les entendants et en CM1 pour le sujet 10 sourd. Ces deux hypothèses peuvent être rapprochées. En effet, certains sujets n'ont pas utilisé l'article indéfini lors de la première mention du loup, mais l'ont utilisé pour la première mention du puits. Il est alors possible de penser que les personnages de l'histoire ont bloqué l'usage de l'article indéfini, mais que certains élèves ont perçu la nécessité de recourir à l'article indéfini pour introduire le puits qui n'est pas un référent commun. Ces manifestations ne sont pas majoritaires ce qui témoigne du moindre degré de maîtrise des élèves des niveaux testés. Les performances des enfants sourds sont donc comparables à celles des enfants entendants en terme d'utilisation d'article indéfini dans le sens où selon la maturité leur utilisation semble apparaître progressivement. Nous allons maintenant tenter de décrire les aspects sociolinguistiques.

E. Les aspects sociolinguistiques.

- Productions écrites des sujets sourds.

Bien qu'en terme de sens les informations soient pertinentes, les écrits proposés ne correspondent pas directement à la consigne et à la conception collective du récit en terme d'utilisation des temps. Les élèves restent dans une logique descriptive et non dans une logique de récit. Nous pouvons supposer que les images ont pu induire les élèves à produire des textes descriptifs. Elles étaient à leur disposition tout au long de la production écrite.

Pour ce qui est de la langue utilisée, elle permet pour la moitié des sujets de comprendre le sens des énoncés mais ce n'est pas le cas pour la moitié d'entre eux. Cela est en partie dû à la structure non linéaire de la phrase qui est utilisée par les sujets.

- Productions écrites des sujets entendants et comparaison.

On note une même difficulté à utiliser les temps du récit. En classe de CE1, aucun ne se risque à utiliser les temps du récit, ils restent pour la majorité dans une logique descriptive, en adoptant le présent. Plus le niveau augmente, plus les temps utilisés tendent à se rapprocher de l'usage attendu. En effet, en CE2 et CM1, certains sujets utilisent le passé composé pour exprimer le caractère passé du récit, voire le passé simple et l'imparfait. Nous pouvons souligner que leur utilisation n'est pas, généralement, adaptée à la valeur du temps, comme par exemple l'utilisation du passé simple pour des actions d'arrière-plan. Il semble donc que les temps du récit ne soient pas pleinement acquis par les enfants entendants comme pour les enfants sourds des niveaux scolaires testés. De plus, le fait que le passé simple ne soit plus utilisé en langue orale ne facilite pas sa mise en place à l'écrit. Nous pouvons noter notamment une utilisation récurrente du passé composé pour indiquer les actions accomplies tant chez les sujets sourds que chez les sujets entendants. Nous pouvons supposer qu'à leur niveau, la maîtrise du passé simple n'est pas encore effective et que les élèves hésitent à utiliser ce temps dont ils n'ont pas l'expérience à l'oral.

Par ailleurs, en terme d'exactitude de l'histoire racontée, nous pouvons souligner que les enfants entendants sont moins fidèles que les enfants sourds au récit. Nous pouvons supposer que cela est dû à l'exercice de mise en ordre des images qui a été demandé aux enfants entendants (ce qui n'est pas le cas des enfants sourds) : il n'a pas été toujours réalisé correctement.

Enfin, il apparaît que la lisibilité des textes des entendants soit de meilleure qualité pour les sujets entendants que pour les sujets sourds. Aucune difficulté de compréhension n'est à signaler

chez les entendants alors que chez les sourds les problèmes de linéarité rendent la compréhension parfois difficile.

Enfin les aspects socio-culturels reprennent les observations préalablement énoncées, nous pouvons souligner en effet que la structure des récits ne correspond pas majoritairement à celle typique du récit. Chez les sujets entendants quelques tentatives de structuration et de mise en lien témoignent d'une plus grande maturité en matière de productions écrites.

Cependant la langue utilisée est en adéquation en terme de registre à celle que l'on attend pour ce genre d'exercice tant pour les sujets sourds que pour les sujets entendants.

Pour clore cette partie, nous pouvons souligner que les productions écrites de récit des sujets sourds sont d'un niveau moins élevé que leurs pairs entendants. Cela se manifeste tant en matière de maîtrise de la langue qu'en matière d'usage. Il est cependant important de souligner que ces retards ne signifient en rien une incapacité à produire un texte narratif, mais un retard, c'est-à-dire un niveau chronologiquement antérieur, dans les processus d'acquisition. Il apparaît que le manque de pratique de la langue en situation d'écriture est un facteur de retard, s'ajoutant à celui de l'absence d'accès à la langue orale. Les apprentissages en situation sont en effet le seul moyen de comprendre le fonctionnement de la langue et les modalités d'utilisation des outils nécessaires à la construction d'un récit. Un enseignement limité à l'inculcation de règles ne préjuge pas de la mise en place d'une structure adaptée du récit. Cela est vrai dans le sens où les sujets sourds de notre étude étaient principalement entraînés à des exercices dé-contextualisés d'usage de la norme. Or nos données montrent que leur maîtrise de la langue en tant que norme n'est pas si défailante, au contraire de nombreuses similarités sont constatées avec les entendants. C'est en terme d'outils linguistiques à disposition que les lacunes de l'enfant sourd sont grandes. C'est par l'expérience de l'écrit et de la langue qu'il peut les acquérir.

Conclusion

Les analyses que nous avons effectuées constituent une première approche du récit dans les productions écrites des enfants sourds. En effet, grâce à l'observation concrète d'une classe, nous avons pu constater que le recours limité à l'activité de production écrite autonome ne favorisait pas l'apprentissage effectif de la langue. Cela se manifeste notamment dans les récits produits par les élèves. L'enfant sourd doit être mis en situation d'écriture pour entrer pleinement dans la langue écrite. Cela peut sembler évident pour les enfants entendants, pour lesquels l'enseignement de la langue est pensée en complémentarité avec les activités de production écrite (Ministère de l'Éducation nationale (2008)). Les difficultés des enfants sourds en terme de norme et de structures phrastiques ont tendance à bloquer ces mises en place.

Par ailleurs, il apparaît nécessaire de réfléchir aux adaptations pédagogiques de l'enseignement de la langue. En effet, si le parallèle effectué avec les enfants entendants de notre étude nous a permis d'établir des correspondances de niveaux, limiter l'évaluation à ce type de comparaison ne permet pas de prendre en compte les difficultés même de l'apprenant sourd. La mise en place d'une pédagogie différenciée apparaît ainsi nécessaire. La mise en place d'outils adaptés en fait partie.

En tant que première approche, cette étude sera complétée et enrichie par des recueils de données ultérieurs sur un public plus élargi, afin d'affiner notre analyse des erreurs et des compétences à développer chez l'enfant sourd en terme de production de texte narratif. Cela nous permettra notamment de préciser la notion de palier que nous avons mise en place face à notre corpus restreint.

Bibliographie

Abernot, Y. (1988). *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris : Bordas.

Bosse, M-L. (2002). Dyslexie: principes de la prise en compte à l'école et au collège. *Université d'automne "les enfants dyslexiques à l'école"*. Allevard.

Bouvet, D. (1989). *La parole de l'enfant sourd. Pour une éducation bilingue de l'enfant sourd*. PUF

Caria, M. (1998). Apprentissage implicite et grille analytique correctrice de l'écrit en FLE. *Travaux 39 de didactique du FLE*. P79.

Catach, N. (1991). *L'orthographe en débat*. Nathan Université.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence*. Paris : les Éditions Didier

Conseil de l'Europe (2005). *Le statut des langues des signes en Europe*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

Conrad, R. (1979). *The deaf school Child*. London : Harper and Row.

Cornaire, C-M. ,Raymond, P-M. (1994). *Le point sur la production écrite en didactique des langues*. Anjou : Centre Educatif et Culture.

Courtin, C. (2002). Lecture-écriture développement socio-cognitif de l'enfant sourd, In *Actes de lecture n°80* (2002), AFL.

Cuxac, C. (1983). *Le langage des sourds*. Payot.

Cuxac, C. (1998). Accès au langage écrit et éducation bilingue de l'enfant sourd. Surdité et accès à la langue écrite. In *Actes du colloque international Action Connaissance Formation pour la surdité*. Paris : ACFOS.

Dalcq, A-E. (1992). Contribution à une typologie d'erreurs en français langue étrangère. In *Enjeux revue de didactique du français* (1992), 27 (3), 61-73.

Daigle, D. (1998). Faire le point sur les philosophies d'enseignement. In C. Dubuisson & D. Daigle (Ed),

Lecture, écriture et surdité (pp. 219-235). Montréal: Les  ditions logiques.

Daigle, D. & Armand, F. (2004). L'approche bilingue et l'apprentissage de la lecture chez les sourds. In Canadian Association of Applied Linguistics (2004) *The Canadian journal of applied linguistics* 7, 23-38.

Dhers, M., Dorange, P., Garcia-Debanco, C. , Pierson, C. , S guy, A.(2008) *Français tome 2*. Paris : Hatier.

Dubuisson, C. et Daigle, D. (1998). *Que peut-on conclure des recherches portant sur l'écriture?* In C. Dubuisson & D. Daigle (Ed), *Lecture, écriture et surdité* (pp. 131-151). Montréal: Les  ditions logiques.

Dubuisson, C. et Nadeau, M. (1994). Analyse de la performance en français écrit des apprenants sourds oralistes et gestuels. *Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée (ACLA)*, 16 (1), 79-92.

Dubuisson, C. et Reinwein, J. (2001). Difficultés d'écriture et de lecture des mots-outils pour des sourds , *Syntaxe & Sémantique*, no 3 : *La grammaire du français et les " mots-outils "*, Caen : Presses Universitaires de Caen, 25-38

Gendron, A. (1981). *Implication de la méthode de communication totale chez les handicapés auditifs du Québec*. Mémoire de maitrise. Montréal : Université de Quebec.

Giasson, J. (2000). *La compréhension en lecture*. Montréal : Gaetan Morrin  diteur Itée.

Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge : Harvard University Press.

Jacob, S. (2007). *Description des procédés linguistiques référentiels dans des narrations enfantines en Langue des Signes Française : Maintien et réintroduction des actants..* Thèse de doctorat en Sciences du Langage. Université Paris 8.

Lacerte, L. (1989). L'écriture sourde québécoise. In *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée* vol 7, 3, 303-345.

Larivaille, P. (1974). L'analyse (morpho)logique du récit. *Poétique*, 19.

Le Capitaine, J-Y. (2002). Mais pourquoi ne lisent-ils donc pas? In *Acte de lecture*, 80, 63-70.

