



HAL
open science

Étude de productions écrites d'élèves sourds pour une unité textuelle particulière : la description

Marion Greuet

► **To cite this version:**

Marion Greuet. Étude de productions écrites d'élèves sourds pour une unité textuelle particulière : la description. Linguistique. 2011. dumas-00598468

HAL Id: dumas-00598468

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00598468v1>

Submitted on 6 Jun 2011

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.



Étude de productions écrites d'élèves sourds pour une unité textuelle particulière : la description

Nom : GREUET
Prénom : Marion

UFR des Sciences du Langage

Mémoire de master 1 recherche - 27 crédits – Mention Sciences du Langage

Spécialité : Langage et Surdité

Sous la direction de Saskia Mugnier

Année universitaire 2010-2011

Remerciements

Je tiens à remercier les quatre enseignantes des CLIS avec qui j'ai travaillé pour leur accueil dans les classes et le travail effectué ensemble. Cela m'a permis de découvrir le quotidien d'un enseignant en classe spécialisée et de mieux comprendre comment les élèves travaillent : ce qui leur pose problème et les moyens mis en œuvre pour y remédier. J'ajoute un remerciement spécial pour l'enseignante avec qui j'ai mis en place le recueil de données pour ce mémoire pour le temps passé à préparer ce projet.

Je remercie aussi les élèves de la CLIS pour leur participation et leurs productions qui m'ont permis de réaliser cette recherche.

J'ajoute un remerciement à mes parents et à mon grand-père qui ont pris le temps de relire ce mémoire pour y traquer les fautes d'orthographe ainsi qu'à Amélie pour la relecture du résumé en anglais.

MOTS-CLÉS : surdité, production écrite, description, texte, erreurs.

RÉSUMÉ

La maîtrise de la production écrite est difficile pour les élèves sourds. Pourtant, c'est une activité essentielle qui fait partie des objectifs principaux à atteindre à l' cole primaire. Je me suis intéressée à la production écrite de la description par les élèves d'une CLIS de niveaux et d'âges différents. Les différents corpus recueillis auprès de cette classe ont été analysés au niveau textuel mais aussi au niveau du respect de la norme écrite telle qu'elle est attendue par les enseignants. J'ai cherché à savoir si les élèves respectent les caractéristiques d'une unité textuelle, en l'occurrence celle de la description. L'analyse de leurs productions en fonction du respect de la norme écrite m'a permis de proposer un regroupement des élèves selon des profils. Ces profils permettent d'envisager une adaptation de l'enseignement aux élèves sourds selon leurs besoins.

KEYWORDS : deafness, writing activities, description, text, errors.

ABSTRACT

Control in writing activities is difficult for deaf pupils. Yet, it is an essential activity which takes part in the main goals that you need to reach in primary school. I have been interested in writing activities about description for "CLIS" pupils who are from different levels and ages. Different corpus collected from this class have been analyzed at a textual level and at a writing norm level as it is expected by teachers. I have been looking for knowing if pupils can respect textual unit characteristics, in this case description characteristics. Their productions' analysis according to the writing norm permits me to put pupils together according to some profiles. Those profiles permit to consider an accommodation of the teaching way for deaf pupils according to what they need.

Sommaire

Sommaire.....	4
Introduction	5
I. Partie théorique	6
1. Les difficultés des sourds face à l'écrit.....	6
2. Un écrit spécifique : la description	12
II. Partie méthodologique :.....	19
1. Présentation.....	19
2. Recueil des données.....	22
III. Partie observation et analyse :	27
1. Les exercices.....	28
2. La dictée à l'adulte.....	31
3. Les écrits individuels.....	36
Conclusion.....	64
Bibliographie.....	67
Table des matières.....	71

(Les annexes sont présentées dans un second volume)

Introduction

Les sourds ont un accès limité à la langue française orale directement lié à leur surdité. Pour eux, le français est difficile à maîtriser à l'oral mais aussi à l'écrit. La plupart des études concernant ces difficultés se sont concentrées sur les aspects grammaticaux, lexicaux ou syntaxiques des productions écrites. Ainsi, les textes étudiés ont permis de mettre en évidence les erreurs fréquentes que produisent les apprenants sourds mais, dans la majorité des études, les compétences textuelles des sourds, c'est à dire, si leurs productions respectent ou non les caractéristiques d'une unité textuelle n'ont pas été prises en compte.

Je me suis intéressée à la description car c'est une forme de texte très répandue. Bien que constituant rarement un texte dans son ensemble, elle est nécessaire dans les récits et dans de nombreux travaux scolaires comme des descriptions d'images, des présentations d'objets ou de personnes. Lorsque j'ai exposé mon projet à l'enseignante de la classe participant à l'étude, elle m'a conseillé de choisir d'analyser des portraits. En effet, décrire un personnage lui semblait plus simple qu'une image avec plusieurs éléments ou qu'un paysage. J'ai donc mis en place, en collaboration avec l'enseignante, un travail autour du portrait pour obtenir des productions écrites individuelles d'élèves sourds.

L'analyse de ces productions écrites va me permettre de voir si les apprenants sourds respectent les caractéristiques d'une unité textuelle, en l'occurrence celle de la description. Je m'intéresserai aussi à leurs productions comparées à la norme en français écrit telle qu'elle est attendue par les enseignants. Grâce à ces analyses, je proposerai des profils permettant de regrouper les productions des élèves. Ces profils permettront d'envisager les moyens d'améliorer les productions des élèves en fonction de leurs difficultés et donc de leurs besoins.

Dans une première partie, je présenterai les travaux antérieurs sur les difficultés des sourds à l'écrit ainsi que les caractéristiques de la description. Une seconde partie sera consacrée à la présentation des participants ainsi qu'à la mise en place d'un travail autour du portrait avec eux. Ce travail consiste en une séquence de quatre séances qui seront détaillées. Une troisième partie s'attachera à l'analyse des données collectées suivant le protocole présenté dans la deuxième partie. Les différentes productions obtenues au cours de la séquence seront analysées. Enfin, l'analyse des productions individuelles permettra de mettre en place des profils regroupant les productions écrites des élèves.

I. Partie théorique

1. Les difficultés des sourds face à l'écrit

La production d'écrit est une « activité complexe [...], à la fois intellectuelle et linguistique, qui implique des habiletés de réflexion et des habiletés langagières » (Malmquist 1973 ; Proett et Gill 1987, cités par Robert 2008). Or, les sourds doivent produire des écrits dans la langue de la majorité environnante, qui, comme nous allons le voir, leur est difficilement accessible. De nombreuses recherches présentent les difficultés que rencontrent les sourds à l'écrit. Deux points de vue sont majoritairement adoptés. D'une part, celui de la déficience, où l'on compare les productions des sourds et des entendants et où le retard des sourds est analysé. De ce point de vue, il y a un délai entre sourds et entendants. D'autre part, celui de la différence où les chercheurs ont tenté de déterminer les spécificités de la langue écrite produite par les sourds. D'après Lepot-Froment, « la question “délai ou différence ? ” est [...] loin d'être tranchée » (1996, p.162)

1.1 Une première approche : Un retard face aux entendants

Une des premières recherches sur les productions écrites des sourds (Thompson 1936, cité par Dubuisson et Daigle 1998, p.133) a conclu que leurs erreurs se regroupent en trois catégories : des mots obligatoires manquants, des mots mal utilisés et des mots superflus ajoutés.

A la même époque, une étude (Heider et Heider 1940, cité par Dubuisson et Daigle 1998, p.133) a montré que les sourds utilisent moins les phrases complexes que les entendants. Cette recherche a aussi montré un retard important chez les apprenants sourds. Leurs productions en niveau secondaire n'étaient pas supérieures à celles d'apprenants entendants de 10 ans. En 1971, des conclusions similaires ont été faites (Power, cité par Dubuisson et Daigle 1998, p.133). Elles mettent en évidence que la longueur des phrases des sourds n'est équivalente à celle d'un entendant de 8 ans qu'à partir de 17 ans.

De façon plus spécifique, des recherches se sont intéressées au vocabulaire chez les sourds et les entendants. Ainsi, aux Etats-Unis, Myklebust (1960, cité par Lepot-Froment 1996, p.102) a fait passer un test de vocabulaire à 120 adolescents sourds de 15 ans pour conclure à des résultats inférieurs à ceux d'entendants de 9 ans. De la même façon, en Angleterre (Hine et McDonald 1976, cités par Lepot-Froment 1996, p.102), les résultats aux tests de vocabulaire de 2000 adolescents de 15 ans étaient comparables à ceux d'entendants de

5 ans. Même lorsque les signes sont pris en compte, un retard subsiste. Ainsi, un test de vocabulaire réalisé en anglais signé (Bornstein, Saulnier et Hamilton 1980, cités par Lepot-Froment 1996, p.107-108) a révélé un retard de 2 ans par rapport aux entendants.

Pour Arnold (1978, cité par Lepot-Froment 1996, p.123), c'est la syntaxe qui est problématique :

Les difficultés principales des jeunes sourds sont d'ordre syntaxique plutôt que sémantique ou lexical ; même ceux d'entre eux dont le vocabulaire est étendu ne seraient pas capables pour autant d'en tirer profit pour la production de phrases correctes.

(Arnold, 1978, cité par Lepot-Froment 1996, p.123)

Pour Ivimey *et al.* (1976-1981, cités par Lepot-Froment 1996, p.147-148), la syntaxe de sujets sourds d'un âge moyen de 13 ans est proche de la syntaxe émergente que l'on trouve chez les enfants entendants entre 2 et 3 ans. Moore (1970, cité par Lepot-Froment 1996, p.130-131) a donné des textes à compléter à des sourds de 15 à 18 ans et des entendants de 9 à 10 ans. Ils ont été choisis car ils ont un niveau de lecture comparable. Moore a analysé si les mots complétés par les participants étaient les mêmes que dans le texte original, ou s'ils étaient de la même classe grammaticale. Il conclut que les sourds ont un score très inférieur au niveau du choix de la bonne classe grammaticale.

Dans le domaine de la morphologie, Cooper (1967, cité par Lepot-Froment 1996, p.131) a montré que les entendants maîtrisent mieux les règles morphologiques que les sourds. D'autre part, Jarvella et Lubinsky (1975, cités par Lepot-Froment 1996, p.137-138) ont étudié la maîtrise de l'expression des relations temporelles entre les événements auprès de sourds ayant entre 8 et 13 ans. Il résulte de cette étude une difficulté à exprimer les relations temporelles chez les sourds. Les auteurs précisent que cette difficulté est uniquement linguistique et pas cognitive. Elle correspond aux difficultés que rencontrent les entendants plus jeunes.

Transler et Reitsma (article soumis, cité par Transler 2005, p.323) se sont intéressés à la sensibilité orthotactique¹ de jeunes sourds entre 6 et 13 ans grâce à une tâche de jugement de ressemblance avec des mots. Ce sont les non-mots légaux orthographiquement qui sont le plus souvent choisis par les sourds et les entendants du groupe contrôle. Ainsi, la sensibilité orthotactique peut se développer normalement. Transler (2005) présente ce résultat de cette façon : « Il est très rare, et peut être même unique, d'observer qu'une habileté cognitive engagée dans le traitement de l'écrit semble aussi bien développée chez les sourds que chez les entendants » (Transler 2005, p.324). Cette remarque montre bien que le retard des sourds

1 Capacité à reconnaître si un mot présente une structure orthographique légale dans une langue donnée. Par exemple, en français, une séquence de trois consonnes telle que « str » est possible tandis que « stb » est impossible.

touche tous les domaines, les exceptions sont rares et concernent des choses très précises telles que la sensibilité orthotactique.

Des recherches dans le cadre de la grammaire générative ont montré que les apprentissages, bien que plus tardifs, suivent le même schéma que celui des entendants (Taylor, 1969 ; Paul et Quigley 1990, cités par Dubuisson et Daigle 1998, p.135).

Lepot-Froment (1996) remarque à propos de ce retard : « Beaucoup l'expliquent en invoquant le caractère incomplet de l'apprentissage préalable du langage oral réalisé par les personnes à déficience auditive profonde et prélinguistique » (p.84). Le lien entre langage oral et écrit cité par Lepot-Froment (1996) est dû à la relation entre graphèmes et phonèmes que l'on trouve à l'écrit. Cette relation relie le langage écrit et la phonologie. Ainsi, Alegria et Leybaert (2005) pensent que : « La dimension phonologique de la langue [...] joue un rôle essentiel dans le traitement de la langue écrite en général » (p.214). Ils ajoutent ensuite : « Pour que l'enfant sourd aborde l'acquisition de la lecture et de l'écriture dans des conditions optimales, il doit connaître la langue représentée dans l'écrit y compris dans sa dimension phonologique » (p.214-215)

Ces recherches concernent principalement l'apprentissage de l'anglais écrit, mais « il est cependant remarquable de constater que les résultats convergent avec ceux des études faites sur d'autres langues » (Dubuisson et Daigle 1998, p.132). Elles montrent que les sourds font beaucoup d'erreurs dans leurs productions, avec un schéma d'apprentissage identique chez les sourds et les entendants. Néanmoins, les sourds ont un retard important dans les productions écrites par rapport aux entendants. Notons que ces recherches constatent le retard sans vraiment l'expliquer. La partie suivante étudie le point de vue de la différence et la façon dont elle justifie les erreurs et les difficultés des sourds à l'écrit.

1.2 Une seconde approche : L'hypothèse d'une langue sourde

Pour expliquer les productions des apprenants sourds et leurs différences avec celles des entendants, des recherches ont tenté d'en déterminer les spécificités et ont ainsi émis l'hypothèse d'une langue sourde.

1.2.1 Le Deaf English

Les premières études concernant une langue sourde s'intéressent à la langue anglaise. Lors d'une étude, des apprenants sourds ont dû réaliser un test d'anglais langue étrangère : le TOEFL (Charrow et Fletcher 1974, cité par Charrow 1974, p.4). Or, les erreurs

faites par les sourds au cours de ce test étaient du même type pour tous les participants. L'hypothèse du Deaf English (DE) a été posée et Charrow (1974) a voulu identifier les variantes linguistiques entre DE et Anglais standard.

Elle a donné à un groupe de sourds profonds et à un groupe contrôle d'entendants un test avec une tâche de lecture de phrase, puis celle-ci cachée, une tâche de copie la plus fidèle possible. Les cent phrases présentées étaient à moitié en anglais standard et à moitié en DE (choisies parmi des productions de locuteurs sourds).

Charrow conclut en confirmant l'existence d'une variante non standard de l'anglais. Les erreurs les plus fréquentes au cours de ce test concernent : les marqueurs de temps et d'aspect, la copule, les marqueurs du pluriel, les déterminants et les prépositions. Les variantes du DE consistant principalement en des simplifications, Charrow parle d'un processus de pidginisation en cours, bien que le DE soit plus complexe qu'un pidgin.

Elle émet notamment l'hypothèse que les nombreuses omissions de mots outils tels que prépositions ou déterminants [...] sont dues à une règle selon laquelle les éléments de la langue qui sont à la fois les plus difficiles à acquérir et faciles à éviter (car ne gênant pas la compréhension) prennent un caractère facultatif.