Lelièvre, M & Dubuisson, C. (1998). Implanter une approche bilingue/biculturelle. In C. Dubuisson & D.

Daigle (Ed), *Lecture, écriture et surdité* (pp. 45-70). Montréal: Les  ditions logiques.

Leybaert, J. (1996). La lecture chez l'enfant sourd : l'apport du Langage parlé complété. In *Revue linguistique française appliquée*, vol 1. 1. Editions 'De Werelt', Amsterdam.

Meynard, A. (1995). *Quand les mains prennent la parole. Dimension désirante et gestuel*. Ramonville-saint Agne : Eres.

Millet, A. et Mugnier, S. (2004). Français et langue des signes française LSF : quelles interventions au service des compétences bilingues. In Duvancel, G. et Simon, D.L. (2004) *Français et Langues étrangères et régionales à l' cole. Quelles interactions ? Repères* 29, INRP, 207-232.

Ministère de l'éducation nationale, (2008), *Programmes 2008*, Récupéré le 10 décembre 2009, sur http://media.education.gouv.fr/file/02_fevrier/24/3/BOEcolePrimaireWeb_24243.pdf .

Mugnier, S. (2006). *Surdités, plurilinguisme et  cole. Approches sociolinguistiques et sociodidactiques des bilinguismes d'enfants sourds de CE2*. Thèse de doctorat en Sciences du Langage. Université Stendhal, Grenoble 3.

Nicholls, G et Ling, D. (1982). Cued speech and the reception of spoken language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 25,262–269.

Niederberger, N. & Prinz, P. (2005). La connaissance de la langue des signes peut-elle faciliter l'apprentissage de l'écrit chez l'enfant sourd? *Enfance*, 57(4), 285-297.

Perini M. & Righini-Leroy E. (2008). Accès à l'écrit chez l'apprenant sourd signeur: clarification de la notion bilingue et propositions didactiques. In *Acte de lecture* ,101.

Perrenoud, P. (2000). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. ESF

Péry-Woodley. M-P.(1993). *Les Ecrits dans l'apprentissage. Clés pour analyser les productions d'apprenants*. Paris: Hachette-Livre.

Rentel, V. et King, M. (1983). Present at the beginning. In *Research on writing*. P.Mosenthal, L. Tamor, S-A. Walmsley. New York : Longman.

Riegel, M., Pellat J-C., et Rioul R. (2004). *Grammaire méthodique du français*. PUF

Tisserand, E. (2005). *Epreuve orale d'entretien*. Vanves : Foucher.

Vincent-Durroux, L. (2008). Prépositions et langage chez de jeunes sourds profonds oralistes. *Corela*, 6(2). récupéré le 7 janvier 2010, sur <http://corela.edel.univ-poitiers.fr/document.php?id=1868>.

Vinter, S. (2000). Quel statut pour l'écrit en l'absence de langage oral? De l'écrit à la langue des signes. *Le langage écrit. Actes du 6e colloque d'orthophonie / Logopédie Neuchâtel, 21-22 septembre 2000*. Université de Neuchâtel.

Vonen, A.M. (1996). *Bilingualism and literacy : general and population-Specific Aspects*. Oslo : Skaden Ressource Center.

Willbur, R. (2000). The use of ASL to support the development of English and literacy. *Journal of deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 81-104.

Table des matières :

Sommaire.....	4
Introduction.....	5
I. Partie théorique.....	6
1. Les différents modes d'éducation.....	6
A. L'oralisme.....	6
a. Fondements.....	7
b. Oralisme et langue écrite.....	8
c. Limites.....	8
B. Le bilinguisme.....	9
a. Clarification de la notion bilingue.....	9
b. Fondements.....	10
c. Bilinguisme et enseignement de la langue écrite.....	11
d. Limites.....	14
C. Autres modes de communication.....	15
a. La place du signe et de l'oral.....	15
b. La place de l'écrit.....	16
2. Le texte narratif.....	17
A. Le texte narratif.....	17
B. Mise en place.....	18
a. Le lien narratif : le narrateur.....	19
b. Les temps du récit.....	19
c. Le maintien de l'information.....	20
d. la progression narrative.....	20
e. Orthographe.....	20
f. Les choix du sujet écrivant.....	21
g. Le texte narratif et l'enfant sourd.....	21
C. Outils linguistiques à disposition.....	22
a. le pronom.....	23
b. la préposition.....	25
c. Les déterminants.....	27
d. Les conjonctions.....	28
e. Les conjonctions de subordination.....	29
II. Recueil de données.....	31
1. Méthodologie de recueil de données.....	31
A. Observation de classe.....	31
B. Dialogue avec l'enseignant.....	31
C. Recueil de productions écrites.....	32
D. Recueil de productions écrites à partir d'un test.....	32
2. Présentation.....	33
A. Présentation des sujets.....	33
B. Présentation de l'enseignant.....	34
C. Organisation de la classe.....	34
III. Observations et résultats.....	35
1. Analyse de données.....	35

2. Les reprises anaphoriques.....	36
3. Difficultés de mise en place : évaluation.....	39
A. Quel type d'évaluation?.....	40
a. L'évaluation diagnostique.....	41
b. L'évaluation sommative.....	41
c. L'évaluation formative.....	41
B. Mode de fonctionnement.....	42
a. Les paliers.....	42
b. Les objectifs.....	43
c. Adaptation de la grille.....	44
d. Explication des critères d'évaluation.....	44
C. Utilisation.....	46
D. Synthèse.....	58
a. La morphologie.....	59
b. L'orthographe.....	60
c. La syntaxe.....	62
d. Les aspects lexico-sémantiques.....	64
e. Les aspects sociolinguistiques.....	67
Conclusion.....	69
Bibliographie.....	71
Table des matières.....	75

(Les annexes sont présentés dans un second volume)



L'enfant sourd et la production écrite de textes narratifs :
pistes d'évaluation.

ANNEXES

**Renaud
Charline**

UFR Stendhal Grenoble 3

Mémoire de master 1 recherche Sciences du langage

Spécialité: Langage et surdité

Sous la direction de Mugnier Saskia

Année universitaire 2009-2010

Annexe A..... 3
Annexe B..... 4
Annexe C..... 7
Annexe D..... 20
Annexe E..... 21

Annexe A :

Productions écrites : recueil dans les cahiers.

Sujet 9 :

- 1 : on n'ami du neige pour la on n'ami sur la radouter defon la neige pour leau.
2 : On n'ami le ampoule sur le pile sa alun é trois fil.

Sujet 1:

3 :micket crochet

Sujet 7 :

- 4 : La dente du loup, on a nuage rouge.
5 : J'ai fait au ordinator
6 : J'ai joué au foot avec mes copin et g discuter.
7 : J'ai mise le sucre dans saladier. J'ai mélangé avec les mains.

Sujet 4 :

- 8 : turkiye mer bien
- exercice pronominalisation : Ibrahim regarde sophie: Elle sophie.
 - La maitresse explique : il explique
- 9 : Jouer foot travaille boulangerie playstation regardè télévision.

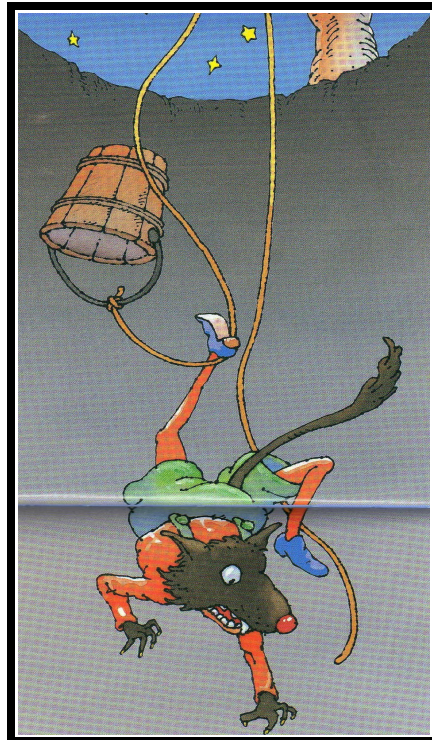
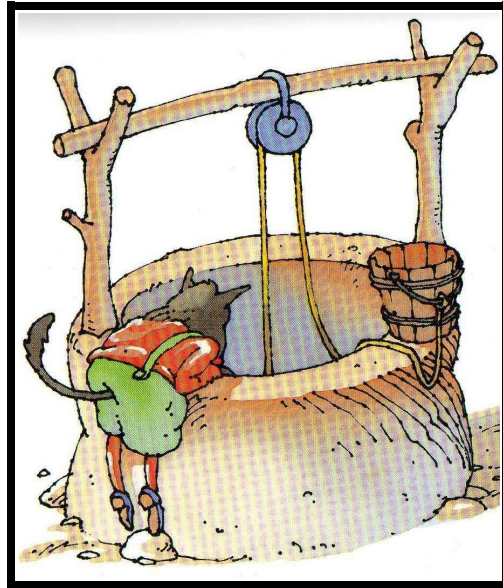
Sujet 5 :

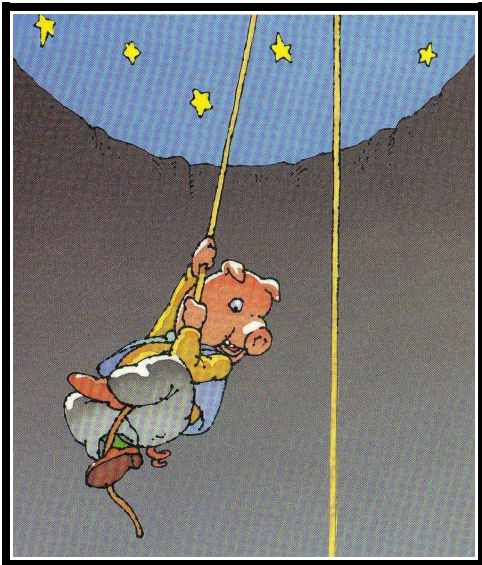
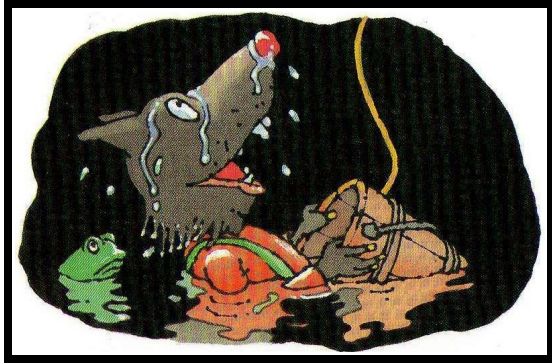
10 : J'ai mis la levure qui sens mauvais dans le verre. On mets dans le saladier. Ibrahim a mis la farine. Eliott a mis du sucre et Freddy a mélangé.

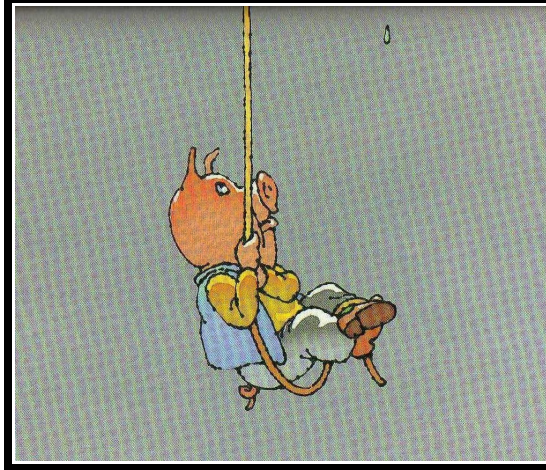
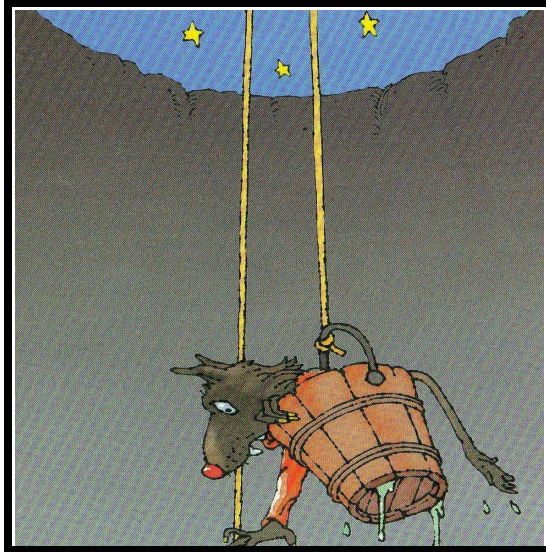
Sujet 6 :

- 11 : Je suis allé aux zoo après je suis allé les ours noirs après le petit baleines.
12 : J'ai fait la levure et le beurre mou et de la farine de 300 de programme et un oeuf . Je l'ai mis le beurre mou.

Annexe B:







Annexe C :

Sujet 2 :

un puit
sec
loup tombe
le sec tombe
sur la tête
eau verte

Sujet 4 :

- Plut le loup dans regarde.

- de loup tomber.

- Le loup en eau verte.

- Cochon dans le plut regarde.

- de loup le plut en haut regarde.

- Cochon monte descend le loup monte.

- Cochon tomber eau verte.

- Cochon dans eau

Sujet 7:

Le ~~renard~~ regarde dans ~~le~~ puit.
loup le

Le loup est tomber.

Leseau ^{est} taper entre le loup.

Le ~~cochon~~ regarde dans ~~le~~ le puit
cochon.

Le loup demande je peux monter.

Le cochon descend et le loup monter
dans le puit

Le cochon est tomber dans eau verte.

Le cochon est mouillé.

Sujet 8:

le loup regarde dans le puit

le loup demande dans leau

le loup demande dans leau et le loup a parou leseau
seau a fait male au loup

Sujet 9:

Le loup il dans seau descend
le cochon il tomber et mouillé

Sujet 10:

Le loup ~~redade~~ regarde le puit et il
tombe dans l'eau le saut et tombe sur
sa tête le petit cochon il dit attende
vais t'édor a renronte merci beaucoup
la grenouille et derrier le loup
à fta édermois accepte le loup dit
non.

Annexe C :

Sujet 11 :

Le loup regarde dans le puits et il tombe
dans le puits il ressort le seau sur la tête
plouf dans l'eau le cochon regarde le loup
Le cochon descend descend descend le loup remonte
Le loup se penche le cochon tombe dans
et regarde

Sujet 12 :

le loup se penche dans le puits et il tombe dans
l'eau et il cri orecoui et le cochon regarde dans le puits
et il sève les loup et lui a son tour il tombe

Sujet 13 :

Le loup regarde dans le puits et tombe dans le puits
et le seau tombe sur sa tête le cochon regarde
dans le puits d'abord le loup remonte et le cochon
tombe et ça s'est une autre histoire.

Sujet 14 :

Il se penche il se penche de l'autre est il tombe
il est dans l'eau il se colle contre le
sans le cochon lui passe le sans si il remonte
le cochon descend et ça sert une autre histoire.

Sujet 15 :

Le Loup est entrain de se ^{rendre} aller dans un
seau et il tombe dans un puits plein le cochon
arrive et au tour du cochon
le loup remonte et le cochon tombe dans le puits
fin de l'épisode

Sujet 16 :

le loup se penche. et il tomber dans
les égout. il a atéri dans l'eau. le
cochon se penche. et il tombe dans l'eau.
le cochon remonte avec le loup. le loup
retombe dans l'eau. il remonte a
la surface. le cochon tombe dans l'eau.
il remonte et il retombe.

Sujet 17 :

Un loup coisé dans un puit,
le cochon nait le récupère et le
cochon tombe aussi.
st

Sujet 18:

Le Loup regarde dans le puits
et il tombe. Et le cochon regarde dans
le puits et il fait monter le Loup et
le cochon tombe et il appelle le Loup
et le Loup y monte le cochon et
le Loup descend dans le puits pour
attraper le cochon ensuite il tombe
dans le puits parce que il est trop
lourd et le cochon se mit à monter.

c'est l'histoire d'un.
Loup qui veut manger
le cochon.

Sujet 19:

Le loup regarde dans le puits il tombe dedans et il appelle
au secours. Un cochon vient remonter le loup mais
il tombe dans le puits au moment de l'appeler
remonter. Donc le loup remonte le cochon. Le loup
pour le attraper le cochon mais le loup tombe et
se prend le eau sur la tête. Le cochon réussit enfin
à remonter.

Sujet 20 :

- Le loup regarda dans un puits il se pencha trop puis il tomba dans l'eau du puits. Puis le loup regarda en l'air et vit le cochon. Puis un cochon vint et vit le loup. Le cochon remonta le loup. Puis le loup se pencha et se prit la tête sur la figure. Le cochon se pendit à la corde et se fit le feu de l'arbre puis il tomba dans l'eau. Puis il se fit à la corde et resta toute la vie petit ou

Sujet 21 :

Le cochon et le loup

1. Le loup regarde dans un puits et il tombe. 2. Le loup se pencha de trop et il tombe.
 3. Le loup subtilise le cochon pour le remonter. ~~X~~ Le cochon remonte le loup et le loup se met dans le trou. 4. Le cochon remonte le loup. Le loup se pencha de trop dans le trou et il tomba tout au fond du puits. 5. Le cochon vint chercher le loup. 6. Le cochon vint trop vite et il a peur. 7. Le cochon lâche la corde et il tombe tout au fond du puits. 8. Le cochon subtilise le loup mais il ne veut pas. La se troussa qu'il ne veut pas.

Sujet 22 :

Le loup regarde dans un puit, et il tombe en se penchant trop. ~~Il tombe en~~
emmenant le sot avec lui. Le soir, il rencontre un cochon, il le supplie
de l'aider, le cochon n'est pas sympathique mais il accepte. Il remonte
le loup qui est dans le sot, le loup se penche et tombe. Il a recouvert
le sot sur la figure. Le cochon descend à son tour, il tombe dans l'eau
la corde se coque, à son tour il tombe dans l'eau et il n'arrive
pas à remonter.

Sujet 23 :

Le loup et le cochon

Le loup a regardé dans le puit et il est tombé
dedans. Il est descendu au fond et est tombé. Il
a pris le seau sur la tête. Et il s'est tenu dessus.
Le cochon a regardé dans le puit, il s'est accroché
sur la corde et il est descendu dans l'eau, et était
avec une grenouille.

Sujet 24:

Le cochon et le loup

5

L'histoire se raconte du loup et du cochon

Le loup regarde dans le puits puis il prend

le sauc et il va dans le puits il

~~essay~~ essay d'attrapé le poisson puis il

~~est~~ tombe dans l'eau puis il prend

le sauc dans la tête et il parle au

cochon. Puis le cochon regarde dans le puits

et il parle ~~au~~ au loup approuve ~~il~~ le

cochon disent le vrai et il ~~est~~ est

tombe dans le puits et il regarde

L'histoire du Loup et du Cochon.

Le Loup regardait au fond du puits et il est tombé dedans dans le seau puis il est tombé du seau, il se releva au fond du puits ensuite le seau lui arriva sur la tête.

Le cochon voulait ~~le~~ le voir, il se jeta sur la corde puis il descend descend tout au fond du puits, pour finir il se releva dans l'eau.

Sujet 26 :

Le loup et le cochon

Il était une fois un loup de rencher pour regarder dans un puits. Il monta dans le seau du puits et descendit. Mais il était trop lourd alors le seau se pencha et le loup tomba. Il sortit la tête et l'eau et le seau lui tomba sur la tête. Le loup était si fâché car il venait de voir un petit cochon qui voulait le voler, mais il fit comme le loup il tomba. Au résultat il se retrouvait coincé. Tout les deux.

Annexe D :

Morphologie		Identification de l'erreur	Correction
verbe	personne		
	nombre		
	temps		
Nom	genre et nombre		
Adjectif	genre et nombre		
pronom			
orthographe			
lexique			
accents			
ponctuation			
syntaxe			
ordre des mots			
temps verbes			
accords morphosyntaxiques			
structure grammaticale			

Aspects		Identification de l'erreur	Correction
Lexico-sémantiques			
discursifs			
cohésion			
	prépositions		
	conjonctions		
Cohérence	organisation des idées		
	suite logique		
Socio-linguistiques			
Pertinence information selon intention de communication			
Exactitude du message			
Intelligibilité du message			
Socio-culturel			
contexte			
adaptation du discours	au but visé		
	aux interlocuteurs		
	à la situation		

Annexe E :

Sujet 11 : niveau scolaire CE1
Évaluation maîtrise de la langue.

nom				accords en genre et nombre respectés					
adjectif	absent								
article				accords en genre et nombre respectés					
pronom				accords en genre et nombre respectés					

orthographe	Erreurs	correction	Hypothèses	Réussites	Forme fautive	forme majoritairement inadaptée quelques réussites.	forme majoritairement adaptée quelques erreurs.	Forme adaptée
lexique	« lous », « puis », « resoit », « desent », « densent »	>loup, puis >reçoit >descend	>ajout d'une lettre muette, erreurs de graphie minoritaire pour un même phonème.					
segmentation				aucune erreur.				
accents				Bonne utilisation pour « tête » .				
punctuation	absence du point en fin de phrase.			Majuscule en début de phrase.				

syntaxe	Erreurs	correction	Hypothèses	Réussites	hors norme.	majoritairement faux mais quelques réussites	majoritairement juste mais quelques erreurs.	justes.
ordre des mots				linéarité respectée				
temps des verbes								
phrase simple				bonne utilisation (repérable grâce aux majuscules)				
phrase complexe.				coordonnées par « et »				
structures grammaticales				pas d'erreurs de construction.				