(Garcia et Perini 2010, p.89)

Elle constate que les constructions ne sont pas toutes stables. Elle propose deux explications : soit des règles variables au sein du DE, soit une influence de l'anglais standard dont les règles ont été apprises à l'école mais avec une application qui reste optionnelle.

1.2.2 Des erreurs spécifiques en langue française

En langue française, des études sur les erreurs des sourds ont aussi été réalisées. Ainsi, Nadeau et Machabée (1998) ont comparé des corpus réalisés par des apprenants sourds, des apprenants de langue première (L1) et des apprenants de langue seconde (L2).

Les résultats ont montré des erreurs de mêmes catégories que les apprenants L1, mais qui ne sont pas comparables dans le détail. Au contraire, de nombreuses erreurs des apprenants sourds et des apprenants L2 sont comparables, en les voyant il est impossible de déterminer quel locuteur (sourds ou L2) les a produites. Les catégories d'erreurs communes sont : l'utilisation des prépositions, l'utilisation des verbes « être », « avoir » et des pronominaux, ainsi que l'emploi de la morphologie verbale. Les locuteurs rencontrent aussi des problèmes avec le genre, la négation et le subordonnant « que ». L'utilisation des déterminants et des pronoms est, elle aussi, difficile. On observe aussi des erreurs dans le choix, la catégorie et l'ordre des mots. De nombreuses erreurs sont communes entre locuteurs sourds et locuteurs L2, néanmoins, quelques erreurs restent spécifiques aux locuteurs sourds. Ces erreurs, selon

Nadeau et Machabée (1998), sont : la redondance lexicale, des phrases incomplètes auxquelles il manque un groupe nominal complément, le complément du nom et le nom inversés formant des contresens et des phrases présentant un cumul d'erreurs les rendant incompréhensibles.

Ainsi, cette étude met en évidence des spécificités dans les productions écrites des locuteurs sourds. Toutefois, ces spécificités restent peu nombreuses et la plupart des erreurs peuvent être rapprochées des erreurs faites par des locuteurs L2 de français. Cela peut s'expliquer par la relation particulière entre les sourds et le français. Ils peuvent être, dans 10% des cas, des enfants sourds de parents sourds et leur L1 est une langue signée (Langue des Signes Québécoise dans le cas de cette étude) acquise naturellement tandis que le français est une L2. Pour les autres, enfants sourds de parents entendants, le français a un statut mal défini : ni tout à fait une L1 car ils y ont accès tardivement et par un enseignement explicite, ni tout à fait une L2 puisque lors de l'entrée à l'école, ces enfants n'ont pas de véritable L1 (Nadeau *et al.*, 1994, cités par Nadeau et Machabée, 1998, p.170).

1.2.3 Remise en question des langues sourdes

Les études précédentes nous ont montré l'existence de variantes et de spécificités dans les productions des locuteurs sourds. Cependant, au vu de l'amélioration des appareillages qui a eu lieu depuis la publication de ces études, Laurence Vincent-Durroux (2009) a voulu évaluer à nouveau cette hypothèse. Pour cela, elle compare un corpus de locuteurs sourds de 1998 étant appareillés avec des contours d'oreilles et un corpus de locuteurs sourds de 2006 qui sont implantés.

Les résultats de cette étude nous montrent que l'hypothèse de « langues sourdes » ne peut pas être écartée, des structures de « langues sourdes » sont toujours présentes. Cela concerne particulièrement les temps, les déterminants et les prépositions. Dans le corpus de 2006, une plus grande maîtrise linguistique qu'en 1998 est mise en évidence. En effet, en 2006, il y a des commentaires métalinguistiques, l'utilisation de métaphores, de l'humour qui montre une certaine distance avec ce qui est dit, la mise en place de situations hypothétiques impliquant l'utilisation de modaux et du conditionnel, tout cela était absent en 1998. De plus, les phrases complexes rares en 1998 sont plus nombreuses et le schéma narratif est mieux maîtrisé en 2006.

Vincent-Durroux (2009) justifie cette meilleure maîtrise linguistique observée en 2006 par une plus grande variété et quantité d'input. Cet input est accessible grâce aux progrès de la

technologie prothétique notamment avec les implants cochléaires. Pourtant, peu importe le gain que permettent les nouveaux appareillages et la précocité de leurs mises en place, des spécificités restent observables dans les productions des locuteurs sourds.

1.3 Explication des erreurs spécifiques des sourds

J'ai montré grâce à diverses études que les sourds font des erreurs spécifiques, nous pouvons donc nous demander ce qui les explique. La langue des signes dont la syntaxe est très différente de celle du français ou de l'anglais semble être une explication possible entraînant des erreurs chez les sourds.

Cette hypothèse a été rejetée par Colette Dubuisson et Marie Nadeau (1994). Elles ont comparé des productions de sourds oralistes et de sourds gestuels. Or, les locuteurs font le même type d'erreurs qui semblent être influencées par la langue des signes même lorsqu'ils ne la connaissent pas. Ainsi, ce n'est pas la langue des signes qui influence les erreurs spécifiques des locuteurs sourds. Les auteurs supposent qu'« une meilleure connaissance de l'influence de la perte de l'ouïe sur le traitement de certaines informations aiderait à comprendre certaines erreurs récurrentes des apprenants sourds en français écrit. » (Nadeau et Machabée 2004, p.91).

Brigitte Garcia et Marie Perini (2010) proposent une interprétation des différentes erreurs. Tout d'abord, elles établissent comme Nadeau et Machabée (1998) que les erreurs des sourds sont en partie similaires à celles d'apprenants du français L2. Elles parlent alors de « lectures d'apprenants » (Perdue 1983 ; Von Stutterheim et Klein 1986, cités par Garcia et Perini 2010, p.90). Néanmoins, il reste des erreurs spécifiques qui ne peuvent pas être imputées à des interférences avec la langue des signes. Ces erreurs sont : « confusions entre présent-passé-futur [...], confusions dans l'utilisation des pronoms référant à la même personne [...], certaines erreurs d'ordre des mots [...], redondances lexicales , notamment. » (Garcia et Perini 2010, p.90-91).

Les auteurs proposent l'hypothèse d'une organisation cognitive différente chez les sourds qui influence leurs productions d'écrits. Elles étudient donc les langues des signes comme des indicateurs de cette organisation cognitive spécifique. Des schémas peuvent aussi permettre de mettre en évidence certaines caractéristiques de l'organisation des langues des signes et donc de l'organisation cognitive particulière (Guitteny 2007, cité par Garcia et Perini 2010, p.92). Plusieurs caractéristiques ont pu être dégagées à partir des différentes études réalisées : « simultanément, présentation de l'actant avant l'action qu'il effectue, du localisant avant le

localisé » (Garcia et Perini 2010, p.92).

Les auteurs font l'hypothèse d'une « norme sourde » : « un mode spécifique de traitement de l'information, ancré dans une pensée et une sémiologie visuelles » (Garcia et Perini 2010, p.93) lié au manque d'audition, qui explique des erreurs communes des locuteurs, qu'ils connaissent ou non une langue des signes. Le lien entre les erreurs des sourds et la langue des signes s'explique par le fait que cette norme a permis l'élaboration des différentes langues des signes.

Vincent-Durroux (2009) suppose aussi l'existence de ce développement cognitif particulier. Elle ajoute qu'il a lieu avant la pose des prothèses, dans les premiers mois de la vie. En effet, les locuteurs ayant eu des prothèses très tôt produisent les erreurs spécifiques aux locuteurs sourds, même s'ils ont un gain prothétique important et donc une bonne quantité et qualité d'input langagier.

Ainsi, on peut justifier les erreurs des sourds, d'une part comme étant des erreurs d'apprenant dues au statut particulier du français pour les sourds de famille entendante et le statut de L2 reconnu pour les sourds de famille sourde. D'autre part, l'hypothèse d'une « norme sourde » expliquerait les erreurs très spécifiques que l'influence des langues des signes ne justifie pas.

2. Un écrit spécifique : la description

Ma recherche va étudier un type d'écrit particulier : la description que je propose maintenant de définir.

2.1 Origines de la description

Jean-Michel Adam et André Petitjean (1989) font remonter les origines de la description à la rhétorique antique. A cette époque, le *declamatio* était une improvisation sur un thème qui se déroulait à l'assemblée, au tribunal ou durant les rassemblements commémoratifs. Cette improvisation était divisée en morceaux, le plus célèbre étant le *descriptio* : la description de lieux ou de personnages.

Philippe Hamon (1981) explique que décrire n'était pas une activité gratuite, elle a souvent un but épидictique. « Décrire, c'est “ décrire pour ” » (Hamon 1981, p.12), dans le cadre d'activités concrètes. Ce statut de la description la place en dehors de la littérature. Elle est souvent considérée comme un ornement du discours dont il ne faut pas abuser. Cette

vision de la description a entraîné de la méfiance à son encontre, je vais détailler ce qui lui a été reproché.

2.2 Une unité fortement critiquée

D'après Adam (1993), du XVIII^e au XX^e, la description a été fortement critiquée. Par exemple, Stendhal, parlant de la description, affirme « L'ennui de la faire m'empêche de faire des romans » (1983, cité par Adam 1993, p.5). Max Jacob, de son coté, propose cette définition très négative « style descriptif : style scientifique. Le contraire de la poésie » (1987, cité par Adam 1993, p.5). En bref, à cette époque, la description était qualifiée de non poétique, ennuyeuse et gênant l'imagination. Trois points principaux sont mis en avant pour justifier ces critiques : la description représente une définition imparfaite du monde, elle tente de le copier sans y parvenir et elle n'est pas ordonnée.

2.2.1 Une définition imparfaite du monde

L'entrée « Description » de l'*Encyclopédie* donne cette définition : « définition imparfaite et peu exacte, dans laquelle on tâche de faire connoître une chose par quelques propriétés et circonstances qui lui sont particulières [...] » (De Jaucourt 1779, volume 10, p.799). Ce point de vue trahit un idéal logiciste opposé à l'inexact et l'individuel que représente la description. La description représente une définition du monde peu précise mais suffisante pour reconnaître un objet. Ainsi, elle est vue comme inutile, la définition semble préférable.

Adam (1993) note que la description n'est pas défailante mais présente les limites de toute action langagière. De cette façon, elle est le mode de renvoi au monde le plus adapté à une langue naturelle.

2.2.2 Une tentative de copie du monde irréalisable

La description, même si elle est suffisamment détaillée, ne permet pas de voir l'objet comme le permet un tableau. D'après Gauthier (1863), le défaut de la description est lié d'une part aux détails trop nombreux pour être tous exprimés et d'autre part à la linéarité imposée par l'écrit. Cette linéarité impose une certaine temporalité. Après une longue description dans son roman *Capitaine Fracasse*, cet auteur l'exprime ainsi :

L'artifice de l'écrivain a cette infériorité sur celui du peintre qu'il ne peut montrer les objets que successivement. Un coup d'œil suffirait à saisir dans un tableau où l'artiste les aurait groupés autour de la table les diverses figures dont le dessin vient d'être donné ; on les y verrait avec les ombres, les lumières, les attitudes contrastées [...] qui manquent à cette description, cependant déjà trop longue
(Gauthier 1863, p. 31, cité par Adam 1993, p. 12)

De même, Foucault (1966, cité par Adam 1993) trouve qu'il y a un décalage entre la simultanéité de ce que l'on perçoit visuellement et la linéarité discursive. D'après ces remarques, le langage semble plus adapté pour exprimer l'action, qui possède une temporalité, que pour décrire.

Adam (1993) propose de quitter cette opposition du vrai et du faux, selon lui trop réductive, pour pouvoir aborder la description. En effet, la description n'est pas une copie du monde et ne peut pas l'être. Elle permet aux auteurs de montrer, par le langage, des lieux, objets ou personnes à leurs lecteurs.

2.2.3 Une unité sans ordre

Le manque d'ordre dans la description est la critique principale qui lui a été faite. Paul Valéry l'exprime ainsi : « L'art de la prose consisterait pour mon goût [...] dans la recherche d'un mode de succession des phrases qui fût sensiblement non arbitraire. (La description étant tout le contraire) » (1957, p.304, cité par Adam 1993, p.17).

Dans l'idéal classique, c'est le récit qui représente cet ordre et cette dynamique qui font défaut à la description. Pour pallier ce manque, la rhétorique a essayé d'instaurer des schémas classiques tels que de bas en haut pour les végétaux (Vessiot 1886, cité par Adam 1993, p.17) et de la tête aux pieds pour les personnes.

Ce désordre manifeste a rendu l'étude de la description difficile. Ainsi, sa classification a varié au fil du temps. La prochaine partie présente ces différentes classifications.

2.3 Les classifications de la description

Les nombreuses classifications proposées pour la description diffèrent au niveau du nombre de catégories mais utilisent toujours le même critère de classification : la qualité du référent décrit. Les nombreuses catégories proposées par Fontanier (1821, cité par Adam 1993, p.33) ont peu à peu été réduites rendant la classification plus aisée.

2.3.1 Les premières classifications

L'une des premières classifications proposées est celle d'Erasme (1530, cité par

Adam 1993, p.32) qui distingue les descriptions de personnes, de choses, de lieux et de temps. Les descriptions de personnes ont ensuite été détaillées (Pelletier 1641, cité par Adam 1993, p.32) : l'éthopée se centre sur les qualités morales, la prosopographie sur les qualités physiques et les caractères décrivent un type de personnes.

Une des classifications ayant le plus de catégories (Fontanier 1821, cité par Adam 1993, p.33) propose celles-ci : la topographie ou description de lieu, la chronographie ou description de temps, la prosopographie et l'éthopée auxquelles s'ajoute le portrait : une description de l'aspect moral et physique d'une personne, le parallèle qui consiste à rapprocher deux objets pour montrer leurs ressemblances ou leurs différences, le tableau est une sorte de description vive et animée et enfin l'hypotypose est une description si vive qu'il en résulte une image.

2.3.2 Évolution vers une réduction du nombre de catégories

Les catégories proposées par Fontanier sont restées présentes jusqu'à la fin du XIX^e. Puis le nombre de catégories a diminué peu à peu. Ainsi, Grente (1930, cité par Adam 1993, p.36-37) et Egli (1912, cité par Adam 1993, p.36-37) ont gardé trois catégories seulement : la description, le portrait et le parallèle. De leur côté, Wey (1845, cité par Adam 1993, p.36-37) et Vannier (1912, cité par Adam 1993, p.36-37) ont sélectionné la description et le portrait en y ajoutant le tableau.

Dès 1900, Albalat (cité par Adam 1993, p.38) refuse tous ces classements et choisit de se limiter à la description et au portrait. Ces deux catégories sont celles qui sont généralement retenues aujourd'hui, comme on peut le voir avec la classification de Théveau et Lecomte (1968, cités par Adam 1993, p.36-37).

Toutefois, notons que Adam et Petitjean (1989) choisissent de se limiter au terme de description peu importe le sujet décrit. Ce choix est fait dans l'intention d'une unification de la description. En ne classant pas les descriptions selon leur sujet, les auteurs font le choix de toutes les analyser de façon semblable selon une structure unique.

2.4 Une approche unifiée de la description

2.4.1 Une première théorisation : l'étude du système démarcatif et signalétique

En 1981, Hamon a cherché à définir le descriptif. Il préfère ce terme à celui de

description : « La “description”, pas plus que le “récit”, [...] ne gagne sans doute à être substantifiée comme figure ou comme unité spécifique pourvue [...] d'une essence stable et de traits fixes » (Hamon 1981, p.5). Il tient à éviter les effets de texte. Il va donc définir le descriptif par rapport à ses différences avec les autres unités telles que le récit.

Hamon remarque que tout lecteur arrive à reconnaître un passage descriptif et cherche donc ce qui le définit précisément. Pour commencer, il a étudié les éléments entourant le descriptif et il a trouvé que le descriptif est toujours bien démarqué dans les textes. Il définit trois façons d'introduire un passage descriptif : le regard descripteur où un personnage porte son regard sur ce qui est décrit, le bavard descripteur où un personnage décrit au sein de son discours et enfin le travailleur descripteur où le descriptif est intégré dans les actions d'un travailleur.

Pour Hamon, le descriptif, en dehors de son système démarcatif, se définit par un système hiérarchisé entre une dénomination et son expansion. Il résume ainsi : « Toute description est donc la construction, sous forme d'un texte, d'un réseau sémantique à forte densité défini par une hiérarchie de relations [...] » (Hamon 1981, p.167).

2.4.2 Approche textuelle : prototype de la séquence descriptive

« S'étendant très au-delà des seules limites de la littérature, décrire est une conduite langagière courante et la description une unité de composition textuelle présente certes dans l'art romanesque, mais aussi dans le discours anthropologique, les discours historique, juridique, publicitaire, politique ainsi que dans les plus ordinaires conversations orales »

(Adam 1993, p.3)

L'omniprésence des textes descriptifs, ainsi que la capacité de tout lecteur à identifier un passage descriptif dans un ouvrage (généralement pour éviter de le lire), permettent de penser à une compétence textuelle descriptive. Nous allons voir que la description est organisée par une série d'opérations hiérarchisées. De plus, pour s'adapter à la linéarité imposée par la langue, l'utilisation de plans de textes est fréquente. Ce sont ces opérations associées aux plans de textes qui permettent d'obtenir des descriptions hiérarchisées. Sans cela, on obtient une énumération pouvant être considérée comme un degré zéro de la description (Adam 2005).

2.4.3 Les opérations de base de la description

Nous allons voir ici les quatre macro-opérations de base de la description (Adam 2005). Ces macro-opérations se décomposent ensuite en opérations plus spécifiques.

Elles structurent la schématisation descriptive et sont à la base de la compréhension et de la production des séquences descriptives (Adam et Petitjean 1989). Ces opérations sont hiérarchisées entre elles, c'est l'ancrage qui vient généralement en premier.

2.4.3.1 Ancrage

L'ancrage est l'opération qui signale au moyen du thème-titre le sujet de la description. Le thème-titre est ainsi défini :

« Tous les textes descriptifs mettent en relation une dénomination et une expansion de cette dénomination[...]. La dénomination agit comme le thème dans une discussion ou une conversation et comme le titre d'un livre ou un article. Convenons donc de préférer la notion de thème-titre à celle de dénomination et de la considérer comme la base de l'établissement de la macro-structure sémantique aussi bien que de la structure séquentielle (ou superstructure) »

(Adam et Petitjean 1989, p.108)

A l'aide du thème-titre, trois opérations peuvent être dégagées. Tout d'abord, l'ancrage a lieu quand le thème-titre indique de quoi on va parler. Il se trouve donc au début. L'ancrage déclenche chez le lecteur une référence virtuelle qu'il va confronter à la description proposée. La représentation descriptive va donc soit renforcer les savoirs du lecteur, soit les modifier. Ainsi, à la fin de la lecture du texte, il aura formé une référence actuelle (Adam 2005).

La deuxième opération est l'affectation ; elle a lieu quand le thème-titre apparaît à la fin du texte. Elle entraîne le lecteur à faire des suppositions pendant sa lecture qui se verront confirmées ou infirmées par le thème-titre.

Enfin, la dernière opération est la reformulation, quand un thème-titre initial est repris et modifié à la fin.

Notons que le thème-titre est un premier facteur d'ordre car il crée une référence et donc une cohésion sémantique dans le texte.

2.4.3.2 Aspectualisation

Cette deuxième macro-opération est essentielle, c'est elle qui permet de parler du thème-titre grâce à deux opérations : la fragmentation ou partition et la qualification (Adam 2006).

La fragmentation consiste à choisir des parties du tout décrit pour parler de celui-ci. Lors d'une fragmentation, il faut sélectionner les éléments de l'objet décrit qui sont importants.

De son côté, la qualification est l'opération qui va donner des informations sur l'objet

décrit. En français, la qualification peut se manifester grâce aux adjectifs qualificatifs, aux compléments du nom ou encore grâce aux propositions subordonnées.

2.4.3.3 Mise en relation

La macro-opération de mise en relation consiste à associer l'objet décrit et d'autres éléments. Elle se décompose en deux opérations : l'analogie et les relations de contiguïté (Adam 2006).

L'analogie consiste à mettre en relation l'objet décrit et un autre objet car ils possèdent une ou plusieurs caractéristiques communes. Cela se manifeste par l'utilisation de comparaisons ou de métaphores.

La relation de contiguïté correspond à une mise en situation temporelle ou spatiale du ou des objets observés.

2.4.3.4 Sous-thématisation

Cette opération consiste à utiliser une partie sélectionnée par aspectualisation pour en faire un sous-thème-titre. Ainsi, le nouveau thème-titre pourra se voir appliquer les opérations précédentes. C'est cette opération qui permet l'expansion descriptive (Adam 2005).

2.4.4 Les plans de textes

« La thèse que nous développons est la suivante : les descriptions présentent une régularité conventionnelle (un petit nombre de macro-propositions de base liées à des opérations élémentaires) qui nous incite à parler d'une superstructure descriptive. Mais le caractère non linéaire de la hiérarchie de ce type de structure séquentielle explique l'existence de sortes de plans (de texte) descriptifs destinés à garantir la linéarisation de la séquence. C'est exactement ce que Hamon (1981, p.152) relève lorsqu'il parle de « grilles descriptives additionnelles » régissant l'ordre et la distribution des unités »

(Adam et Petitjean 1989, p.82)

Les plans de textes sont nécessaires pour permettre la compréhension des textes. En effet, sans eux, l'organisation désordonnée serait trop complexe à interpréter.

Parmi les différents plans de textes pouvant être utilisés, les plus courants sont associés aux quatre dimensions. Par exemple, la dimension verticale va donner une description de haut en bas. Les autres dimensions possibles sont l'horizontale, la perspective et le temps. Le temps est marqué par des éléments comme les saisons, les jours de la semaine ou les heures. On peut aussi utiliser les cinq sens, ou l'ordre alphabétique comme plans de textes.

Les plans de textes sont variés : leurs caractéristiques communes est une organisation linéaire qui permet de passer d'un système hiérarchique au texte.

II. Partie méthodologique :

1. Présentation

1.1 Présentation de la classe

La classe avec laquelle j'ai travaillé est une CLasse d'Inclusion Scolaire (CLIS)². Les enfants de la classe sont d'âges et de niveaux différents (cf. II.1.2. Présentation des participants). L'enseignante doit donc organiser leurs travaux individuellement ou par groupe en fonction des besoins de chaque enfant.

Les enfants ne sont pas toujours dans la CLIS, différentes activités rythment leurs emplois du temps. D'une part, il y a des prises en charge par l'équipe du SSEFIS (Service de Soutien à l'Éducation Familiale et à l'Intégration Scolaire) : séances d'orthophonie, de code LPC (Langue française Parlée Complétée), de psychomotricité, entretiens avec un psychologue ou groupes éducatifs et soutien en LSF (Langue des Signes Française). D'autre part, les enfants vont en intégration dans des classes ordinaires correspondant à leur niveau pour suivre certains enseignements tels que les mathématiques, l'histoire-géographie ou les arts-plastiques. Dans ces classes ordinaires, les élèves n'ont pas d'aides spécifiques, la communication se fait principalement à l'oral. La langue des signes est parfois utilisée, mais cela dépend des connaissances de l'enseignant qui accueille les élèves.

Dans la CLIS, l'enseignante reçoit, à temps partiel, l'aide d'un auxiliaire de vie scolaire (AVS). Les fonctions de l'AVS sont une : « aide à l'accueil et à l'intégration des élèves handicapés et accompagnement des étudiants handicapés » (Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, 2003, article 1). Dans le cas de cette école, c'est un AVS collectif, c'est à dire « orienté vers l'aide à une équipe d'école ou d'établissement, intégrant plusieurs jeunes handicapés dans le cadre d'un dispositif collectif tel qu'une classe

2 « [La CLIS] a pour mission d'accueillir de façon différenciée [...] des élèves en situation de handicaps afin de leur permettre de suivre totalement ou partiellement un cursus scolaire ordinaire. » (Ministère de l'Éducation Nationale 2002). Dans cette école de 13 classes maternelles et élémentaires, trois sont des CLIS pour les enfants sourds. Ils reçoivent un enseignement adapté à leurs niveaux et à leurs besoins (communication signée ou parlée). Ils vivent les temps hors classe comme la récréation ou la cantine avec les élèves entendants de l'école.

d'intégration scolaire (CLIS) » (Inspection de l'Éducation Nationale Adaptation Scolaire et scolarisation des élèves Handicapés du Tarn et Garonne [IENASH82], 2009). Il intervient donc dans les trois CLIS de l'école. C'est en tant qu'AVS que j'ai pu travailler dans cette école et avec cette classe. Cela m'a permis de mieux comprendre le fonctionnement de la classe, de mieux connaître les élèves et d'organiser au mieux le recueil de données.

1.2 Présentation des participants

J'ai choisi de travailler avec la CLIS A où les élèves sont les plus âgés (entre 8 et 12 ans) car ce sont aussi les élèves qui ont le plus de connaissances et d'habitudes en production d'écrit. En effet, les autres CLIS de l'école ont respectivement des élèves de niveau maternelle où la production d'écrit n'est pas encore mise en place et de niveau CP et CE1 où l'écrit est encore nouveau. Il aurait été difficile, voire impossible, d'obtenir une production de texte avec ces niveaux.

Les participants à cette étude sont donc les 8 élèves de la CLIS A, ils sont présentés dans un tableau (voir tableau 1). Notons que le niveau scolaire et le mode de communication entre l'enseignante et l'élève ont été donnés par l'enseignante à titre indicatif. J'ai déterminé le mode de communication entre pairs d'après mes observations dans la classe.

Nom ³	Age	Niveau scolaire		Communication entre l'enseignante et l'élève	Communication entre pairs	Surdité	Remarques
		Français	Math				
Alison	10 ans	CM1	CM1	Français oral et écrit + LSF + LPC	LSF et un peu de français oral	Surdité profonde	Intégrée en classe de CE2-CM1 sauf pour la lecture
Hannan	10 ans	CP	CE1	Français oral et écrit	Français oral et LSF	Surdité moyenne	
Jalil	12 ans	CM1	CM2	Français oral et écrit	Français oral et LSF	Surdité moyenne / sévère	Intégré en CM1-CM2 sauf pour la lecture
Julie	8 ans	CE1	CE1	Français oral et écrit	Français oral et un peu de LSF	Surdité moyenne / sévère	
Leïla	11 ans	CE1-CE2	CM1	Français oral et écrit + LSF + LPC	Français oral et LSF	Surdité profonde avec implant cochléaire	Intégrée en maths dans une classe de CE2-CM1
Louis	8	CE1	CE1	Français oral et	Français oral	Surdité	Intégré en

3 Les noms des participants ont été anonymés en respectant les origines du prénom des élèves et de l'enseignante.

	ans			écrit		moyenne / sévère	maths dans une classe de CE1
Mehdi	9 ans	CE1- CE2	CM1	Français oral et écrit + LSF + LPC	LSF	Surdité profonde avec implant cochléaire	Intégré en maths dans une classe de CE2- CM1
Yanis	10 ans	CE1- CE2	CM1	Français oral et écrit+ LSF + LPC	LSF	Surdité profonde	Intégré en maths dans une classe de CE2- CM1

Tableau 1 : Présentation des participants à l'étude

1.3 Présentation de l'enseignante

L'enseignante, Élise³, travaillait en classe ordinaire depuis le début de sa carrière et elle enseigne en CLIS depuis l'année scolaire 2005-2006. Elle a été formée la même année durant 16 semaines pour être titulaire du CAPA-SH (Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap) option A (enseignement et aide pédagogique aux élèves sourds et malentendants).

Sa formation comprenait une initiation à la LSF et à la LPC. Elle a aussi reçu une formation de 3 semaines en LSF par l'éducation nationale. Elle continue une formation à la LPC sur son temps personnel.

En classe, elle utilise principalement le français oral et écrit grâce au tableau. La LSF est utilisée selon les élèves et leurs besoins. Élise essaye généralement de donner les consignes en français et en LSF, elle le précise d'ailleurs dans son projet de classe. Toutefois, j'ai observé que l'utilisation simultanée des deux langues est difficile et entraîne généralement des erreurs en LSF. La LPC est utilisée comme un outil pour bien montrer un son lorsqu'il est étudié ou pour lever une incompréhension d'un mot donné à l'oral.

Un maximum d'outils pouvant aider la communication et l'apprentissage du français sont utilisés. Par exemple, lors de l'apprentissage d'un son, les fiches récapitulatives comprennent la graphie de ce son, sa clé en LPC ainsi que sa représentation apprise en orthophonie. Un autre outil utilisé dans la classe est la grammaire en couleurs proposée par Maurice Laurent (Laurent et Laurent 2003) qui privilégie la mémoire des couleurs. Les mêmes couleurs sont utilisées pour souligner ou entourer les mêmes natures de mots rencontrés dans les exercices.

Le projet de classe est centré sur le français suite à des évaluations de début d'année

montrant les difficultés des élèves. Cette matière est la priorité dans la classe, ce qui peut expliquer une utilisation plus importante du français oral. L'enseignante cherche cependant à suivre les programmes de l'Éducation Nationale et leurs progressions dans les autres matières.

Notons aussi que l'enseignante ne travaille qu'à 75% dans la classe. Elle partage donc la classe avec une de ses collègues qui prend en charge les enseignements suivants le jeudi : orthographe, géométrie et mesure, lecture et arts visuels. J'ai choisi de travailler avec Élise car sa présence plus importante dans la classe a rendu la mise en place du recueil de données plus simple. C'est aussi cette enseignante qui prend en charge l'enseignement de la grammaire. Or, ma recherche sur le portrait et la mise en place du recueil de données auprès des enfants sont fortement liées à cet enseignement. Cela était donc plus cohérent avec l'emploi du temps des enfants.