Évaluation des usages.

Aspects		Erreurs	correction	Hypothèses	Réussites	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
LEXICO-SEMANTIQUES						Outils non utilisés	Utilisation rare ou inadaptée	Utilisation rare mais adaptée	Bonne utilisation
Narratifs									
Cohésion	Prépositions				Usage adéquat de « sur » et « dans »				
	déterminants	Article défini lors de la première mention des personnages: « le loup », « le petit cochon »...	>utilisation de l'article indéfini.	Ne tient pas compte du fait que le texte écrit doit être lu hors de la situation d'écriture : il dispose des images pas le lecteur.					
	pronoms				Utilisation du pronom « il » lors de la seconde mention des personnages et lorsqu'il n'y a pas d'ambiguïté.				
	Conjonctions, articulateurs..	Ne varie pas les conjonctions de coordination : « et »		« et » est vue comme une conjonction « passe partout » traduisant la succession					
Cohérence	Organisations des idées				Suit la chronologie des images.				
	connecteurs	absent							
	progression du récit	absence de liens		Il ne tient pas compte des relations de cause à effet, il juxtapose les actions.					

SOCIO-LINGUISTIQUE		Erreurs	correction	Hypothèses	Réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Fonction	Pertinence de l'information selon l'intention de communication	Reste dans une optique descriptive: utilisation du présent	Utilisation de l'imparfait et du passé simple.	>ne maîtrise pas totalement les modalités d'utilisation des temps du récit.					
	Exactitude du message				Prend en compte la totalité des images.				
	Intelligibilité du message				Code et langue compréhensibles				

SOCIO-CULTUREL		Erreurs	correction	Hypothèses	Réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Contexte	Adaptation du récit au but visé	Reste dans une optique descriptive		Le recours à l'image invite à la description malgré la consigne.					
	Adaptation du récit aux lecteurs				Vocabulaire et niveau de langue adaptés				

Sujet 12 : niveau scolaire CE1
Évaluation maîtrise de la langue.

Types		Erreurs	Correction	Hypothèse	Réussites	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
Morphologie						Forme fausse	forme majoritairement inadaptée quelques réussites.	forme majoritairement adaptée quelques erreurs.	Forme adaptée
verbe		> erreur au passé composé : « et tome » > « cri »	> est tombé > il crie	>Le passé composé est difficile car il demande la maîtrise de deux formes : auxiliaire et participe passé. Le sujet confond la structure prépositionnel avec le passé composé : appui sur la langue orale. >crier forme irrégulière	Flexion de la troisième personne du singulier adaptée au présent pour les formes régulières : « se panche », « va », « sove », « tombe ».				
nom	genre nombre				accords en genre et nombre respectés				
adjectif	genre nombre	absent							
article					accords en genre et nombre respectés				
pronom					accords en genre et nombre respectés pour « il » et « son »				

orthographe		Erreurs	Correction	Hypothèse	Réussites	Forme fausse	forme majoritairement inadaptée quelques réussites.	forme majoritairement adaptée quelques erreurs.	Forme adaptée
lexique		« le lou », « se panche », « pui », « sove », « tome »	>le loup, se penche, puits, sauve, tombe.	>erreurs dues à des lettres muettes, ou à des graphèmes non dominants de phonèmes.					
segmentation		« osecour »	> au secours	>appui sur la langue orale pour écrire un mot inconnu.					
accents		« et tombe », « a son tour ».	>est tombé, à son tour	>il ne reconnaît pas la forme du passé composé.					
ponctuation		absente							

syntaxe		Erreurs	Correction	Hypothèse	Réussites	hors norme.	majoritairement faux mais quelques réussites	majoritairement juste mais quelques erreurs.	justes.
ordre des mots					linéarité respectée				
temps des verbes									
phrase simple		absente							
phrase complexe.					présence de plusieurs propositions coordonnées par « et »				
structures grammaticales					pas d'erreurs de construction				

Évaluation des usages.

Aspects		Erreurs	Correction	Hypothèse	Réussites	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
LEXICO-SEMANTIQUES						Outils non utilisés	Utilisation rare ou inadaptée	Utilisation rare mais adaptée	Bonne utilisation
Narratifs									
Cohésion	Prépositions				usage adéquat de « dans » et « à »				
	déterminants	Article défini lors de la première mention des personnages: « le loup », « le petit cochon »...	>utilisation de l'article indéfini.	Ne tient pas compte du fait que le texte écrit doit être lu hors de la situation d'écriture : il dispose des images pas le lecteur.					
	pronoms				bonne utilisation de « il » et « lui » pour reprendre « le loup » et « le cochon »				
	Conjonctions, articulateurs..	ne varie pas les conjonction de coordination : « et »		« et » est vue comme une conjonction « passe partout »	utilisation de « et »				
Cohérence	Organisations des idées				Suit la chronologie des images.				
	connecteurs	absent							
	progression du récit	absence de liens		Il ne tient pas compte des relation de cause à effet, il juxtapose les actions.					

SOCIO-LINGUISTIQUE		Erreurs	Correction	Hypothèse	Réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Fonction	Pertinence de l'information selon l'intention de communication	Reste dans une optique descriptive: utilisation du présent	Utilisation de l'imparfait et du passé simple.	>ne maîtrise pas totalement les modalités d'utilisation des temps du récit.					
	Exactitude du message				prend en compte la totalité des images.				
	Intelligibilité du message				code et langue compréhensibles				

SOCIO-CULTUREL		Erreurs	Correction	Hypothèse	Réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Contexte	Adaptation du récit au but visé	Reste dans une optique descriptive		Le recours à l'image invite à la description malgré la consigne.					
	Adaptation du récit aux interlocuteurs				Vocabulaire et niveau de langue adaptés				

Sujet 13 : niveau scolaire CE1
Évaluation maîtrise de la langue

Types	Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
Morphologie					Forme fausse	forme majoritairement inadaptée quelques réussites.	forme majoritairement adaptée quelques erreurs.	Forme adaptée
verbe	> « désan »	> descend	> flexion de troisième personne peu commune : -d	La flexion de la troisième personne du singulier adaptée au présent: « regarde », « tombe », « remonte »...				
nom				accords en genre et nombre respectés				
adjectif				« otre » accords en genre et nombre respectés.				
article				accords en genre et nombre respectés				
pronom				accords en genre et nombre respectés				

orthographe	Erreurs	Correction	hypothèse	réussites	Forme fausse	forme majoritairement inadaptée quelques réussites.	forme majoritairement adaptée quelques erreurs.	Forme adaptée
lexique	« regarde », « pluie », « saut », « desan », « sa », « sest », « otre », « histor »	> regarde > puits, seau > descend, ça > c'est > autre, histoire.	cet élève s'appuie fortement sur la langue orale d'où des erreurs d'homophones, et d'oubli de lettres muettes.					
segmentation				aucune erreur				
accents	« désan »			« tête »				
ponctuation				ponctuation de début et de fin de phrase.				

syntaxe	Erreurs	Correction	hypothèse	réussites	hors norme.	majoritairement faux mais quelques réussites	majoritairement juste mais quelques erreurs.	justes.
ordre des mots				linéarité respectée				
temps des verbes								
phrase simple	absente	nécessité de séquencer les informations.						
phrase complexe.	trop longue		Il ne distingue pas l'usage d'une phrase simple d'une complexe, succession de propositions non liées.	tentative de liaison par « et » mais redondant				
structures grammaticales				pas d'erreurs de construction.				

Évaluation des usages.

Aspects		Erreurs	Correction	hypothèse	réussites	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
LEXICO-SEMANTIQUES						Outils non utilisés	Utilisation rare ou inadaptée	Utilisation rare mais adaptée	Bonne utilisation
Narratifs									
Cohésion	Prépositions				bonne utilisation de « dans » et « sur »				
	déterminants	Article défini lors de la première mention des personnages: « le loup », « le petit cochon »...	>utilisation de l'article indéfini.	Ne tient pas compte du fait que le texte écrit doit être lu hors de la situation d'écriture : il dispose des images pas le lecteur.					
	pronoms				bonne utilisation du possessif « sa »				
	Conjonctions, articulateurs..	usage limité au « et »		« et » est vue comme une conjonction « passe partout » traduisant la succession					
Cohérence	Organisations des idées				suit la chronologie des images.				
	connecteurs	absents							
	progression du récit	absence de liens.		Il ne tient pas compte des relations de cause à effet, il juxtapose les actions.					

SOCIO-LINGUISTIQUE		Erreurs	Correction	hypothèse	réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Fonction	Pertinence de l'information selon l'intention de communication	Reste dans une optique descriptive: utilisation du présent	Utilisation de l'imparfait et du passé simple.	>ne maîtrise pas totalement les modalités d'utilisation des temps du récit.					
	Exactitude du message				prend en compte la totalité des images.				
	Intelligibilité du message				code et langue compréhensibles				

SOCIO-CULTUREL		Erreurs	Correction	hypothèse	réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Contexte	Adaptation du récit au but visé	Reste dans une optique descriptive		Le recours à l'image invite à la description malgré la consigne.					
	Adaptation du récit aux interlocuteurs				Vocabulaire et niveau de langue adapté.				

Sujet 14 : niveau scolaire CE1
Évaluation maîtrise de la langue.

Types	Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
Morphologie					Forme fausse	forme majoritairement inadaptée quelques réussites.	forme majoritairement adaptée quelques erreurs.	Forme adaptée
verbe	dessen	>descend	>flexion de troisième personne peu commune : -d	La flexion de la troisième personne du singulier adaptée au présent: « se penche », « tombe », « est »...				
nom				accords en genre et nombre respectés				
adjectif				accords en genre et nombre respectés				
article				accords en genre et nombre respectés				
pronom				accords en genre et nombre respectés				

	Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Forme fausse	forme majoritairement inadaptée quelques réussites.	forme majoritairement adaptée quelques erreurs.	Forme adaptée
orthographe								
lexique	« teraud », « est », « dand », « conie », « saus », « ai », « dessen », « sa », « sest ».	>très haut, et >dans, cogne >seau, et >descend, ça >c'est	erreurs majoritairement dues au recours à l'oral pour écrire un mot inconnu : homophones lexicaux, grammaticaux, graphème minoritaire pour écrire un phonème...					
segmentation accents	« teraud »	>très haut.						
ponctuation	absence au sein du texte.			présence en début et fin de texte.				

	Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	hors norme.	majoritairement faux mais quelques réussites	majoritairement juste mais quelques erreurs.	justes.
syntaxe								
ordre des mots				linéarité respectée				
phrase simple	absente							
phrase complexe.	juxtaposition de proposition	mise en place de coordonnants		utilisation de la conjonction « et » uniquement.				
structures grammaticales				pas d'erreurs de construction				

Évaluation des usages.

Aspects		Erreurs	Correction	hypothèse	réussite	Pallier 1	Pallier 2	Pallier 3	Pallier 4
LEXICO-SEMANTIQUES						Outils non utilisés	Utilisation rare ou inadaptée	Utilisation rare mais adaptée	Bonne utilisation
Narratifs									
Cohésion	Prépositions				Utilisation adéquate de « de », « d' », « et ».				
	déterminants	Article défini lors de la première mention des personnages: « le loup », « le petit cochon »...	>utilisation de l'article indéfini.	Ne tient pas compte du fait que le texte écrit doit être lu hors de la situation d'écriture : il dispose des images pas le lecteur.					
	pronoms	Utilise directement le pronom sans préalable mention du référent loup.		Ne tient pas compte du fait que le texte écrit doit être lu hors de la situation d'écriture : il dispose des images pas le lecteur.					
	Conjonctions, articulateurs..	usage limité au « et »		« et » est vue comme une conjonction « passe partout » traduisant la succession					
Cohérence	Organisations des idées				suit la chronologie des images.				
	connecteurs	absent							
	progression du récit	absence de liens		Il ne tient pas compte des relations de cause à effet, il juxtapose les actions.					

SOCIO-LINGUISTIQUE		Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Fonction	Pertinence de l'information selon l'intention de communication	Reste dans une optique descriptive: utilisation du présent	Utilisation de l'imparfait et du passé simple.	>ne maîtrise pas totalement les modalités d'utilisation des temps du récit.					
	Exactitude du message				prend en compte la totalité des images.				
	Intelligibilité du message				code et langue compréhensibles.				

SOCIO-CULTUREL		Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Contexte	Adaptation du récit au but visé	Reste dans une optique descriptive		Le recours à l'image invite à la description malgré la consigne.					
	Adaptation du récit aux interlocuteurs				Vocabulaire et niveau de langue adaptés.				

Sujet 15 : niveau scolaire CE1
Évaluation maîtrise de la langue.

Types	Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
Morphologie					Forme fausse	forme majoritairement inadaptée quelques réussites.	forme majoritairement adaptée quelques erreurs.	Forme adaptée
verbe				La flexion de la troisième personne du singulier adaptée au présent et passé simple « est », « alla », « tombe », « remonta », « tombe »				
nom				accords en genre et nombre respectés				
adjectif	absent							
article				accords en genre et nombre respectés				
pronom				accords en genre et nombre respectés				

	Erreurs	Correction	hypothèse	réussites	Forme fausse	forme majoritairement inadaptée quelques réussites.	forme majoritairement adaptée quelques erreurs.	Forme adaptée
lexique	puits	>puits	> orthographe irrégulière non mémorisée.	pas d'autres erreurs				
segmentation	« entrain »	>en train		pas d'autres erreurs				
accents	absent sur « episode »	>épisode						
ponctuation	absente en fin de phrase			présente sous forme de majuscule en début de phrase.				

	Erreurs	Correction	hypothèse	réussites	hors norme.	majoritairement faux mais quelques réussites	majoritairement juste mais quelques erreurs.	justes.
syntaxe								
ordre des mots				linéarité respectée				
temps des verbes	absence de concordance des temps : usage du présent et du passé simple.							
phrase simple								
phrase complexe.				présence de phrase coordonnées par « et »				
structures grammaticales	absence de verbe ligne trois et cinq « et au tour du cochon », « fin de l'épisode »	>« c'est au tour du cochon » > «c'est la fin de l'épisode »	>il est possible que l'enfant s'appuie sur des structures orales.	pas d'autres erreurs				

Évaluation des usages.

Aspects		Erreurs	Correction	hypothèse	réussites	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
LEXICO-SEMANTIQUES						Outils non utilisés	Utilisation rare ou inadaptée	Utilisation rare mais adaptée	Bonne utilisation
Narratifs									
Cohésion	Prépositions				utilisation adéquate de « dans »				
	déterminants	article défini à la première mention du personnage : « le loup », « le cochon »,	>utilisation dde l'article indéfini « un »	Ne tient pas compte du fait que le texte écrit doit être lu hors de la situation d'écriture : il dispose des images pas le lecteur.	> « un seau » à la première mention de cet élément.				
	pronoms				utilisation adéquate de « il » pour reprendre le loup.				
	Conjonctions, articulateurs..	absence d'articulateurs temporels ou causaux			>la conjonction « et » est utilisée pour exprimer la succession d'action.				
Cohérence	Organisations des idées				suit la chronologie des images.				
	connecteurs	absents							
	progression du récit	absentes		Il ne tient pas compte des relation de cause à effet, il juxtapose les actions.					

SOCIO-LINGUISTIQUE		Erreurs	Correction	hypothèse	réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Fonction	Pertinence de l'information selon l'intention de communication	Reste dans une optique descriptive: utilisation du présent	Utilisation de l'imparfait et du passé simple.	ne maîtrise pas totalement les modalités d'utilisation de ces temps en témoignent les tentatives d'utilisation du passé simple.					
	Exactitude du message				prend en compte la totalité des images.				
	Intelligibilité du message				code et langue compréhensible.				

SOCIO-CULTUREL		Erreurs	Correction	hypothèse	réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Contexte	Adaptation du récit au but visé	Reste dans une optique descriptive		Le recours à l'image invite à la description malgré la consigne.					
	Adaptation du récit aux interlocuteurs				Vocabulaire et niveau de langue adapté.				

Sujet 16 : niveau scolaire CE1
Évaluation maîtrise de la langue.

	Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	hors norme.	majoritairement faux mais quelques réussites	majoritairement juste mais quelques erreurs.	justes.
syntaxe								
ordre des mots				linéarité respectée				
temps des verbes								
phrase simple				bien utilisées				
phrase complexe.	la conjonction de coordination est placée en tête de phrase après un point.			une occurrence de la conjonction « et » bien utilisée.				
structures grammaticales				pas d'erreurs de construction				

	Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Forme fausse	forme majoritairement inadaptée quelques réussites.	forme majoritairement adaptée quelques erreurs.	Forme adaptée
orthographe								
lexique	« se panche » , « a atéri » ,	>se penche > a atterri	utilise une autre graphie qui traduit un même phonème, et s'appuie sur la langue orale pour écrire un mot dont il ne connaît pas l'orthographe;					
segmentation				aucune erreur.				
accents	« atéri » , « a »	>atterri > à	appui sur la langue orale pas sur la racine lexicale « terre » et confusion grammaticale entre une préposition et un auxiliaire.	« égout »				
punctuation	absente en début de phrase et le point est utilisé avant une conjonction de coordination.			présence d'une ponctuation de fin de phrase.				

Évaluation des usages.

Aspects		Erreurs	Correction	hypothèse	réussite	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
LEXICO-SEMANTIQUES						Outils non utilisés	Utilisation rare ou inadaptée	Utilisation rare mais adaptée	Bonne utilisation
Narratifs									
Cohésion	Prépositions				Bonne utilisation de « dans » et « à »				
	déterminants	Article défini lors de la première mention des personnages: « le loup », « le petit cochon »...	>utilisation de l'article indéfini.	Ne tient pas compte du fait que le texte écrit doit être lu hors de la situation d'écriture : il dispose des images pas le lecteur.					
	pronoms				Utilisation du pronom lors de la seconde mention des personnages et lorsqu'il n'y a pas d'ambiguïté				
	Conjonctions, articulateurs..	usage limité au « et »		« et » est vue comme une conjonction « passe partout » traduisant la succession	présence du « et »				
Cohérence	Organisations des idées				suit la chronologie des images.				
	connecteurs	absents							
	progression du récit	absence de liens		Il ne tient pas compte des relations de cause à effet, il juxtapose les actions.					

SOCIO-LINGUISTIQUE		Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Fonction	Pertinence de l'information selon l'intention de communication	Reste dans une optique descriptive: utilisation du présent	Utilisation de l'imparfait et du passé simple.	>ne maîtrise pas totalement les modalités d'utilisation des temps du récit.					
	Exactitude du message	l'histoire ne correspond pas aux images : ajouts, imprécisions...		>il n'a pas pris le temps de véritablement observer les vas et viens des personnages.					
	Intelligibilité du message				code et langue compréhensibles				

SOCIO-CULTUREL		Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Contexte	Adaptation du récit au but visé	Reste dans une optique descriptive		Le recours à l'image invite à la description malgré la consigne.					
	Adaptation du récit aux interlocuteurs				Vocabulaire et niveau de langue adaptés.				

Sujet 17 : niveau scolaire CE2
Évaluation maîtrise de la langue.

Types	Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
Morphologie					Forme fausse	forme majoritairement inadaptée quelques réussites.	forme majoritairement adaptée quelques erreurs.	Forme adaptée
verbe	« coissé »	« est coincé »	absence d'auxiliaire	flexion de la troisième personne du singulier adaptée au présent régulier: « regarde », « tombe », « resoit »...				
nom				accords en genre et nombre respectés				
adjectif	absent							
article				accords en genre et nombre respectés				
pronom				accords en genre et nombre respectés				

orthographe	Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Forme fausse	forme majoritairement inadaptée quelques réussites.	forme majoritairement adaptée quelques erreurs.	Forme adaptée
lexique	« coissé », « puit », « récupéré »	> coincé >puits >récupérer	son complexe à traduire par écrit, lettre muette, erreur de graphie du son .					
segmentation				aucune erreur				
accents				Bonne utilisation pour « coissé» et « récupère » .				
ponctuation				Majuscule en début de phrase, point en fin et virgule de juxtaposition.				

syntaxe	Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	hors norme.	majoritairement faux mais quelques réussites	majoritairement juste mais quelques erreurs.	justes.
ordre des mots				linéarité respectée				
temps des verbes								
phrase simple								
phrase complexe.				coordonnées par « et » et juxtaposé par une virgule.				
structures grammaticales				pas d'erreurs de construction.				

Évaluation des usages.