2. Recueil des données

Le recueil de données principal est un portrait rédigé individuellement par les élèves. Avant de demander ce travail aux élèves, j'ai mis en place, avec l'accord et la participation de l'enseignante, une séquence sur le portrait. Je vais maintenant présenter les quatre séances qui composent cette séquence et constituent la base de différents corpus. Les trois premières séances ont été étalées sur deux semaines. La dernière séance d'écriture individuelle a eu lieu la semaine suivante, séparée par des vacances scolaires. Le tableau ci-dessous (tableau 2) résume le déroulement des séances ainsi que les corpus qui ont été constitués à partir du travail effectué durant ces séances.

Moment de la séance	Durée de la séance	Participants	Activités	Corpus
Lundi semaine 1	45 min	Tous en trois groupes : Jalil / Mehdi, Alison, Julie, Leïla, Yanis / Hannan et Louis	Études de portraits avec lecture et questionnement	Pas de corpus
Mardi et Jeudi semaine 1	2 fois 30 min	Tous sauf Alison en travail individuel	Exercices sur les adjectifs, la comparaison et les compléments du nom	Corpus composé de 7 fiches d'exercices remplies par les élèves
Lundi semaine 2	10 à 15 min en groupes + 5 min en commun	Tous sauf Alison en deux groupes : Jalil, Hannan, Mehdi, Yanis / Julie, Leïla, Louis.	Dictée à l'adulte du portrait d'un personnage puis mise en commun	Corpus composé des deux vidéos du travail en groupe et des deux productions écrites
Vacances				

scolaires				
Lundi semaine 3	30 à 45 min selon les participants	Tous en travail individuel	Productions écrites individuelles d'un portrait à partir d'une illustration	Corpus composé des 8 productions écrites individuelles.

Tableau 2 : Synthèse du déroulement de la séquence sur le portrait.

2.1 Étude de portraits

La première séance consiste à étudier des portraits. J'ai, tout d'abord, sélectionné neuf extraits de contes et de romans de la littérature jeunesse. Je les ai choisis car ils représentaient bien le portrait et permettaient de montrer différentes caractéristiques, par exemple l'ancrage en début ou en fin de texte. L'enseignante en a ensuite retenu cinq, les textes éliminés lui ont semblé trop complexes pour les élèves. De plus, il aurait été trop long d'étudier neuf textes. Le corpus sélectionné présente donc les caractéristiques importantes du portrait que les enfants vont découvrir. Il comporte des textes d'un niveau adapté aux élèves et une longueur ajustée pour une séance de 45 min à 1 heure environ (Annexe 1). Avant la séance, Élise a voulu préparer plus précisément les questions qui guideraient la réflexion, nous les avons élaborées ensemble en fonction des éléments à mettre en avant durant cette séance.

La séance a été menée par l'enseignante, elle a présenté le corpus aux élèves pour une première étape de lecture. Le vocabulaire a ensuite été expliqué et Élise a posé aux élèves les questions que nous avons préparées au préalable :

- De qui parle-t-on dans chaque texte ?
- Comment décrit-on le personnage ?
- Est-ce qu'on trouve un ordre dans ces portraits ?

Le but de ce questionnement étant de mettre en avant différents points importants dans un portrait. Par exemple, le personnage est nommé au début ou à la fin du texte. Pour décrire, il faut utiliser des adjectifs qualificatifs, des compléments du nom et des comparaisons. Il y a un certain ordre dans les portraits, c'est le plan de texte : on ne mélange pas les vêtements et le physique. J'ai préparé cette liste de points importants à partir de mes connaissances théoriques sur le portrait avant de mettre en place la séquence de travail sur le portrait (Adam, 2005), je l'ai ensuite présentée à l'enseignante qui l'a trouvée pertinente pour cette séance d'études de textes (Annexe 2).

Au départ, ce travail devait se faire avec tous les élèves, cependant leurs emplois du temps ont rendu cela impossible. Ainsi, j'ai organisé l'étude avec Jalil, l'enseignante a continué avec un groupe composé de Mehdi, Julie, Alison, Leïla et Yanis. J'ai ensuite fini ce travail avec Louis et Hannan. L'étude des textes a duré environ 45 minutes.

2.2 Exercices individuels

La séance d'étude de portraits ayant permis d'introduire auprès des enfants les notions d'adjectifs qualificatifs, compléments du nom et comparaisons, nous avons décidé avec Élise de donner des exercices aux enfants. Ce travail doit leur permettre de se familiariser avec ces notions et de mieux les maîtriser lors d'un travail d'écriture individuel.

Pour chaque notion, j'ai préparé une courte définition, des exemples, un travail d'identification et enfin un exercice de manipulation (Annexe 3). Ces exercices ont été présentés à l'enseignante qui m'a aidée à adapter la difficulté pour les participants. Des exercices ont dû être remaniés avant d'être présentés aux élèves. Par exemple, j'avais élaboré l'exercice à trous sur la comparaison sans proposition. Sur les conseils d'Élise qui pensait que cela serait trop complexe, j'ai ensuite ajouté plusieurs propositions possibles pour chaque trou.

Lors de ce travail, l'enseignante a d'abord fait un rappel de l'étude de texte. Elle a sélectionné quelques phrases où les élèves ont dû identifier les adjectifs grâce à la grammaire en couleurs. Ils ont ensuite reçu les fiches d'exercices.

Les exercices ont été faits en deux fois, pour un total d'une heure de travail environ. Ce travail a été réalisé avec mon aide et celle d'Élise en fonction des besoins de chaque enfant.

2.3 Écriture d'un portrait dicté à l'adulte

2.3.1 La dictée à l'adulte

La dictée à l'adulte est une pratique répandue dans l'enseignement auprès des enfants n'étant pas encore entrés dans l'écrit. Elle est ainsi définie dans le programme de l'école maternelle : « [Les enfants] apprennent à dicter un texte à l'adulte qui les conduit, par ses questions, à prendre conscience des exigences qui s'attachent à la forme de l'énoncé. Ils sont ainsi amenés à mieux contrôler le choix des mots et la structure syntaxique. » (Ministère de l'Éducation Nationale 2008, partie Découvrir l'écrit).

Nous pouvons donc voir que le rôle de l'adulte est particulièrement important dans un

exercice de dictée à l'adulte. C'est lui qui va aider les enfants à créer un énoncé correct linguistiquement. « A travers l'intervention de l'enseignant, l'apprenant passe d'un contenu oral à un écrit oralisé. » (Thévenaz-Christen 2004, p.7).

L'intérêt de la dictée à l'adulte pour les enfants qui ne sont pas entrés dans l'écrit est de le découvrir en passant par l'oral. Il peuvent ainsi « rédiger, sans avoir à se soucier ni des contraintes orthographiques, ni de la gestion de l'espace graphique. » (David 1991, p.7).

Lors d'une dictée à l'adulte, le but du texte et des représentations du genre de texte sont mises en avant (Thévenaz-Christen 2004). Ainsi, l'utilisation de la dictée à l'adulte semble adaptée même pour des apprenants entrés dans l'écrit : « pour les apprenants dont les connaissances d'un genre de texte particulier sont encore trop fragiles, nous proposons de les initier à ce genre nouveau pour eux en recourant à la dictée à un médiateur expert. » (Thévenaz-Christen 2004, p.3). Le choix de parler de médiateur expert plutôt que d'adulte est dû au fait que d'après ce point de vue, la dictée n'est plus réservée à de jeunes enfants seulement.

La dictée à l'adulte est intéressante à utiliser avec des apprenants déjà scripteurs car elle permet de montrer les pratiques expertes, notamment lors de l'utilisation d'un genre de texte peu connu des apprenants. Elle est aussi intéressante lors de l'étape de relecture puis de révision du texte où toutes les composantes textuelles peuvent être retravaillées (Thévenaz-Christen 2004).

Pour l'apprenant sourd, qui connaît des difficultés à l'écrit en partie liées au manque de connaissances phonologiques, la dictée à l'adulte permet de contourner ce problème. Toutefois, il est nécessaire d'accepter et de prendre en compte les productions en LSF des apprenants. (Burgat et Tarabbo 2003). Notons toutefois que les apprenants n'ont pas toujours une maîtrise suffisante de la LSF pour mener une dictée à l'adulte dans cette langue uniquement. Dans ce cas, il faut prendre en compte les deux modalités orales : signée et vocale.

Pour conclure, la dictée à l'adulte se montre intéressante pour travailler les productions écrites, elle contourne une partie des difficultés des apprenants pour permettre de mieux se concentrer sur des points tels que la structure des phrases, le lexique et les genres de textes. Néanmoins, il ne faut pas s'en contenter, elle n'est pas suffisante comme moyen d'apprentissage de l'écrit mais représente un outil profitable pour les apprenants.

2.3.2 Séance mise en place dans la classe

J'ai choisi de réaliser une séance de dictée à l'adulte pour mettre de côté certaines difficultés liées à l'écrit que rencontrent les élèves. L'intérêt de cet exercice étant de se concentrer sur la forme que doit prendre un portrait et des éléments nécessaires pour que celui-ci soit compris par d'autres.

Cette séance d'écriture s'est faite en deux groupes dictant à l'adulte. Le but de l'exercice est de décrire le plus précisément une image choisie parmi trois qui sont assez proches (Annexe 4). Le portrait dicté à l'adulte est ensuite lu à l'autre groupe qui doit deviner quelle est l'image choisie. Ainsi, connaissant le but du texte et ses destinataires, les élèves ont dû faire un texte le plus clair possible. Ce travail a été filmé pour permettre une meilleure analyse des productions des enfants.

Lors de cet exercice, j'ai travaillé avec Louis, Leïla et Julie tandis que l'enseignante écrivait sous la dictée de Mehdi, Jalil, Yanis et Hannan. Le travail a eu lieu principalement en français oral. Quelques signes ont été utilisés, généralement en complément de l'oral, ou dans le cas d'une recherche de vocabulaire. Ils ont été pris en compte, mais n'ont pas eu un impact important sur la production de chaque groupe. L'écriture du portrait a duré une dizaine de minutes pour chaque groupe.

Notons que la façon de guider chaque groupe a été très différente. J'ai guidé mon groupe d'élèves de manière à leur faire respecter les caractéristiques du portrait discutées précédemment en classe. Je les ai aussi encouragés à reformuler toutes leurs propositions pour qu'elles soient sous une forme respectant la norme écrite. J'ai parfois aidé à donner une structure normée à la phrase. L'enseignante de la classe a moins guidé son groupe, elle a pris en note leurs idées sans forcément demander une reformulation. Ainsi, la production de son groupe pourrait plutôt s'apparenter à un travail de groupe qu'à une dictée à l'adulte. En effet, la présence de l'adulte n'a pas eu une forte influence sur leur production. Je pense qu'Élise a guidé son groupe de manière assez libre car elle avait une connaissance moins approfondie du thème de la description et du portrait. Elle s'est plutôt concentrée sur les idées des élèves que sur la forme et le genre de l'écrit. Lors de la mise en place de cet exercice, je n'avais pas présenté précisément ce qui était attendu dans la dictée à l'adulte. Cela peut aussi expliquer cette différence dans la façon de mener les groupes.

2.4 Écrits individuels

Le dernier travail de cette séquence est un écrit individuel. J'ai choisi une image avec l'aide d'Élise dans un ouvrage jeunesse (Delalandre 2006). Cette image a été sélectionnée car elle nous a paru suffisamment détaillée pour que les enfants puissent développer leur portrait sans être trop complexe (Annexe 5).

Chaque enfant a reçu une photocopie de l'image avec la consigne : « Écris le portrait de ce personnage. Tu peux utiliser la fiche de vocabulaire, ton cahier de vocabulaire et un dictionnaire. » La fiche de vocabulaire citée dans la consigne leur a été distribuée en même temps. J'ai réalisé cette fiche avec le vocabulaire nécessaire pour faire un portrait, je l'ai illustrée pour faciliter la compréhension du vocabulaire (Annexe 6). Cette séance a duré entre 30 et 45 minutes selon les enfants pour réaliser une première version, celle qui va être étudiée. L'enseignante a ensuite corrigé les écrits avant que les enfants les recopient dans leurs cahiers.

J'ai choisi de donner du vocabulaire et l'accès au dictionnaire aux enfants car l'écriture est un processus leur demandant beaucoup de connaissances. Or, je me suis principalement intéressée à la structure de leurs productions. Je ne voulais pas que les productions soient réduites à cause d'un manque de vocabulaire, ni rendre la tâche d'écriture plus difficile inutilement.

Notons qu'Alison a écrit un portrait lors de cette séance, mais elle était absente lors des exercices et de la dictée à l'adulte. En effet, son emploi du temps en CLIS (seulement quelques heures dans la semaine) et celui de la séquence n'ont pas pu coïncider. Cette information sera prise en compte lors de l'analyse.

III. Partie observation et analyse :

Les données récupérées : exercices, productions et films de la dictée à l'adulte et productions individuelles vont pouvoir être analysées. Cette analyse va être qualitative, en effet, les participants à l'étude ne sont que huit. Cela est insuffisant pour une analyse quantitative.

Je vais m'intéresser plus spécifiquement à l'étape de la dictée à l'adulte. Je cherche à savoir si la différence avec laquelle elle a été menée pour chaque groupe peut avoir un impact sur les productions individuelles. Pour cela, les productions de la dictée à l'adulte vont d'abord être analysées, puis j'étudierai les portraits réalisés par les élèves.

A travers l'analyse des portraits, je chercherai à dégager les similitudes dans les productions des élèves. Je vais ensuite proposer la mise en place de profils regroupant les productions des élèves de manière plus précise.

1. Les exercices

Les réponses aux exercices ont été classées dans des tableaux, j'ai choisi d'en faire une analyse courte et peu détaillée. En effet, les exercices n'ont pas un impact important sur les productions finales des élèves.

Les exercices concernant les adjectifs qualificatifs (voir tableau 3 ci-dessous) montrent que l'identification varie en fonction des enfants, mais ni l'âge, ni le niveau scolaire ne peuvent justifier le niveau de réussite. En effet, chez les plus jeunes : Julie et Hannan ont bien réussi tandis que Louis a rencontré des difficultés. Chez les plus âgés : Jalil a bien réussi mais Leïla a souligné plusieurs noms avant de corriger avec de l'aide.

L'exercice des phrases à trous montre l'utilisation d'un vocabulaire assez simple, les mêmes mots sont utilisés par tous les élèves et même répétés au sein de l'exercice pour certains. Ainsi, « petit » est utilisé neuf fois en tout dont deux fois par Jalil et Julie. De même, Mehdi a utilisé deux fois « grand ». Il sera intéressant de voir si le vocabulaire choisi dans les productions individuelles présente le même profil : mots simples et répétés au sein du texte ou si la fiche de vocabulaire a eu un impact dans le choix du lexique.

Une autre remarque concernant cet exercice est le choix des adjectifs en fonction de leur place par rapport aux noms. Ainsi, en français, les propositions de Yanis et Leïla « deux poissons bons » et « deux poissons grands » ne sont pas standards, la forme standard étant de mettre l'adjectif avant le nom. Il faudra regarder si cela se retrouve dans les portraits ou si c'est seulement dû à l'exercice et l'ordre qu'il impose.

Adjectifs qualificatifs	identification	Une ... sœur	un monstre ...	Une ... femme	deux poissons ...	Les ... filles
Hannan	bien réussie	petite	gentil	belle	jaunes	grands (e oublié)
Jalil	bien réussie	petite	sale	jolie	ronds	petites
Julie	bien réussie	petite	gentil	jolie	blancs	petites
Leïla	un peu difficile, 4 noms soulignés puis corrigés, un adjectif oublié	gentille	effrayant	petite	grands	monstrueuses
Louis	un peu difficile, un nom a été souligné puis corrigé	petite	laid	jolie	rouges	grandes

Mehdi	un peu difficile, un nom a été souligné puis corrigé	grand(e oublié)	géant	petite	rouges	grande(s oublié)
Yanis	besoin d'aide pour réussir cet exercice	gentille	sage	petite	bons	belles

Tableau 3 : Réponses aux exercices sur les adjectifs qualificatifs

Les exercices concernant la comparaison nous montrent que les élèves n'ont pas de difficultés pour l'identifier. De plus, l'exercice à trous a été bien réussi. On peut remarquer que l'expression « un grand chef derrière ses fourneaux » a été choisie par tous les élèves. Cela peut s'expliquer car cette expression a été expliquée à toute la classe à cause de sa complexité. Ainsi, une fois comprise, elle a été identifiée comme la mieux adaptée pour la phrase « Dans la cuisine, Papa était comme ... » par tous les élèves (Voir tableau 4 ci-dessous). Pour la partie où les élèves devaient compléter des expressions, deux choses sont observables. D'une part, lorsqu'ils connaissent une expression, ils l'utilisent : « léger comme une plume » ou « rusé comme un renard », sinon ils utilisent souvent des animaux proches de celui de l'exemple : « taureau » pour l'exemple avec « bœuf » et « coccinelle » pour celui avec « papillon ». (Voir tableau 5 ci-dessous).

Comparaisons	identification	marchait comme	se sentait comme	dans la cuisine, était comme	drôle comme	chante comme
Hannan	oubli de à dans semblable à	un escargot	un poisson dans l'eau	un grand chef devant ses fourneaux	un clown	un rossignol
Jalil	réussie	un escargot	un étranger	un grand chef devant ses fourneaux	un clown	un pinson
Julie	oubli de à dans semblable à	un indien sur le sentier de la guerre	un poisson dans l'eau	un grand chef devant ses fourneaux	un clown	un rossignol
Leïla	réussie	un escargot	un étranger	un grand chef devant ses fourneaux	un clown	un rossignol
Louis	réussie	un escargot	un poisson dans l'eau	un grand chef devant ses fourneaux	un clown	une casserole
Mehdi	oubli de à dans semblable à	un escargot	une casserole corrigée en un poisson dans l'eau	un grand chef devant ses fourneaux	un clown	un pinson
Yanis	oubli de à dans semblable à	un escargot	Une casserole corrigé en un poisson dans l'eau	un grand chef devant ses fourneaux	un poisson dans l'eau corrigé en un clown	un rossignol

Tableau 4 : Réponses à l'exercice 1 sur les comparaisons

Comparaisons	fort comme	doux comme	malin comme	léger comme	... comme ...
Hannan	un cheval	un poussin	un lapin	une feuille	belle comme une fleur
Jalil	un taureau	un chien	un renard	une coccinelle	lourd comme un éléphant
Julie	un cheval	un lapin	un renard	une coccinelle	lourd comme un caillou
Leïla	un taureau	la neige	un renard	une plume	intelligent comme un orang-outan
Louis	un taureau	un lapin	un renard	une feuille	lourd comme une maison
Mehdi	un taureau	un cheval	un chat	un escargot corrigé en une feuille	rusé comme un renard
Yanis	un gorille	un chat	un renard	une mouche	rugir comme un lion

Tableau 5 : Réponses à l'exercice 2 sur les comparaisons

L'exercice sur les compléments du nom a été bien réussi par tous les élèves. Ils ont eu besoin d'aide dans certains cas, particulièrement pour identifier « au chocolat », le tableau récapitule les réponses des élèves (Voir tableau 6 ci-dessous).

Complément du nom	identification	Remarque sur l'exercice à trou
Hannan	réussi, au chocolat identifié avec aide	réussi
Jalil	réussi	réussi
Julie	réussi, au chocolat identifié avec aide	réussi, petite difficulté avec les phrases ou plusieurs propositions semblent possibles
Leïla	réussi, sauf au chocolat non identifié	réussi
Louis	difficulté avec de grands yeux soulignés, au chocolat identifié avec aide (au = à+le)	réussi
Mehdi	réussie, sauf gâteau au chocolat non identifié	réussi, difficulté à trouver quand plusieurs proposition possibles. Exemple le sac de football de maman corrigé ensuite
Yanis	difficulté au niveau de « de grands yeux » et gâteau au chocolat non identifié	réussi, difficulté à trouver quand plusieurs proposition possibles. Exemple le sac de football de maman corrigé ensuite

Tableau 6 : Réponses aux exercices sur le complément du nom

Les exercices ont permis aux élèves de travailler sur les notions utiles lors de l'écriture d'un portrait. Dans l'ensemble ces exercices n'ont pas posé beaucoup de difficultés mais les élèves ont eu besoin d'un peu d'aide sur certains points. L'analyse de ces exercices permet de mettre en avant une difficulté à choisir du vocabulaire varié particulièrement au niveau des adjectifs. Lors de l'analyse des productions individuelles, j'analyserai le vocabulaire pour

savoir si ce vocabulaire peu varié se trouve aussi en production de textes lorsque des outils de vocabulaire sont mis à disposition.

2. La dictée à l'adulte

2.1 Élaboration d'une grille d'analyse du portrait

Afin d'analyser les portraits réalisés par chaque groupe durant la dictée à l'adulte, une grille d'analyse a été nécessaire. Je l'ai élaborée en utilisant la structure du portrait définie par Adam (2005). Ainsi, dans cette grille (voir tableau 7 ci-dessous), les colonnes représentent les différentes opérations : ancrage, aspectualisation, mise en relation et sous-thématisation. Les colonnes concernant l'aspectualisation, la mise en relation et la sous-thématisation ont été divisées de façon plus détaillée. La colonne de l'aspectualisation a donc une sous-colonne pour les propriétés et une pour les parties. Celle de la mise en relation permet de détailler si l'on a une comparaison, une métaphore ou une mise en relation situationnelle. Enfin, la sous-thématisation est détaillée grâce à une colonne qui indique la partie sous-thématisée, une colonne indiquant quelle opération est appliquée à cette partie : « as » pour aspectualisation et « mr » pour mise en relation, enfin la dernière colonne permet de préciser l'opération réalisée. J'ai ajouté un code couleur permettant de voir plus facilement quelle opération est utilisée : bleu pour les aspectualisations et jaune pour les mises en relations.

Pour analyser un portrait, chaque ligne est remplie avec un élément du texte. Le tableau suit l'ordre du texte. Ainsi, l'analyse concerne la structure du texte et elle est schématique, on ne prend pas en compte les verbes par exemple. Cette analyse permet de voir si toutes les opérations ont été utilisées et de voir si le texte est cohérent au niveau de la structure. Par exemple, si la colonne « ancrage » reste vide, il manque un élément important dans la description.

Une fois tout le texte analysé à l'aide de la grille, une dernière colonne peut être remplie, elle concerne le plan de texte, elle permet de regrouper les lignes du tableau selon le thème qu'elle aborde : vêtements, visage, corps, etc. A l'aide de cette colonne, il est rapide de savoir si le plan de texte est cohérent ou non.

Ancrage	Opérations du portrait								Plan de texte
	Aspectualisation (As)		Mise en relation (Mr)			Sous-thématisation			
	Propriétés	Parties	Comparaisons	Métaphores	Situationnelles	Parties	Opération	Résultats	

Tableau 7 : Grille d'analyse du portrait

2.2 Analyse des productions de chaque groupe

Les productions de chaque groupe vont maintenant être étudiées. Les groupes seront nommés en fonction des personnages dont ils avaient à faire le portrait : « Sorcière » pour le groupe comprenant Julie, Louis et Leïla et « Sorcier » pour le groupe avec Jalil, Mehdi, Yanis et Hannan. La grille d'analyse de la description va être utilisée. Les vidéos ont été visionnées et j'ai fait une transcription rapide permettant d'en suivre le déroulement (Annexe 7 et 8). L'analyse de la dictée à l'adulte n'étant pas l'objet principal de ma recherche, une transcription fine et détaillée ne m'a pas semblé nécessaire.

2.2.1 Groupe « Sorcière »

J'ai mené l'activité avec ce groupe. La production obtenue est la suivante : « Lisa la sorcière a un long chapeau noir avec un ruban bleu. La sorcière porte une robe bleue avec un col noir et des chaussures noires et pointues. Elle a un long nez crochu, sa peau est beige. Ses cheveux sont blonds et courts. Elle a des gros yeux méchants, elle sourit avec sa dent qui sort de la bouche. On dirait qu'elle veut nous manger. »

L'analyse à l'aide de la grille est présentée dans le tableau 8 ci-dessous. Ainsi, toutes les opérations ont été utilisées. Toutefois, il y a seulement une mise en relation qui se réalise à travers une sous-thématisation. Au niveau du plan de texte, celui-ci est cohérent, les éléments ne sont pas mélangés. Les phrases du texte sont toutes formulées dans un français standard et normé.

Plusieurs remarques peuvent être faites sur le déroulement de l'activité. Tout d'abord, Julie au début du travail a proposé « Je » pour commencer le texte. Elle se reprend ensuite en parlant de « la sorcière ». Cette première proposition peut s'expliquer par l'habitude que les élèves ont de s'exprimer à la première personne et la difficulté qui en résulte lorsqu'ils doivent

parler d'un personnage extérieur. Ensuite, pendant l'activité, toutes les phrases dictées ont suivi un schéma identique : un élève propose un item à décrire et ses camarades complètent avec des détails. J'ai ensuite dû leur demander de formuler une phrase normée pour pouvoir l'écrire. Enfin, les trois enfants ont participé de façon égale : tous les trois ont proposé des idées, des phrases à écrire et ils ont aussi complété et précisé les phrases des autres.

Dans ce groupe, j'ai eu, dans le rôle de l'adulte, une présence importante. En effet, comme je l'ai dit précédemment, j'ai guidé les élèves dans leur production pour éviter un plan de texte désordonné. D'ailleurs, il a été nécessaire de leur rappeler l'ordre nécessaire au début de la production. Ensuite, j'ai posé des questions pendant toute la séance pour les aider à bien définir ce qu'ils voulaient dire ou leur faire reformuler leurs phrases de manière à ce qu'elles correspondent à la norme écrite. J'ai aussi proposé des formulations de phrases à partir des propositions des enfants. D'ailleurs, sur ce point, après une réflexion liée au visionnement de la vidéo, cela relève d'interventions excessives de ma part. Il aurait été préférable de laisser les enfants formuler leurs phrases entièrement.

Ce groupe a produit un portrait respectant bien les différentes caractéristiques du portrait. Toutefois, ma présence, dans le rôle de l'adulte, a été fortement nécessaire pour obtenir ce résultat. Nous allons maintenant voir la production du groupe « Sorcier » mené par l'enseignante.

Ancrage	Opérations du portrait								Plan de texte	
	Aspectualisation (As)		Mise en relation (Mr)			Sous-thématisation				
	Propriétés	Parties	Comparaisons	Métaphores	Situationnelle	Parties	Opération	Résultats		
Lisa la sorcière		chapeau								vêtements
						chapeau	as	long noir avec un ruban bleu		
		robe								
						robe	as	bleue avec un col noir		
		chaussures								
						chaussures	as	noires et pointues		visage
		nez								
						nez	as	long crochu		
		peau								
						peau	as	beige		
		cheveux								
						cheveux	as	blonds courts		
		yeux								
						yeux	as	gros méchants		
	sourit									général
		dent								
						dent	ms	sort de la bouche		
	on dirait qu'elle veut nous manger									

Tableau 8 : Analyse du portrait du groupe "Sorcière"

2.2.2 Groupe « Sorcier »

La production de ce groupe est la suivante : « C'est un sorcier qui avait une longue barbe grise et une longue cape violette avec des étoiles et une lune. Un chapeau pointu. Il avait des yeux fermés comme s'il dormait. Il a un gros nez. Il a de grosses oreilles. Il a des grosses chaussures pointues et longues. Il a de gros sourcils. Il a les cheveux gris. Il a une moustache longue. Ses bras sont cachés derrière son dos. Il a la peau beige clair. Il est vieux. Il s'appelle Merlin. »

L'analyse à l'aide de la grille est présentée ci-dessous (tableau 9)

Ancrage	Opérations du portrait								Plan de texte
	Aspectualisation (As)		Mise en relation (Mr)			Sous-thématisation			
	Propriétés	Parties	Comparaisons	Métaphores	Situationnelle	Parties	Opération	Résultats	
un sorcier									
		barbe							
						barbe	as	longue grise	visage
		cape							
						cape	as	longue violette avec des étoiles et une lune	vêtements
		chapeau							
						chapeau	as	pointu	
		yeux							
						yeux	as	fermés	
						yeux fermés	mr	comme s'il dormait	visage
		nez							
						nez	as	gros	
		oreilles							
						oreilles	as	grosses	
		chaussures							
						chaussures	as	grosses pointues et longues	vêtements
		sourcils							
						sourcils	as	gros	
		cheveux							
						cheveux	as	gris	visage
		moustache							
						moustache	as	longue grise	
		bras							
						bras	mr	cachés derrière le dos	
		peau							
						peau	as	beige clair	corps, général
		vieux							
Reformulation : Merlin									

Tableau 9 : Analyse du portrait du groupe "Sorcier"

Le tableau permet de voir que toutes les opérations ont été utilisées bien que, comme dans le groupe « Sorcière », la mise en relation ait lieu seulement au sein de sous-thématisations. Il n'y a pas réellement de plan de texte : les éléments ont été cités au fur et à mesure par les élèves selon les points leur semblant saillants. Ainsi, les éléments du visage sont cités en trois fois, entrecoupés par les éléments vestimentaires. Plusieurs remarques peuvent être formulées sur le texte : un problème de concordance des temps où le présent et l'imparfait alternent « C'est un sorcier qui avait [...] » et l'oubli du verbe dans la deuxième phrase « Un chapeau pointu. ». Les phrases du texte sont pour la plupart formées de la même

manière : « Il a ... » ou « Il est ... » et comme pour les exercices, les adjectifs qualificatifs sont assez simples et surtout répétés au sein du texte : « gros » est mentionné quatre fois , « long » et « gris » deux fois.

Au niveau du déroulement de l'activité, au début, les élèves n'ont pas mentionné le personnage. Élise a donc aidé les élèves à démarrer en demandant « Qui est le personnage ? ». Ensuite, Jalil a été très présent pour la première moitié du texte : il propose seul la première phrase qui est assez longue. Mehdi et Yanis ajoutent des éléments tandis que Hannan ne dit rien. L'enseignante va donc l'encourager à participer, elle propose alors trois phrases. Enfin, les élèves ont du mal à s'arrêter dans leur description, ils disent que c'est fini puis rajoutent encore cinq phrases. Ils ont le désir de décrire un maximum de détails sans choisir forcément ceux qui sont nécessaires pour que l'autre groupe puisse différencier les trois images.