Aspects		Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
LEXICO-SEMANTIQUES						Outils non utilisés	Utilisation rare ou inadaptée	Utilisation rare mais adaptée	Bonne utilisation
Narratifs									
Cohésion	Prépositions				Usage adéquat de « dans »				
	déterminants	Article défini lors de la première mention des personnages « cochon »	>utilisation article indéfini		la première mention du loup et du puits est faite avec un article indéfini.				
	pronoms	non utilisé							
	Conjonctions, articulateurs..				usage de « et » pour indiquer l'accumulation				
Cohérence	Organisations des idées				suit la chronologie des images.				
	connecteurs	absent							
	progression du récit	absence de liens		Il ne tient pas compte des relations de cause à effet, il juxtapose les actions.					

SOCIO-LINGUISTIQUE		Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Fonction	Pertinence de l'information selon l'intention de communication	Reste dans une optique descriptive: utilisation du présent	Utilisation de l'imparfait et du passé simple.	>ne maîtrise pas totalement les modalités d'utilisation des temps du récit.					
	Exactitude du message	commence le récit après les premières images.							
	Intelligibilité du message				Code et langue compréhensibles				

SOCIO-CULTUREL		Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Contexte	Adaptation du récit au but visé	Reste dans une optique descriptive		Le recours à l'image invite à la description malgré la consigne.					
	Adaptation du récit aux lecteurs				Vocabulaire et niveau de langue adaptés.				

Sujet 18 : niveau scolaire CE2
 Évaluation maîtrise de la langue.

Types	Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
Morphologie					Forme fausse	forme majoritairement inadaptée quelques réussites.	forme majoritairement adaptée quelques erreurs.	Forme adaptée
verbe	« fait monté » « descent »	>fait monter >descend	>flexion de troisième personne peu commune : -d >le passé composé demande la maîtrise de deux formes	flexion de la troisième personne du singulier adaptée au présent régulier: « regarde », « tombe » ...				
nom				accords en genre et nombre respectés				
adjectif				« lour » accord en genre et nombre respecté				
article				accords en genre et nombre respectés				
pronom				accords en genre et nombre respectés				

orthographe	Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Forme fausse	forme majoritairement inadaptée quelques réussites.	forme majoritairement adaptée quelques erreurs.	Forme adaptée
lexique	« lout », « puit », « apelle », « désent », « tros », « lours », « a monté », « veut mangé »	>loup >puits >appelle >descend >trop >lourd >à monter >veut manger	>oubli lettre muette, >graphie non dominante d'un phonème >erreur de nature					
segmentation				aucune erreur				
accents	« fait monté » « désent » « veut mangé »	>fait monter, >descend >veut manger	erreur de nature	Bonne utilisation pour « à » .				
punctuation	absence du point en fin de phrase.			Majuscule en début de phrase.				

syntaxe	Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	hors norme.	majoritairement faux mais quelques réussites	majoritairement juste mais quelques erreurs.	justes.
ordre des mots				linéarité respectée				
temps des verbes								
phrase simple								
phrase complexe.				coordonnées par « et »				
structures grammaticales				pas d'erreurs de construction.				

Évaluation des usages.

Aspects		Erreurs	Correction	hypothèse	réussite	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
LEXICO-SEMANTIQUES						Outils non utilisés	Utilisation rare ou inadaptée	Utilisation rare mais adaptée	Bonne utilisation
Narratifs									
Cohésion	Prépositions				Usage adéquat de « pour » et « dans »				
	déterminants	Article défini lors de la première mention des personnages: « le loup », « le petit cochon »...	>utilisation de l'article indéfini.	Ne tient pas compte du fait que le texte écrit doit être lu hors de la situation d'écriture : il dispose des images pas le lecteur.					
	pronoms				Utilisation du pronom « il » lors de la seconde mention des personnages et lorsqu'il n'y a pas d'ambiguïté				
	Conjonctions, articulateurs...	« et » récurrent.		« et » est vue comme une conjonction « passe partout » traduisant la succession	utilise un indicateur temporel « ensuite » et causale « parce que »				
Cohérence	Organisations des idées				suit la chronologie des images.				
	connecteurs	absent							
	progression du récit				quelques liens causaux et temporels marqués entre les éléments				

SOCIO-LINGUISTIQUE		Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Fonction	Pertinence de l'information selon l'intention de communication	Reste dans une optique descriptive: utilisation du présent	Utilisation de l'imparfait et du passé simple.	>ne maîtrise pas totalement les modalités d'utilisation des temps du récit.					
	Exactitude du message				prend en compte la totalité des images.				
	Intelligibilité du message				code et langue compréhensibles				

SOCIO-CULTUREL		Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Contexte	Adaptation du récit au but visé	Reste dans une optique descriptive		Le recours à l'image invite à la description malgré la consigne.					
	Adaptation du récit aux lecteurs				Vocabulaire et niveau de langue adaptés.				

Sujet 19 : niveau scolaire CE2
Évaluation maîtrise de la langue.

Types	Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
Morphologie					Forme fausse	forme majoritairement inadaptée quelques réussites.	forme majoritairement adaptée quelques erreurs.	Forme adaptée
verbe	« appel » « tent »	>appelle >tend	>confusion de nature entre un nom et un verbe. >flexion de troisième personne peu commune : -d	Flexion de la troisième personne du singulier adaptée au présent régulier: « regarde », « tombe », « vient », « remonte », « prend »...				
nom				accords en genre et nombre respectés				
adjectif	absent							
article				accords en genre et nombre respectés				
pronom				accords en genre et nombre respectés				

orthographe	Erreurs	Correction	hypothèses	réussites	Forme fausse	forme majoritairement inadaptée quelques réussites.	forme majoritairement adaptée quelques erreurs.	Forme adaptée
lexique	« dedant », « secour », « puit », « maument », « remoter », « chochon », « attrapper »,	>dedans, secours, puits, moment, remonter, cochon, attraper.	>erreur sur une lettre muette, > utilise une variation du graphème traduisant un même phonème > erreur d'étourderie					
segmentation				aucune erreur				
accents				Bonne utilisation pour « tête », « réussi », « à ».				
punctuation	absence du point en fin de dernière phrase.			Bonne utilisation générale				

syntaxe	Erreurs	Correction	hypothèses	réussites	hors norme.	majoritairement faux mais quelques réussites	majoritairement juste mais quelques erreurs.	justes.
ordre des mots				linéarité respectée				
temps des verbes								
phrase simple				Bonne utilisation générale				
phrase complexe.	Utilisation d'une conjonction de coordination en début de phrase.		structure complexe d'interdépendance des propositions difficile à mettre en place à ce niveau.	La plupart des phrases complexes sont utilisées correctement.				
structures grammaticales				pas d'erreurs de construction.				

Évaluation des usages.

Aspects		Erreurs	Correction	hypothèse	réussite	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
LEXICO-SEMANTIQUES						Outils non utilisés	Utilisation rare ou inadaptée	Utilisation rare mais adaptée	Bonne utilisation
Narratifs									
Cohésion	Prépositions				Usage adéquat de « sur » et « dans »				
	déterminants	Article défini lors de la première mention du loup.	>utilisation de l'article indéfini.	Ne tient pas compte du fait que le texte écrit doit être lu hors de la situation d'écriture : il dispose des images pas le lecteur.	Utilise l'article indéfini à la première mention du cochon.				
	pronoms				Utilisation du pronom « il » lors de la seconde mention des personnages et lorsqu'il n'y a pas d'ambiguïté				
	Conjonctions, articulateurs, ..	utilise beaucoup les conjonction de coordination : « et »		« et » est vue comme une conjonction « passe partout » traduisant la succession	Utilisation de conjonctions variées : « et », « mais », « donc ».				
Cohérence	Organisations des idées	ne suit pas la chronologie des images		l'exercice de mise en ordre n'a pas été efficace.					
	connecteurs								
	progression du récit				Liens entre les actions matérialisées par des conjonctions et indicateurs temporels.				

SOCIO-LINGUISTIQUE		Erreurs	Correction	hypothèses	réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Fonction	Pertinence de l'information selon l'intention de communication	Usage unique de passé simple.	>Utilisation de l'imparfait et du passé simple.	>ne maîtrise pas totalement les modalités d'utilisation des temps du récit.	Prend en compte les particularités temporelles de construction du récit: passé simple.				
	Exactitude du message				prend en compte la totalité des images.				
	Intelligibilité du message				code et langue compréhensibles				

SOCIO-CULTUREL		Erreurs	Correction	hypothèses	réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Contexte	Adaptation du récit au but visé								
	Adaptation du récit aux lecteurs				Vocabulaire et niveau de langue adaptés				

Sujet 20 : niveau scolaire CE2
Évaluation maîtrise de la langue.

Types	Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
Morphologie					Forme fausse	forme majoritairement inadaptée quelques réussites.	forme majoritairement adaptée quelques erreurs.	Forme adaptée
verbe	« se penchat », « tonba », « regarda », « vin », « vi », « se pris », « pendi », « le fis »	« se pencha », « tomba », « vint », « vit », « se prit », « pendit » « le fit ».	> ne maîtrise pas les flexions de personne du passé simple : temps peu utilisé.					
nom	« l'eaux », « loups »,	>l'eau >le loup		accords en genre et nombre respectés				
adjectif	absent							
article				accords en genre et nombre respectés				
pronom	« ils »	>il		accords en genre et nombre respectés				

	Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Forme fausse	forme majoritairement inadaptée quelques réussites.	forme majoritairement adaptée quelques erreurs.	Forme adaptée
orthographe								
lexique	« pui », « tro », « tombé », « so », « se », « désendre »	>puits, trop, tombée, seau, ce, descendre.	>mot inconnu: oubli d'une lettre muette >erreur de graphie non dominante d'un phonème >homophone grammatical.					
segmentation	« lère » « lanuit »	« l'air », « la nuit »						
accents	« lère »	>l'air	inadapté au phonème que l'élève tente de transcrire					
punctuation	absence du point en fin de phrase.			Majuscule en début de phrase.				

	Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	hors norme.	majoritairement faux mais quelques réussites	majoritairement juste mais quelques erreurs.	justes.
syntaxe								
ordre des mots				linéarité respectée				
temps des verbes								
phrase simple				bonne utilisation(repérable grâce aux majuscules)				
phrase complexe.				coordonnées par « et », et « puis »				
structures grammaticales				pas d'erreurs de construction.				

Évaluation des usages.