Dans ce groupe, le rôle de l'adulte a été tenu par l'enseignante. Elle a écrit les propositions des élèves sans les discuter même lorsqu'elles ne respectaient pas la norme écrite. Ainsi, la proposition « Un chapeau pointu. » a été écrite telle quelle même si elle ne contient aucun verbe et donc ne constitue pas une phrase selon la norme écrite. Élise n'a pas non plus encouragé le respect d'un plan de texte, ce qui explique le plan de texte assez désordonné obtenu. Elle a cependant aidé les enfants à ancrer le thème-titre du portrait en leur demandant qui est le personnage.

Le texte produit par ce groupe respecte donc les différentes opérations caractéristiques du portrait, mais il n'a pas de plan de texte clair rendant la compréhension du texte plus aisée. De plus, la production comporte plusieurs erreurs par rapport au français normé attendu à l'écrit.

2.3 Comparaison des productions des deux groupes

L'analyse des productions de chaque groupe met en évidence des différences quant à la façon de gérer le groupe par l'adulte et sur le résultat obtenu. En effet, lorsque le groupe est guidé, le résultat est en français standard et les caractéristiques du portrait sont bien respectées. D'un autre côté, le groupe moins guidé a produit un texte moins structuré au niveau du plan de texte et avec des erreurs par rapport au français standard.

La dictée à l'adulte doit normalement permettre de « prendre conscience des exigences qui s'attachent à la forme de l'énoncé [et] de mieux contrôler le choix des mots et la structure syntaxique. » (Ministère de l'Éducation Nationale 2008, partie Découvrir l'écrit). Ainsi, le

groupe « Sorcière » ayant été plus guidé au cours de la dictée à l'adulte a dû mieux comprendre les caractéristiques attendues lors de la production d'un portrait. Cette hypothèse sera prise en compte lors de l'analyse des productions individuelles des élèves.

3. Les écrits individuels

3.1 Reprise de la grille d'analyse du portrait

La grille d'analyse du portrait élaborée en III.2.1 va être utilisée pour analyser les écrits individuels. En effet, elle va permettre de voir si les élèves ont bien compris les caractéristiques du portrait. Cette grille permet aussi d'identifier rapidement si des éléments manquent et si le plan de texte est cohérent. Cependant, cette grille n'est pas suffisante pour analyser les écrits des élèves. En effet, elle permet de voir si le genre du portrait est respecté mais elle ne prend pas en compte les phrases et leurs structures. J'ai donc élaboré une grille d'analyse des productions qui prend en compte tous les aspects du texte : caractéristiques du portrait, structures de phrases, etc. La grille d'analyse du portrait sera utilisée et permettra de détailler les caractéristiques de celui-ci qui seront ensuite intégrées dans la grille qui va être élaborée ci-dessous.

3.2 Élaboration d'une grille d'analyse pour évaluer les productions écrites

Pour élaborer la grille d'analyse des productions écrites, j'ai utilisé un tableau proposé par le groupe EVA (1991) qui présente un classement des critères d'évaluation des productions écrites à l'école primaire. C'est un tableau à double entrée qui pose des questions sur le texte à évaluer (Annexe 9). Il présente deux principes de classements. D'une part, un classement selon les unités considérées : le texte dans son ensemble, les relations entre les phrases ainsi que les phrases de manière isolées. D'autre part, un classement selon les points de vue d'analyse tels que décrits par Morris (cité par EVA 1991, p.55) : points de vue morphosyntaxique, sémantique et pragmatique auxquels le groupe EVA a ajouté les aspects matériels considérés comme une catégorie d'évaluation importante par les enseignants.

A partir de ce tableau, j'ai réalisé une grille d'analyse avec un classement selon les unités considérées. Au sein de chaque catégorie : « texte dans son ensemble », « relations entre les phrases » et « phrases », j'ai sélectionné les questions me semblant pertinentes pour évaluer les portraits des élèves. Ainsi, dans la grille, chaque ligne est une affirmation concernant un point à évaluer dans le texte, il y a ensuite quatre colonnes correspondant à ce

que l'élève a réalisé sur ce point : « oui » l'affirmation est vraie et le point est acquis, « il y a quelques erreurs », « il y a beaucoup d'erreurs » ou « non » l'affirmation est fautive et le point n'est pas acquis. Enfin, une colonne « Analyse des difficultés » permet de détailler la production de l'élève lorsque le point à évaluer est problématique (voir tableau 10, ci-dessous).

<u>Texte dans son ensemble</u>	Oui	Quelques erreurs	Beaucoup d'erreurs	Non	Analyse des difficultés
La consigne a été respectée					
L'écrit produit l'effet recherché					
Les caractéristiques du portrait sont respectées					
Le vocabulaire et le registre de langue sont adaptés					
Le système des temps est cohérent					
<u>Relations entre les phrases</u>					
Le plan de texte est présent et cohérent					
Le texte est cohérent sémantiquement					
L'articulation entre les phrases et propositions est marquée					
Le texte est cohérent syntaxiquement (article défini, pronoms)					
La ponctuation entre les phrases est maîtrisée					
<u>Phrases</u>					
Les constructions de phrases sont variées					
Le lexique est adapté					
La morphologie verbale est maîtrisée					
L'orthographe est correcte					
La ponctuation dans la phrase est maîtrisée					
Les majuscules sont utilisées correctement					

Tableau 10 : Première grille d'analyse des productions écrites

Le tableau proposé par le groupe EVA m'a permis de créer cette première grille, cependant celle-ci n'est pas assez complète pour évaluer et analyser les productions des élèves. J'ai ainsi ajouté plusieurs affirmations à partir des connaissances sur les erreurs fréquentes chez les apprenants sourds (voir I.1.2.2 et I.1.3). J'ai aussi voulu que ce tableau permette de se faire une idée générale de la production des élèves. Pour cela, j'ai ajouté une ligne comptabilisant le nombre de points qui se trouvent dans chaque colonne ; elle permet de voir facilement si la production des élèves est majoritairement réussie ou si elle est plus hétérogène et répartie dans les différentes catégories. De cette façon, la grille d'analyse qui va être utilisée est la suivante :

<u>Texte dans son ensemble</u>	Oui	Quelques erreurs	Beaucoup d'erreurs	Non	Analyse des difficultés
La consigne a été respectée					
L'écrit produit l'effet recherché					
Les caractéristiques du portrait sont respectées					
Le vocabulaire et le registre de langue sont adaptés					
Le système des temps est cohérent					
<u>Relations entre les phrases</u>					
Le plan de texte est présent et cohérent					
Le texte est cohérent sémantiquement					
L'articulation entre les phrases et propositions est marquée					
Le texte est cohérent syntaxiquement (article défini, pronoms)					
La ponctuation entre les phrases est maîtrisée					
<u>Phrases</u>					
Les constructions de phrases sont variées					
Le lexique est adapté					
La morphologie verbale est maîtrisée					
L'orthographe est correcte					
La ponctuation dans la phrase est maîtrisée					
Les majuscules sont utilisées correctement					
Il ne manque pas de noms, verbes ou adjectifs					
Il ne manque pas d'adverbes, prépositions ou conjonctions					
Les déterminants sont correctement utilisés					
Les pronoms sont correctement utilisés					
Le genre et le nombre des mots sont adaptés					
Il n'y a pas de redondance lexicale					
L'ordre des mots est correct et cohérent					
<u>Total sur 23</u>					

Tableau 11 : Grille d'analyse définitive utilisée pour les productions écrites

Les points à évaluer qui ont été ajoutés concernent les mots oubliés : deux catégories ont été créées car l'oubli d'un nom ou d'un verbe ne me semble pas du même ordre que l'oubli d'un mot tel qu'une conjonction qui intervient de façon moins importante au niveau du sens du texte. Les points concernant l'orthographe sont détaillés : ainsi, la catégorie « l'orthographe est correcte » concerne le lexique uniquement et ne prendra pas en compte les erreurs d'accords qui concernent la catégorie « le genre et le nombre des mots sont adaptés ». Je m'intéresse aussi à l'utilisation des déterminants et des pronoms souvent difficiles pour les élèves sourds. Enfin, les derniers points à évaluer sont les redondances lexicales et l'ordre des mots

incorrects avec des inversions au niveau des compléments du nom par exemple : ces deux types d'erreurs sont spécifiques aux apprenants sourds. Ce tableau va donc me permettre d'analyser en détail les productions des élèves et de mettre en avant les points qui sont les plus difficiles et ceux qui sont mieux réussis.

En classe, lorsqu'elle évalue les productions écrites des élèves, l'enseignante les annoté pour mettre en avant les points qui ne correspondent pas à la norme. Toutefois, j'ai remarqué que les élèves ne comprennent pas toujours ce qui pose problème dans leurs productions. Il leur est donc difficile de corriger leurs textes à partir des annotations de l'enseignante. De cette façon, la grille d'évaluation que je propose pourrait servir d'outil en classe. Son application pour chaque texte produit par les élèves risquerait d'être fastidieuse. Néanmoins, il serait envisageable de la présenter aux élèves, et de la modifier avec eux si nécessaire, pour qu'ils sachent ce qui leur est demandé lors de la production d'écrit. L'utilisation de la grille se ferait donc dans le cadre de la relecture des textes. Il faudrait aussi envisager d'enseigner aux élèves comment relire de manière efficace leurs productions et comment les améliorer en fonction des points qui sont évalués.

3.3 Analyse des productions individuelles

J'ai choisi de présenter d'abord chacune des productions des élèves individuellement. Je présente ici les grilles d'analyse élaborées en III.3.2, les grilles d'analyse du portrait seront présentées en annexe (Annexe 10). En effet, les informations contenues dans ces grilles sont ensuite résumées dans les grilles d'analyse de la production écrite des élèves. Les textes originaux sont eux aussi présentés en annexe⁴ (Annexe 11).

3.3.1 Alison

La production d'Alison est retranscrite et analysée (tableau 12) ainsi :

« Les yeux sont bizarre et elle est rouge.

Son chapeau est pointue

Sa robe est bleue, haillons aussi.

Ses cheveux sont noires

4 Certains textes ont été corrigés par l'enseignante et l'enfant. Je me suis intéressée au texte avant la correction. Cette correction est visible mais pour plus de clarté, j'ai retranscrit les textes en respectant l'orthographe et les sauts de lignes des productions. Les annotations de l'enseignante et corrections des élèves sur leurs textes n'ont pas été prises en compte.

Sa peau est foncée.

Ses bottes sont petits.

Elle et gross et son nez est pointu.

Son sac est gros, blanc et orange.

Elle et pauvre.

Son menton est carrée et le visage est aussi carrée.

Elle est moyen et vieille. Mais la sorcière n'est pas l'imposant. »

<u>Texte dans son ensemble</u>	Oui	Quelques erreurs	Beaucoup d'erreurs	Non	Analyse des difficultés
La consigne a été respectée	X				
L'écrit produit l'effet recherché		X			Le sujet décrit est mal défini, la sorcière n'est mentionnée qu'à la fin du texte
Les caractéristiques du portrait sont respectées		X			Pas d'ancrage du sujet (peut être dû au titre du travail dans le cahier)
Le vocabulaire et le registre de langue sont adaptés	X				
Le système des temps est cohérent	X				Tout est au présent
<u>Relations entre les phrases</u>					
Le plan de texte est présent et cohérent			X		Pas d'ordre présent dans le texte. Difficulté de compréhension liée à cette liste de caractéristiques
Le texte est cohérent sémantiquement	X				
L'articulation entre les phrases et propositions est marquée		X			Utilisation du « et » (5 fois) et de « mais » dans la dernière phrase, peu d'articulation des phrases
Le texte est cohérent syntaxiquement (article défini, pronoms)	X				
La ponctuation entre les phrases est maîtrisée		X			Oublie des points à la fin de certaines phrases.
<u>Phrases</u>					
Les constructions de phrases sont variées			X		Deux types de phrases : « Ses ... sont ... » et « Elle est ... »
Le lexique est adapté		X			Vocabulaire simple répétés « carré » et « pointu » mais utilisation de « haillons »
La morphologie verbale est maîtrisée		X			Deux erreurs pour le verbe être écrit « et » au lieu de « est »
L'orthographe est correcte		X			Erreur d'orthographe : « bizarre », « gross »

La ponctuation dans la phrase est maîtrisée		X			Utilisation de la virgule (3 fois) mais une inappropriée
Les majuscules sont utilisées correctement	X				
Il ne manque pas de noms, verbes ou adjectifs	X				
Il ne manque pas d'adverbes, prépositions ou conjonctions	X				
Les déterminants sont correctement utilisés		X			Un oubli « haillons aussi » et un déterminant superflu « l'imposant »
Les pronoms sont correctement utilisés		X			Une erreur « elle » référant à « ses yeux »
Le genre et le nombre des mots sont adaptés			X		Beaucoup d'erreurs de genre
Il n'y a pas de redondance lexicale	X				
L'ordre des mots est correct et cohérent	X				
Total sur 23	10	10	3	0	

Tableau 12 : Grille d'analyse de la production d'Alison

Les trois points qui sont les moins réussis sont : le plan de texte peu structuré donnant l'effet d'une liste de caractéristiques, la construction des phrases peu variée et enfin de nombreuses erreurs d'accords principalement concernant le genre des adjectifs qualificatifs.

Les points qui ont fait l'objet de quelques erreurs concernent principalement les caractéristiques du portrait, l'articulation entre les phrases ainsi que la ponctuation et les différentes catégories se référant à l'orthographe : morphologie verbale et orthographe lexicale. Il y a un oubli de déterminant dans le texte et un pronom mal choisi. De plus, le vocabulaire est peu varié car deux adjectifs sont répétés au cours du texte. Néanmoins, la fiche de vocabulaire a été utilisée permettant l'utilisation de termes tels que « haillons ».

Les points étant réussis sont assez nombreux : 10 sur 23 points étudiés. Ils concernent tous les points se référant à la sémantique et au vocabulaire. De plus, la consigne a été respectée. Il n'y a pas d'oubli de mots autres que les déterminants ni de redondance lexicale et l'ordre des mots est correct.

Dans l'ensemble, ce texte est écrit avec des structures de phrases simples et répétées mais correctes. Il présente de nombreuses erreurs d'orthographe mais la syntaxe respecte plutôt bien la norme écrite. Toutefois, il y a quelques agrammaticalités dues à des déterminants : un manquant et un superflu et à un pronom sans référence. J'ai aussi remarqué, de la même manière que dans les exercices, une répétition du vocabulaire au sein du texte. Le

problème principal de ce texte, hormis l'orthographe, est le plan du texte absent qui donne une impression de liste de caractéristiques. Cependant, il faut se rappeler qu'Alison n'a pas bénéficié de toute la séquence sur le portrait mais seulement de l'étude de texte et de l'écriture individuelle du texte. Ainsi, une maîtrise imparfaite des caractéristiques du portrait est justifiée.

3.3.2 Hannan

Le texte rédigé par Hannan puis analysé (tableau 13) est :

« La sorcière les cheveux pointu

l'air et châains La sorcière a le nez les, yeux, les oreilles, Menton.

la robe, la veste,

La sorcière est vieille

La sorcière est laid.

La sorcière est pas content. »

<u>Texte dans son ensemble</u>	Oui	Quelques erreurs	Beaucoup d'erreurs	Non	Analyse des difficultés
La consigne a été respectée	X				
L'écrit produit l'effet recherché		X			La description n'est pas assez détaillée
Les caractéristiques du portrait sont respectées		X			La sous-thématisation n'a pas été assez utilisée, pas de mise en relation
Le vocabulaire et le registre de langue sont adaptés	X				
Le système des temps est cohérent	X				Tout est au présent
<u>Relations entre les phrases</u>					
Le plan de texte est présent et cohérent	X				plan de texte du détail vers le général
Le texte est cohérent sémantiquement	X				
L'articulation entre les phrases et propositions est marquée				X	Aucune articulation entre les phrases
Le texte est cohérent syntaxiquement (article défini, pronoms)	X				
La ponctuation entre les phrases est maîtrisée		X			Le point a été oublié dans deux phrases, une virgule remplace un point « la robe, la veste, »

Phrases					
Les constructions de phrases sont variées				X	Structure du type « elle a/est ... » uniquement
Le lexique est adapté			X		Manque de lexique
La morphologie verbale est maîtrisée	X				utilisation de « est » et « a »
L'orthographe est correcte	X				
La ponctuation dans la phrase est maîtrisée			X		utilisation de la virgule de manière désordonnée « les, yeux » « les cheveux, pointus »
Les majuscules sont utilisées correctement		X			Un oubli « la robe, la veste », majuscule en milieu de phrase : « Menton »
Il ne manque pas de noms, verbes ou adjectifs			X		Il manque une série d'adjectifs décrivant les noms du visage « le nez, les yeux »
Il ne manque pas d'adverbes, prépositions ou conjonctions		X			Oubli de la préposition « en » pour « en l'air » et du « ne » pour la négation
Les déterminants sont correctement utilisés		X			Oubli du déterminant devant « menton »
Les pronoms sont correctement utilisés				X	Aucun pronom utilisé, répétition de la sorcière
Le genre et le nombre des mots sont adaptés		X			Trois erreurs d'accords « cheveux pointu » « sorcière laid » et « pas content »
Il n'y a pas de redondance lexicale	X				
L'ordre des mots est correct et cohérent	X				
Total sur 23	10	7	3	3	

Tableau 13 : Grille d'analyse de la production d'Hannan

Trois points ne sont pas du tout acquis par Hannan : l'articulation entre les phrases et les propositions qui est complètement absente de son texte, la construction des phrases qui n'est pas du tout variée et enfin la maîtrise des pronoms. Dans ce texte, elle n'en a utilisé aucun et a répété « la sorcière » pendant tout le texte.

Les points ayant aussi posé problème de manière importante sont le choix d'un lexique adapté, ici il manque du lexique particulièrement des adjectifs pour rendre le texte compréhensible, ainsi il manque de nombreux adjectifs et la ponctuation dans les phrases n'est pas maîtrisée.

Les points ayant fait l'objet de quelques erreurs concernent les caractéristiques du portrait dont la sous-thématisation est absente, la ponctuation entre les phrases avec des points oubliés, les majuscules ne sont pas utilisées correctement, il manque des déterminants et des prépositions. Enfin, il y a quelques erreurs d'accords.

Les éléments maîtrisés dans cette production sont le respect de la consigne, un plan de texte cohérent ainsi qu'une cohérence sémantique et syntaxique au sein du texte, la morphologie verbale et l'orthographe lexicale sont correctes. Enfin, l'ordre des mots est cohérent et il n'y a pas de redondance lexicale.

Dans l'ensemble, le manque de nombreux mots dans cette production ne permettent pas d'obtenir l'effet recherché dans la rédaction de ce portrait. En effet, le texte consiste en une liste des parties composant la sorcière sans rien préciser à leur propos. Néanmoins, on peut remarquer l'absence d'erreur d'orthographe et un plan de texte cohérent, les éléments étant regroupés entre eux de manière cohérente. Ainsi, je suppose que la fiche de vocabulaire distribuée pendant la production a été utilisée de manière excessive. Hannan a listé les éléments présents sur la fiche de vocabulaire qu'elle a pu repérer sur le personnage sans détailler ni expliquer les caractéristiques de ces éléments.

3.3.3 Jalil

Le texte produit par Jalil et son analyse (tableau 14) sont :

« Je vois une sorcière méchante.

Elle a des cheveux ondulés.

Elle a un visage très laide, elle a un nez crochu, elle a une robe bizarre avec des verres de terre, un serpent et un corbeau dans la poche. Elle a des bottines rempli de verre de terre. Elle des yeus rouges et des dent jaunes.

Elle est toujours désespéré. Le pire elle détèse faire des écologiques Pourtan elle aime gaspieller.

Elle porte malheur.

Elle a un caractère vulgaire, impoli, d'éoïste et cruel »

<u>Texte dans son ensemble</u>	Oui	Quelques erreurs	Beaucoup d'erreurs	Non	Analyse des difficuktés
La consigne a été respectée		X			Portrait avec une partie narrative expliquant le comportement de la sorcière
L'écrit produit l'effet recherché		X			Portrait très détaillé mais avec une partie narrative non attendue
Les caractéristiques du portrait sont respectées	X				Exception faite de la partie narrative
Le vocabulaire et le registre	X				

de langue sont adaptés					
Le système des temps est cohérent	X				Tout est au présent
Relations entre les phrases					
Le plan de texte est présent et cohérent		X			Plan de texte assez cohérent mais les caractéristiques du visage sont séparées par les vêtements
Le texte est cohérent sémantiquement		X			Utilisation de « pourtan » pour une idée qui ne s'oppose pas à la précédente
L'articulation entre les phrases et propositions est marquée		X			utilisation de « pourtan » mais inadapté sémantiquement.
Le texte est cohérent syntaxiquement (article défini, pronoms)	X				
La ponctuation entre les phrases est maîtrisée	X				
Phrases					
Les constructions de phrases sont variées	X				Différents types de phrases, phrases complexes
Le lexique est adapté	X				
La morphologie verbale est maîtrisée	X				Utilisation de « vois » « a » « est » « détèse » « aime » et « porte »
L'orthographe est correcte			X		« bizarre » « verre de terre » « détèse » « gaspieller » « éoïste »
La ponctuation dans la phrase est maîtrisée	X				Utilisation de virgules de façon cohérente
Les majuscules sont utilisées correctement	X				
Il ne manque pas de noms, verbes ou adjectifs		X			oubli d'un nom « faire des [actions] écologiques », oubli d'un verbe « elle des yeux »
Il ne manque pas d'adverbes, prépositions ou conjonctions	X				
Les déterminants sont correctement utilisés	X				
Les pronoms sont correctement utilisés	X				
Le genre et le nombre des mots sont adaptés		X			3 erreurs d'accords : « visage laide » « bottines rempli » « elle est désespéré »
Il n'y a pas de redondance lexicale	X				
L'ordre des mots est correct et cohérent	X				
Total sur 23	15	7	1	0	

Tableau 14 : Grille d'analyse de la production de Jalil

Seul un point de la grille donne beaucoup d'erreurs : c'est l'orthographe lexicale.

Cependant, Jalil a produit l'un des textes les plus longs, ce qui peut expliquer qu'il ait fait plus d'erreurs que les autres.

Les points ayant posé problème sont le respect de la consigne : Jalil a en partie narré le comportement de la sorcière, le plan de texte qui n'est pas très précis, un problème d'articulation des phrases avec un vocabulaire inadapté, l'oubli de mots et quelques erreurs d'accord.

Le texte comporte plus de points réussis que de points posant problème. Il n'y a pas de difficulté au niveau lexical et la syntaxe est bien respectée hormis l'oubli de deux mots cités précédemment. Il n'y a ni redondance lexicale, ni problème dans l'ordre des mots.

Ce texte respecte bien la norme écrite même s'il y a quelques erreurs d'orthographe et d'accord. Toutefois, le problème de ce texte vient de la consigne qui n'a pas été parfaitement respectée. En effet, Jalil commence un portrait qu'il va bien détailler puis il fait une petite partie narrative et imaginée. Ceci peut s'expliquer par les travaux d'écriture habituellement demandés à cet élève en classe. En effet, j'ai pu observer que dans toutes les productions d'écrit qui lui sont demandées, Jalil doit toujours justifier ce qu'il écrit et inventer les situations expliquant ce qu'il décrit. C'est le seul élève pour lequel ce genre de justifications est systématiquement demandé du fait d'un niveau scolaire supérieur.

3.3.4 Julie

Le texte produit par Julie qui a été analysé (tableau 15) est :

« La sorcière a les cheveux en l'air et châtons. La sorcière a le nez crochu et long. Elle a un chapeau poitue. Elle les grande. La sorcière son visage carré. La sorcière sa robe, elle les haillon. »

Texte dans son ensemble	Oui	Quelques erreurs	Beaucoup d'erreurs	Non	Analyse des difficultés
La consigne a été respectée	X				
L'écrit produit l'effet recherché		X			Portrait peu détaillé
Les caractéristiques du portrait sont respectées	X				La mise en relation n'a pas été utilisée
Le vocabulaire et le registre de langue sont adaptés	X				
Le système des temps est cohérent	X				Tout est au présent
Relations entre les phrases					

Le plan de texte est présent et cohérent		X			Les détails sont d'abord donnés, puis le général. Cela coupe le visage en deux catégories.
Le texte est cohérent sémantiquement	X				
L'articulation entre les phrases et propositions est marquée			X		Utilisation de « et » deux fois
Le texte est cohérent syntaxiquement (article défini, pronoms)	X				
La ponctuation entre les phrases est maîtrisée	X				
Phrases					
Les constructions de phrases sont variées			X		Structures « elle a/est ... » et « son/sa ... (pas de verbe) ... » seulement
Le lexique est adapté	X				
La morphologie verbale est maîtrisée		X			utilisation de « a » et erreur pour « est » écrit « les » deux fois
L'orthographe est correcte		X			Erreur pour « pointu » écrit « poitue »
La ponctuation dans la phrase est maîtrisée	X				Utilisation de la virgule une fois.
Les majuscules sont utilisées correctement	X				
Il ne manque pas de noms, verbes ou adjectifs		X			Il manque un verbe
Il ne manque pas d'adverbes, prépositions ou conjonctions	X				
Les déterminants sont correctement utilisés	X				
Les pronoms sont correctement utilisés	X				
Le genre et le nombre des mots sont adaptés		X			Deux erreurs d'accord « chapeau poitue » et « elle les haillon »
Il n'y a pas de redondance lexicale			X		« la sorcière son visage carré » et « la sorcière sa robe, elle les haillon »
L'ordre des mots est correct et cohérent	X				
Total sur 23	14	6	3	0	

Tableau 15 : Grille d'analyse de la production de Julie

Les plus grosses difficultés rencontrées par Julie sont l'articulation entre les phrases quasiment absente, la construction des phrases très peu variée et des redondances lexicales deux fois au sein du texte.

Elle a aussi eu quelques difficultés avec l'effet recherché par le portrait car son texte est très court et peu détaillé. De plus, le plan de texte est peu précis, il va des détails vers le

général mais sépare les éléments du visage avec ceux des accessoires et de la taille. Il y a des erreurs concernant l'orthographe lexicale et la morphologie verbale ainsi que les accords en genre et en nombre. Enfin, il manque un verbe dans une phrase.

Julie a bien réussi le respect de la consigne et des caractéristiques du portrait. Son texte est cohérent sémantiquement et syntaxiquement. La ponctuation est maîtrisée entre et dans les phrases ainsi que l'utilisation des majuscules. L'utilisation des déterminants et des pronoms est correcte. L'ordre des mots est cohérent.

Ce texte est séparé en deux parties. La première moitié est facilement compréhensible et présente uniquement des erreurs orthographiques. Ensuite, les deux dernières phrases présentent chacune une redondance lexicale et une structure difficilement compréhensible. De plus, le texte est très court et il est donc difficile d'avoir une idée claire du personnage décrit.

3.3.5 Leïla

La production de Leïla qui a été analysé (Tableau 16) est :

« Sa bouche est serrées.

La sorcière a des cheveux châtiens et long.

Son nez est long et crochu.

Elle porte un sac

Son visage est rond.

La sorcière a des yeux rouge.

La taille est grande.

Dans le sac, il y a un corbeau.

Sa lèvre est serrées. »

La grille d'analyse obtenue après l'analyse de ce texte donne ceci :

<u>Texte dans son ensemble</u>	Oui	Quelques erreurs	Beaucoup d'erreurs	Non	Analyse des difficultés
La consigne a été respectée	X				
L'écrit produit l'effet recherché	X				portrait assez détaillé
Les caractéristiques du portrait sont respectées		X			L'ancrage n'est pas fait dès le début, pas de qualification du personnage en général

Le vocabulaire et le registre de langue sont adaptés	X				
Le système des temps est cohérent	X				Tout est au présent
Relations entre les phrases					
Le plan de texte est présent et cohérent			X		Pas d'ordre apparent, mélange du général et des détails et des différentes parties du personnage. Effet de liste.
Le texte est cohérent sémantiquement	X				
L'articulation entre les phrases et propositions est marquée			X		Utilisation de « et » deux fois dans le texte
Le texte est cohérent syntaxiquement (article défini, pronoms)		X			Utilisation de « la taille », le référent n'est pas clair. « sa taille » serait mieux adapté
La ponctuation entre les phrases est maîtrisée	X				
Phrases					
Les constructions de phrases sont variées		X			Structures « elle a/est ... » et « Ses ... sont ... » beaucoup répétées
Le lexique est adapté		X			Répétition de « serré » deux fois
La morphologie verbale est maîtrisée	X				Utilisation de « est », « a » et « porte »
L'orthographe est correcte		X			Erreur pour le mot « châtins »
La ponctuation dans la phrase est maîtrisée	X				Utilisation de la virgule une fois
Les majuscules sont utilisées correctement	X				
Il ne manque pas de noms, verbes ou adjectifs	X				
Il ne manque pas d'adverbes, prépositions ou conjonctions	X				
Les déterminants sont correctement utilisés	X				
Les pronoms sont correctement utilisés	X				
Le genre et le nombre des mots est adapté		X			3 erreurs : « des cheveux long », « des yeux rouge » et « sa lèvre est serrées »
Il n'y a pas de redondance lexicale	X				
L'ordre des mots est correct et cohérent	X				
Total sur 23	15	6	2	0	

Tableau 16 : Grille d'analyse de la production de Leïla

Les deux points les plus problématiques pour Leïla sont : le plan de texte sans ordre apparent donnant un effet de liste et une articulation entre les phrases et les propositions

presque absente.

Leïla a rencontré quelques difficultés au niveau des caractéristiques du portrait : il n'y a pas d'ancrage du personnage décrit. Il y a aussi une petite incohérence syntaxique, du vocabulaire répété dans le texte, des constructions de phrase assez répétitives et quelques erreurs d'orthographe lexicale et d'accord en genre et en nombre.