Aspects		Erreurs	Correction	hypothèse	réussites	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
LEXICO-SEMANTIQUES						Outils non utilisés	Utilisation rare ou inadaptée	Utilisation rare mais adaptée	Bonne utilisation
Narratifs									
Cohésion	Prépositions				Usage adéquat de « sur » et « dans »				
	déterminants	Article défini lors de la première mention des personnages: « le loup ».	>utilisation de l'article indéfini.	Ne tient pas compte du fait que le texte écrit doit être lu hors de la situation d'écriture : il dispose des images pas le lecteur.	A la première mention du cochon, utilisation de l'article indéfini.				
	pronoms				Utilisation du pronom « il » lors de la seconde mention des personnages et lorsqu'il n'y a pas d'ambiguïté				
	Conjonctions, articulateurs..				Utilisation de la conjonction « et », et de l'indicateur temporel « puis » .				
Cohérence	Organisations des idées	ne suit pas la chronologie des images		l'exercice de mise en ordre n'a pas été efficace.					
	connecteurs								
	progression du récit								

SOCIO-LINGUISTIQUE		Erreurs	Correction	hypothèse	réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Fonction	Pertinence de l'information selon l'intention de communication	Reste dans une optique descriptive: utilisation du présent	Utilisation de l'imparfait et du passé simple.	>ne maîtrise pas totalement les modalités d'utilisation des temps du récit.					
	Exactitude du message				prend en compte la totalité des images.				
	Intelligibilité du message				code et langue compréhensibles				

SOCIO-CULTUREL		Erreurs	Correction	hypothèse	réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Contexte	Adaptation du récit au but visé	Reste dans une optique descriptive		Le recours à l'image invite à la description malgré la consigne.					
	Adaptation du récit aux lecteurs				Vocabulaire et niveau de langue adaptés.				

Sujet 21 : niveau scolaire CE2
Évaluation maîtrise de la langue.

Types	Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
Morphologie					Forme fausse	forme majoritairement inadaptée quelques réussites.	forme majoritairement adaptée quelques erreurs.	Forme adaptée
verbe	« se mis », « vas »,	>se mit va	utilise la marque de la deuxième personne pour la troisième personne : > maîtrise imparfaite des flexions.	Flexion de la troisième personne du singulier adaptée au présent régulier et passé simple premier groupe.				
nom				accords en genre et nombre respectés				
adjectif								
article	absent devant « loup »		>étourderie.	accords en genre et nombre respectés				
pronom				accords en genre et nombre respectés				

	Erreurs	Correction	hypothèses	réussites	Forme fausse	forme majoritairement inadaptée quelques réussites.	forme majoritairement adaptée quelques erreurs.	Forme adaptée
orthographe								
lexique	« puie », « remonté », « sa »	>puits, remonter, ça.	>erreur de lettre muette, >homophone lexical : confusion >homophone grammatical: confusion					
segmentation				aucune erreur				
accents	« lache », « ét »	lâche, et						
ponctuation				Majuscule en début de phrase, virgule de juxtaposition, point de fin de phrase.				

	Erreurs	Correction	hypothèses	réussites	hors norme.	majoritairement faux mais quelques réussites	majoritairement juste mais quelques erreurs.	justes.
syntaxe								
ordre des mots				linéarité respectée				
temps des verbes	erreur de concordance: présent passé simple	imparfait passé simple						
phrase simple				bonne utilisation.				
phrase complexe.				coordonnées par « et », juxtaposées par des virgules				
structures grammaticales				pas d'erreurs de construction.				

Évaluation des usages.

Aspects		Erreurs	Correction	hypothèse	réussite	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
LEXICO-SEMANTIQUES						Outils non utilisés	Utilisation rare ou inadaptée	Utilisation rare mais adaptée	Bonne utilisation
Narratifs									
Cohésion	Prépositions				Usage adéquat de « sur » et « dans » et « pour »				
	déterminants	Article défini lors de la première mention des personnages: « le loup », « le cochon » ...	>utilisation de l'article indéfini.	Ne tient pas compte du fait que le texte écrit doit être lu hors de la situation d'écriture : il dispose des images pas le lecteur.	Article indéfini à la première mention du puits.				
	pronoms				Utilisation du pronom « il » lors de la seconde mention des personnages et lorsqu'il n'y a pas d'ambiguïté				
	Conjonctions, articulateurs..				utilisation de « et » pour indiquer la succession et « mais » l'opposition.				
Cohérence	Organisations des idées	ne suit pas la chronologie des images		l'exercice de mise en ordre n'a pas été efficace.					
	connecteurs	absents							
	progression du récit	absence de liens, il décrit chaque image (symbolisé par la numérotation)		Il ne tient pas compte des relations de cause à effet, il juxtapose les actions.					

SOCIO-LINGUISTIQUE		Erreurs	Correction	hypothèses	réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Fonction	Pertinence de l'information selon l'intention de communication	Reste dans une optique descriptive: utilisation du présent	Utilisation de l'imparfait et du passé simple.	>ne maîtrise pas totalement les modalités d'utilisation des temps du récit.	Il tente d'utiliser le passé simple : mais en correspondance avec le présent: absence de concordance des temps.				
	Exactitude du message				prend en compte la totalité des images.				
	Intelligibilité du message				code et langue compréhensibles				

SOCIO-CULTUREL		Erreurs	Correction	hypothèses	réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Contexte	Adaptation du récit au but visé	Reste dans une optique descriptive		Le recours à l'image invite à la description malgré la consigne.					
	Adaptation du récit aux lecteurs				Vocabulaire et niveau de langue adaptés.				

Sujet 22 : niveau scolaire CE2
Évaluation maîtrise de la langue.

nom				accords en genre et nombre respectés					
adjectif				« rancunier » accord respecté					
article				accords en genre et nombre respectés					
pronom				accords en genre et nombre respectés					

orthographe	Erreurs	correction	Hypothèses	réussites					
lexique	« puit », « tros », « sot », « rancunier », « a remonté »	>puits, trop, seau, rancunier, à remonter.	>erreur de lettre muette, >homophone lexical : confusion >appui langue orale : erreur phonème proche >homophone grammatical: confusion						
segmentation accents				aucune erreur					
punctuation	oubli du point en dernière position.			Majuscule en début de phrase, virgule de juxtaposition, point de fin de phrase.					

syntaxe	Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	hors norme.	majoritairement faux mais quelques réussites	majoritairement juste mais quelques erreurs.	justes.
ordre des mots				linéarité respectée				
temps des verbes								
phrase simple				bonne utilisation.				
phrase complexe.				coordonnées par « et », juxtaposée par des virgules				
structures grammaticales				pas d'erreurs de construction.				

Évaluation des usages.

Aspects		Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
LEXICO-SEMANTIQUES						Outils non utilisés	Utilisation rare ou inadaptée	Utilisation rare mais adaptée	Bonne utilisation
Narratifs									
Cohésion	Prépositions				Usage adéquat de « sur » et « dans »				
	déterminants				Article indéfini à la première mention du puits du loup et du cochon.				
	pronoms				Utilisation du pronom « il », « lui », « son » lors de la seconde mention des personnages et lorsqu'il n'y a pas d'ambiguïté				
	Conjonctions, articulateurs..	utilisation inadaptée de « mais »	>donc	>le sens n'est pas pleinement appréhendé.	utilisation de « et » pour indiquer la succession.				
Cohérence	Organisations des idées				suit la chronologie des images.				
	connecteurs	absent							
	progression du récit	absence de liens		Il ne tient pas compte des relations de cause à effet, il juxtapose les actions.					

SOCIO-LINGUISTIQUE		Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Fonction	Pertinence de l'information selon l'intention de communication	Reste dans une optique descriptive: utilisation du présent	Utilisation de l'imparfait et du passé simple.	>ne maîtrise pas totalement les modalités d'utilisation des temps du récit.	Il tente d'utiliser le passé simple : mais en correspondance avec le présent: absence de concordance des temps.				
	Exactitude du message				prend en compte la totalité des images.				
	Intelligibilité du message				code et langue compréhensibles				

SOCIO-CULTUREL		Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Contexte	Adaptation du récit au but visé	Reste dans une optique descriptive		Le recours à l'image invite à la description malgré la consigne.					
	Adaptation du récit aux lecteurs				Vocabulaire et niveau de langue adaptés.				

Sujet 23 : niveau scolaire CM1
Évaluation maîtrise de la langue.

Types	Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
Morphologie						forme majoritairement inadaptée quelques réussites.	forme majoritairement adaptée quelques erreurs.	Forme adaptée
verbe	« se mis », « vas »,	>se mit va	utilise la marque de la deuxième personne pour la troisième personne : > maîtrise imparfaite des flexions.	Flexion de la troisième personne du singulier adaptée au présent régulier et passé simple premier groupe.	Forme fausse			
nom				accords en genre et nombre respectés				
adjectif								
article	absent devant « loup »		>étourderie.	accords en genre et nombre respectés				
pronom				accords en genre et nombre respectés				

	Erreurs	Correction	hypothèses	réussites	Forme fausse	forme majoritairement inadaptée quelques réussites.	forme majoritairement adaptée quelques erreurs.	Forme adaptée
orthographe								
lexique	« puie », « remonté », « sa »	>puits, remonter, ça.	>erreur de lettre muette, >homophone lexical : confusion >homophone grammatical: confusion					
segmentation				aucune erreur				
accents	« lache », « ét »	lâche, et						
ponctuation				Majuscule en début de phrase, virgule de juxtaposition, point de fin de phrase.				

	Erreurs	Correction	hypothèses	réussites	hors norme.	majoritairement faux mais quelques réussites	majoritairement juste mais quelques erreurs.	justes.
syntaxe								
ordre des mots				linéarité respectée				
temps des verbes	erreur de concordance: présent passé simple	imparfait passé simple						
phrase simple				bonne utilisation.				
phrase complexe.				coordonnées par « et », juxtaposée par des virgules				
structures grammaticales				pas d'erreurs de construction.				

Évaluation des usages.

Aspects		Erreurs	Correction	hypothèse	réussite	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
LEXICO-SEMANTIQUES						Outils non utilisés	Utilisation rare ou inadaptée	Utilisation rare mais adaptée	Bonne utilisation
Narratifs									
Cohésion	Prépositions				Usage adéquat de « sur » et « dans » et « pour »				
	déterminants	Article défini lors de la première mention des personnages: « le loup », « le petit cochon » ...	>utilisation de l'article indéfini.	Ne tient pas compte du fait que le texte écrit doit être lu hors de la situation d'écriture : il dispose des images pas le lecteur.	Article indéfini à la première mention du puits.				
	pronoms				Utilisation du pronom « il » lors de la seconde mention des personnages et lorsqu'il n'y a pas d'ambiguïté				
	Conjonctions, articulateurs..				utilisation de « et » pour indiquer la succession et « mais » l'opposition.				
Cohérence	Organisations des idées	ne suit pas la chronologie des images		l'exercice de mise en ordre n'a pas été efficace.					
	connecteurs	absents							
	progression du récit	absence de liens, il décrit chaque image 'symbolisé par la numérotation		Il ne tient pas compte des relations de cause à effet, il juxtapose les actions.					

SOCIO-LINGUISTIQUE		Erreurs	Correction	hypothèses	réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Fonction	Pertinence de l'information selon l'intention de communication	Reste dans une optique descriptive: utilisation du présent	Utilisation de l'imparfait et du passé simple.	>ne maîtrise pas totalement les modalités d'utilisation des temps du récit.	Il tente d'utiliser le passé simple : mais en correspondance avec le présent: absence de concordance des temps.				
	Exactitude du message				prend en compte la totalité des images.				
	Intelligibilité du message				code et langue compréhensible				

SOCIO-CULTUREL		Erreurs	Correction	hypothèses	réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Contexte	Adaptation du récit au but visé	Reste dans une optique descriptive		Le recours à l'image invite à la description malgré la consigne.					
	Adaptation du récit aux lecteurs				Vocabulaire et niveau de langue adaptés.				

Sujet 24 : niveau scolaire CM1
Évaluation maîtrise de la langue.

Types	Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
Morphologie					Forme fausse	forme majoritairement inadaptée quelques réussites.	forme majoritairement adaptée quelques erreurs.	Forme adaptée
verbe	« essai », « désent », « ai tombé »	>essaie, descend, est tombé	>flexion troisième personne peu commune > appui sur la langue orale confusion d'auxiliaire.	Flexion de la troisième personne du singulier adaptée au présent régulier et passé simple premier groupe.				
nom				accords en genre et nombre respectés				
adjectif	absent							
article				accords en genre et nombre respectés				
pronom				accords en genre et nombre respectés				

	Erreurs	Correction	hypothèses	réussites	Forme fausse	forme majoritairement inadaptée quelques réussites.	forme majoritairement adaptée quelques erreurs.	Forme adaptée
orthographe								
lexique	« ce », « recarde », « puis », « essai datrapé », « apprai », « désent », « au »	>se, regarde, puits, essaie d'attraper, après, descend, haut	>erreur de lettre muette, >homophone lexical : confusion >consonne proche >appui sur la forme phonique: confusion d'écriture. >homophone grammatical: confusion					
segmentation accents	« datrapé »	>d'attraper	>il ne repère pas le verbe attraper.	aucune autre erreur				
ponctuation				Majuscule en début de phrase, point de fin de phrase.				

syntaxe	Erreurs	Correction	hypothèses	réussites	hors norme.	majoritairement faux mais quelques réussites	majoritairement juste mais quelques erreurs.	justes.
ordre des mots				linéarité respectée				
temps des verbes								
phrase simple				bonne utilisation.				
phrase complexe.	phrase très longue			coordonnées par « et » et « puis »				
structures grammaticales				pas d'erreurs de construction.				

Évaluation des usages.

Narratifs									
Cohésion	Prépositions	usage inadéquat de de « dans »	>sur		Usage adéquat de « dans »				
	déterminants	Article défini lors de la première mention des personnages: « le loup », « le cochon » ...	>utilisation de l'article indéfini.	Ne tient pas compte du fait que le texte écrit doit être lu hors de la situation d'écriture : il dispose des images pas le lecteur.					
	pronoms				Utilisation du pronom « il » lors de la seconde mention des personnages et lorsqu'il n'y a pas d'ambiguïté				
	Conjonctions, articulateurs..				utilisation de « et » pour indiquer l'addition et « puis » la succession.				
Cohérence	Organisations des idées				chronologie respectée				
	connecteurs	absents							
	progression du récit			Il ne tient pas compte des relations de cause à effet, il juxtapose les actions.					

SOCIO-LINGUISTIQUE		Erreurs	Correction	hypothèses	réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Fonction	Pertinence de l'information selon l'intention de communication	Reste dans une optique descriptive: utilisation du présent	Utilisation de l'imparfait et du passé simple.	>ne maîtrise pas totalement les modalités d'utilisation des temps du récit.					
	Exactitude du message				prend en compte la totalité des images.				
	Intelligibilité du message				code et langue compréhensibles				

SOCIO-CULTUREL		Erreurs	Correction	hypothèses	réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Contexte	Adaptation du récit au but visé	Reste dans une optique descriptive		Le recours à l'image invite à la description malgré la consigne.					
	Adaptation du récit aux lecteurs				Vocabulaire et niveau de langue adaptés.				

Sujet 25 : niveau scolaire CM1
Évaluation maîtrise de la langue.

Types	Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
Morphologie					Forme fausse	forme majoritairement inadaptée quelques réussites.	forme majoritairement adaptée quelques erreurs.	Forme adaptée
verbe				Flexion de la troisième personne du singulier adaptée au passé composé et passé simple premier groupe.				
nom				accords en genre et nombre respectés				
adjectif								
article				accords en genre et nombre respectés				
pronom				accords en genre et nombre respectés				

	Erreurs	Correction	hypothèses	réussites	Forme fausse	forme majoritairement inadaptée quelques réussites.	forme majoritairement adaptée quelques erreurs.	Forme adaptée
orthographe								
lexique	« puit » « l'aidait », « descend »	>puits, aider, descend	>erreur de lettre muette, >homophone lexical : confusion >graphème non dominant pour transcrire un phonème.					
segmentation				aucune erreur				
accents								
ponctuation				Majuscule en début de phrase, virgule de juxtaposition, point de fin de phrase.				

	Erreurs	Correction	hypothèses	réussites	hors norme.	majoritairement faux mais quelques réussites	majoritairement juste mais quelques erreurs.	justes.
syntaxe								
ordre des mots				linéarité respectée				
temps des verbes	erreur de concordance: imparfait, passé simple, passé composé	imparfait passé simple	usage récurrent du passé composé dans la langue orale pour le récit influence ce choix.					
phrase simple				bonne utilisation.				
phrase complexe.				coordonnées par « et », juxtaposée par des virgules				
structures grammaticales				pas d'erreurs de construction.				

Évaluation des usages.

	Erreurs	Correction	hypothèse	réussite	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
					Outils non utilisés	Utilisation rare ou inadaptée	Utilisation rare mais adaptée	Bonne utilisation
Prépositions				Usage adéquat de « sur » et « dans » et « pour »				
déterminants	Article défini lors de la première mention des personnages: « le loup », « le cochon » ...	>utilisation de l'article indéfini.	Ne tient pas compte du fait que le texte écrit doit être lu hors de la situation d'écriture : il dispose des images pas le lecteur.					
pronoms				Utilisation du pronom « il » lors de la seconde mention des personnages et lorsqu'il n'y a pas d'ambiguïté				
Conjonctions, articulateurs ...				utilisation de « et » et « puis » pour indiquer la succession et « mais » l'opposition.				
Organisations des idées				suit la chronologie				
connecteurs								
progression du récit	absence de liens, il décrit chaque image (symbolisé par la numérotation)		Il ne tient pas compte des relations de cause à effet, il juxtapose les actions.					

	Erreurs	Correction	hypothèses	réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Pertinence de l'information selon l'intention de communication				Utilise les temps du récit.				
Exactitude du message	la fin n'est pas en adéquation avec les images							
Intelligibilité du message				code et langue compréhensibles				

	Erreurs	Correction	hypothèses	réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Adaptation du récit au but visé								
Adaptation du récit aux lecteurs				Vocabulaire et niveau de langue adaptés.				

Sujet 26 : niveau scolaire CM1
Évaluation maîtrise de la langue.

Types	Erreurs	correction	Hypothèses	réussites	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
Morphologie					Forme fausse	forme majoritaire ment inadaptée quelques réussites.	forme majoritaire ment adaptée quelques erreurs.	Forme adaptée
verbe	« penchat », « desandi », « sortie », « tombit », « retrouvait »	> pencha >descendit >sortit >tomba >retrouvait	>utilise la marque de la deuxième personne pour la troisième personne : maîtrise imparfaite des flexions du passé simple. >accord du pluriel non pris en compte.	Flexion de la troisième personne du singulier adaptée à l'imparfait régulier et passé simple premier groupe.				
nom				accords en genre et nombre respectés				
adjectif				accords en genre et nombre respectés				
article				accords en genre et nombre respectés				
pronom	il	ils	pluriel non pris en compte	accords en genre et nombre respectés				

	Erreurs	Correction	hypothèses	réussites	Forme fausse	forme majoritaire ment inadaptée quelques réussites.	forme majoritaire ment adaptée quelques erreurs.	Forme adaptée
orthographe								
lexique	« puit », « désandi », « lour », « lou », « sover », « couinsser », « tout »	>puits >descendit >lourd, loup >sauver >coincés >tous	>erreur de lettre muette, >graphème non dominant du phonème >homophone grammatical: confusion					
segmentation				aucune erreur				
accents	« resultat »	>résultat						
ponctuation				Majuscule en début de phrase, virgule de juxtaposition, point de fin de phrase.				

	Erreurs	Correction	hypothèses	réussites	hors nome.	majoritaire ment faux mais quelques réussites	majoritaire ment juste mais quelques erreurs.	justes.
syntaxe								
ordre des mots				linéarité respectée				
temps des verbes				utilise le passé simple et l'imparfait				
phrase simple				bonne utilisation.				
phrase complexe.				coordonnées par « et » et « mais », juxtaposée par des virgules				
structures grammaticales				pas d'erreurs de construction.				

Évaluation des usages.

Aspects		Erreurs	Correction	hypothèse	réussite	Pallier 1	Pallier 2	Pallier 3	Pallier 4
LEXICO-SEMANTIQUES						Outils non utilisés	Utilisation rare ou inadaptée	Utilisation rare mais adaptée	Bonne utilisation
Narratifs									
Cohésion	Prépositions				Usage adéquat de « sur » et « dans » et « pour »				
	déterminants				Article indéfini à la première mention du puits, du loup, du cochon.				
	pronoms				Utilisation du pronom « il » lors de la seconde mention des personnages et lorsqu'il n'y a pas d'ambiguïté				
	Conjonctions, articulatoires...				utilisation de « et » pour indiquer la succession et « mais » l'opposition.				
Cohérence	Organisations des idées				suit la chronologie des images				
	connecteurs				alors, mais...				
	progression du récit				lien entre les actions				

SOCIO-LINGUISTIQUE		Erreurs	Correction	hypothèses	réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Fonction	Pertinence de l'information selon l'intention de communication	ne distingue pas les actions ponctuelles (au passé simple) des actions d'arrière plan (à l'imparfait)			Utilisation des temps du récit				
	Exactitude du message				prend en compte la totalité des images.				
	Intelligibilité du message				code et langue compréhensibles				

SOCIO-CULTUREL		Erreurs	Correction	hypothèses	réussites	Inadapté.	Adaptation partielle.	Adaptation mais difficulté de mise en place.	Adapté.
Contexte	Adaptation du récit au but visé				propose un récit				
	Adaptation du récit aux lecteurs				Vocabulaire et niveau de langue adapté et utilisation de la formule « il était une fois »				