Dans l'ensemble, le texte est bien réussi, il n'y a pas d'erreurs concernant la sémantique, la ponctuation ou le respect de la consigne. La morphologie verbale est maîtrisée, il ne manque aucun mot, il n'y a pas de redondance lexicale et l'ordre des mots est cohérent.

Ainsi, ce texte présente peu d'erreurs au niveau du français, les erreurs d'orthographe sont peu nombreuses et la syntaxe assez bien maîtrisée. Le problème principal de ce texte est le respect des caractéristiques du portrait principalement d'un plan de texte. En effet, on a l'impression d'une liste et certains éléments, tels que le sac mentionné dans la quatrième phrase puis cité à nouveau à la huitième phrase pour préciser ce qu'il y a dedans, sont vraiment dispersés.

3.3.6 Louis

La production de Louis et son analyse (Tableau 17) sont :

« La sorcière est vieille.

Elle est laide.

Elle semble être grande et grosse.

Elle est louche et bizarre.

Son visage est carré.

Elle porte des bottines et une robe bleue.

Elle a un chapeau pointu bleu.

Sa peau est clair.

Ses cheveux sont longs et châains.

Elle a des yeux rouges.

Son nez est crochu et long.

Sa bouche est fine.

Son menton est carré. »

<u>Texte dans son ensemble</u>	Oui	Quelques erreurs	Beaucoup d'erreurs	Non	Analyse des difficultés
La consigne a été respectée	X				
L'écrit produit l'effet recherché	X				Le portrait est clair et représente correctement le personnage
Les caractéristiques du portrait sont respectées	X				La mise en relation n'a pas été utilisée
Le vocabulaire et le registre de langue sont adaptés	X				
Le système des temps est cohérent	X				
<u>Relations entre les phrases</u>					
Le plan de texte est présent et cohérent		X			Plan qui va du général aux détails, les éléments du visage sont séparés par les vêtements
Le texte est cohérent sémantiquement	X				
L'articulation entre les phrases et propositions est marquée			X		Utilisation du « et » 5 fois dans le texte
Le texte est cohérent syntaxiquement (article défini, pronoms)	X				
La ponctuation entre les phrases est maîtrisée	X				
<u>Phrases</u>					
Les constructions de phrases sont variées		X			Nombreuses phrases de types « elle est/a ... » et « sa/son ... est ... »
Le lexique est adapté		X			Répétition de « carré » et « bleu » mais utilisation de « louche »
La morphologie verbale est maîtrisée	X				Utilisation de « est » « semble être » « porte », « a » et « sont »
L'orthographe est correcte		X			Erreur dans l'orthographe de « bizarre »
La ponctuation dans la phrase est maîtrisée	X				Utilisation du point uniquement
Les majuscules sont utilisées correctement	X				
Il ne manque pas de noms, verbes ou adjectifs	X				
Il ne manque pas d'adverbes, prépositions ou conjonctions	X				
Les déterminants sont correctement utilisés	X				
Les pronoms sont correctement utilisés	X				
Le genre et le nombre des mots sont adaptés		X			Erreur d'accord pour « peau clair »

Il n'y a pas de redondance lexicale	X				
L'ordre des mots est correct et cohérent	X				
Total sur 23	17	5	1	0	

Tableau 17 : Grille d'analyse de la production de Louis

Louis a fait beaucoup d'erreurs pour un point uniquement : l'articulation entre les phrases. En effet, il a utilisé « et » entre quelques propositions uniquement, il n'y a aucune articulation entre les phrases.

Les points où Louis a fait quelques erreurs concernant l'orthographe : lexicale et d'accord en genre et en nombre. D'autres erreurs concernent la construction des phrases peu variée et le lexique qui présente des répétitions mais du vocabulaire tel que « louche » est aussi utilisé montrant une bonne utilisation du vocabulaire mis à sa disposition. Le plan de texte présente aussi quelques erreurs, les caractéristiques sont présentées du général aux détails, mais le visage est mentionné avant les vêtements puis détaillé ensuite. Cela ne donne pas une impression de plan de texte cohérent.

Tous les autres points ont été réussis : respect de la consigne, des caractéristiques du portrait, cohérence sémantique et syntaxique, pas d'oubli de mot, maîtrise de l'utilisation des déterminants et des pronoms, etc.

Ce texte est facilement compréhensible, il respecte toutes les caractéristiques du portrait et présente très peu d'erreurs. Toutefois, notons que Louis ayant de grosses difficultés à démarrer son travail, l'enseignante l'a aidé en lui posant quelques questions telles que : « Qui est le personnage ? » « Comment est-il ? ». Une fois ces questions posées, il a réussi à commencer son texte et à travailler seul. Ces questions ont donc pu influencer la maîtrise des caractéristiques du portrait car elles ont influencées la présence de l'ancrage, mais leur influence est faible sur l'ensemble du texte. En conclusion, cette production reste bien réussie avec de nombreux points positifs.

3.3.7 Mehdi

Mehdi a produit le texte suivant qui a été analysé dans le tableau 18 :

« Il a dents pointu. Son cheveux est frisés, brun. Les peau est un peu foncé. Son nez est pointu et long. Elle est laid. Elle a main pointu. Il a son mento poilu. Elle a ver de terre dans le chaussure. Son chapeau long et pointu. Elle son manteau et bleu foncé. Elle porte un panier.

Elle a chaussure bottines noir. Dans son panier il y a legumes et un corbeau. »

Texte dans son ensemble	Oui	Quelques erreurs	Beaucoup d'erreurs	Non	Analyse des difficultés
La consigne a été respectée	X				
L'écrit produit l'effet recherché		X			Le sujet décrit est mal défini, la sorcière n'est pas mentionnée.
Les caractéristiques du portrait sont respectées		X			Pas d'ancrage du sujet (peut être du au titre du travail dans le cahier)
Le vocabulaire et le registre de langue sont adaptés	X				
Le système des temps est cohérent	X				Tout est au présent
Relations entre les phrases					
Le plan de texte est présent et cohérent		X			Plan de texte très large. Ordre peu suivi (panier mentionné, puis repris plus tard)
Le texte est cohérent sémantiquement	X				
L'articulation entre les phrases et propositions est marquée			X		Utilisation de « et » entre quelques propositions
Le texte est cohérent syntaxiquement (article défini, pronoms)		X			Deux mentions du personnage par « il » au lieu de « elle »
La ponctuation entre les phrases est maîtrisée	X				
Phrases					
Les constructions de phrases sont variées		X			Structures « elle a/est ... » et « Ses ... sont ... » beaucoup répétées
Le lexique est adapté		X			lexique peu varié : « pointu » est répété 4 fois et « long » deux fois
La morphologie verbale est maîtrisée	X				Utilisation de « a » « est » et « porte »
L'orthographe est correcte		X			Le mot « mento » pour menton
La ponctuation dans la phrase est maîtrisée		X			Utilisation rare de la virgule (« frisés, bruns ») et manquante dans la dernière phase : « dans son panier il y a ... »
Les majuscules sont utilisées correctement	X				
Il ne manque pas de noms, verbes ou adjectifs			X		Deux verbes manquants « son chapeau long » et « son mento poilu »
Il ne manque pas d'adverbes, prépositions ou conjonctions	X				
Les déterminants sont correctement utilisés			X		5 déterminants manquants « il a dents pointu » ou « elle a main pointu »
Les pronoms sont correctement utilisés		X			« il » est utilisé pour « elle » dans deux phrases.
Le genre et le nombre des mots sont adaptés			X		5 erreurs de genres et nombres (déterminants inadaptés) et 5 erreurs

					d'accords
Il n'y a pas de redondance lexicale			X		« chaussure bottines noir » et « elle son manteau »
L'ordre des mots est correct et cohérent	X				
Total sur 23	8	9	5	0	

Tableau 18 : Grille d'analyse de la production de Mehdi

Les points les moins réussis dans ce texte sont l'articulation entre les phrases, l'oubli de verbes et de déterminants ainsi que des erreurs d'accords ou des déterminants dont le genre n'est pas le bon. Mehdi a aussi produit deux redondances lexicales.

Il a aussi rencontré quelques difficultés avec les caractéristiques du portrait, le sujet du portrait n'est pas ancré. Le plan de texte n'est pas vraiment précis, le panier est mentionné deux fois à plusieurs phrases d'intervalle. Il y aussi une erreur de pronom qui crée une incohérence syntaxique. La construction des phrases est peu variée, comme le lexique. En effet, « pointu » est utilisé quatre fois et « long » deux fois dans le texte. L'élève a fait une erreur d'orthographe lexicale et ne maîtrise pas parfaitement l'utilisation de la ponctuation dans la phrase.

Les points réussis concernent le respect de la consigne, la cohérence sémantique du texte, la ponctuation entre les phrases et l'utilisation des majuscules, la morphologie verbale et l'ordre des mots est cohérent.

Dans l'ensemble, ce texte présente de nombreuses erreurs, dont l'oubli de verbes, qui rendent la compréhension plus difficile. De plus, n'ayant pas de plan de texte précis et l'ancrage manquant, la lecture de ce texte donne l'impression d'une liste de phrases sans véritable lien entre elles. Le portrait est difficile à interpréter à partir de cette production.

3.3.8 Yanis

Voici le texte écrit par Yanis qui a été analysé (Tableau 19) :

« Elle a crochu et pointe.

une fille un yeux rouge et noir.

La sorcière a vieux et visage rond.

Le vêtements une robe et bleu.

Sa bottines noir.

Un sac orange et jaune.

La bottines dans les ver. un sac plein ver et un crobeau

un chapeau grand bleu.

la sorcière a mince et grand. »

<u>Texte dans son ensemble</u>	Oui	Quelques erreurs	Beaucoup d'erreurs	Non	Analyse des difficultés
La consigne a été respectée	X				
L'écrit produit l'effet recherché		X			Le sujet décrit est mal défini, la sorcière est mentionnée en cours de texte
Les caractéristiques du portrait sont respectées		X			Pas d'ancrage au début du texte
Le vocabulaire et le registre de langue sont adaptés	X				
Le système des temps est cohérent	X				Tout est au présent
<u>Relations entre les phrases</u>					
Le plan de texte est présent et cohérent		X			Plan de texte plutôt cohérent sauf la mention de vieux général séparé du reste. Va du détail vers le général
Le texte est cohérent sémantiquement	X				
L'articulation entre les phrases et propositions est marquée			X		Utilisation de « et » 6 fois dans le texte
Le texte est cohérent syntaxiquement (article défini, pronoms)		X			Mention d' « une fille » incohérent, on ne comprend pas quel est le référent
La ponctuation entre les phrases est maîtrisée	X				
<u>Phrases</u>					
Les constructions de phrases sont variées			X		Structure « elle a/est ... » et phrase non verbale type « un+nom+adjectif »
Le lexique est adapté		X			Plusieurs mots sont répétés : « noir », « bleu », « bottines » et « sac »
La morphologie verbale est maîtrisée		X			Utilisation de « a » et « est ». Erreur « une robe et bleu » et « la bottine et noire »
L'orthographe est correcte		X			Erreur pour « crobeau » et « pointe » pour « pointu »
La ponctuation dans la phrase est maîtrisée		X			Utilisation du point uniquement, manque d'une virgule pour « un chapeau grand bleu »
Les majuscules sont utilisées correctement		X			Oubli de plusieurs majuscules

Il ne manque pas de noms, verbes ou adjectifs			X		5 phrases sans verbes, oubli du nom dans la première phrase
Il ne manque pas d'adverbes, prépositions ou conjonctions		X			« un sac plein ver » manque « de »
Les déterminants sont correctement utilisés		X			Oubli d'un déterminant, deux déterminants inadaptés
Les pronoms sont correctement utilisés	X				
Le genre et le nombre des mots sont adaptés			X		Nombreuses erreurs d'accord « yeux rouge » « sorcière vieux » ...
Il n'y a pas de redondance lexicale			X		« Une fille les yeux rouges » « les vêtements une robe »
L'ordre des mots est correct et cohérent		X			« la bottines dans les ver » pour « les vers dans la bottine »
Total sur 23	6	12	5	0	

Tableau 19 : Grille d'analyse de la production de Yanis

Les points qui posent le plus de difficultés dans ce texte sont l'articulation entre les phrases qui est peu présente, la construction des phrases est très peu variée, l'oubli de nombreux verbes et d'un nom, des redondances lexicales et des erreurs d'accord.

Yanis a fait quelques erreurs concernant les caractéristiques du portrait car il n'y a pas d'ancrage du thème-titre, il y a aussi un plan de texte qui n'est pas vraiment précis, il va du détail au général excepté un élément. De plus, des répétitions de couleurs et de vêtements montrent qu'il a eu du mal à rassembler les éléments similaires pour avoir un texte plus cohérent. Yanis a produit une incohérence syntaxique avec la mention d'« une fille » sans aucune référence avant ou après qui explique à qui se réfère ce terme. Toutes les catégories concernant l'orthographe présentent quelques erreurs : morphologie verbale et orthographe lexicale. La ponctuation dans la phrase n'est pas complètement maîtrisée et des majuscules ont été oubliées. Des conjonctions et des déterminants ont été oubliés, il y a aussi des déterminants qui ne sont pas adaptés en genre et en nombre. Yanis a aussi produit une erreur concernant l'ordre des mots.

Les points réussis concernent le respect de la consigne, un registre de langue adapté ainsi qu'un système des temps cohérent et l'utilisation correcte des pronoms bien qu'il en ait utilisés peu dans le texte. Il faut aussi noter un texte cohérent sémantiquement et une ponctuation entre les phrases maîtrisée.

Dans l'ensemble, ce texte comporte de très nombreuses erreurs à tous les niveaux : syntaxique, orthographique et sémantique avec les redondances lexicales et les oublis de mots. Toutes ces erreurs rendent la compréhension du texte difficile et le personnage décrit est

difficile à imaginer. Les difficultés liées à la norme écrite sont si présentes qu'elles influencent la sémantique du texte qui devient difficile à interpréter.

3.4 Synthèse de l'analyse des productions : réussites et difficultés

A partir des tableaux d'analyse des productions de chaque élève et des observations faites dans la partie précédente (III.3.3), je vais maintenant faire une synthèse de l'analyse des productions. Je vais d'abord m'intéresser aux éléments qui sont bien réussis et ensuite à ce qui posent problème à l'ensemble des élèves.

Les tableaux d'analyse des portraits ont été regroupés ainsi (tableau 20) :

<u>Texte dans son ensemble</u>	Oui	Quelques erreurs	Beaucoup d'erreurs	Non
La consigne a été respectée	7	1	0	0
L'écrit produit l'effet recherché	2	6	0	0
Les caractéristiques du portrait sont respectées	3	5	0	0
Le vocabulaire et le registre de langue sont adaptés	8	0	0	0
Le système des temps est cohérent	8	0	0	0
<u>Relations entre les phrases</u>				
Le plan de texte est présent et cohérent	2	4	2	0
Le texte est cohérent sémantiquement	7	1	0	0
L'articulation entre les phrases est marquée	0	2	5	1
Le texte est cohérent syntaxiquement (article défini, pronoms)	5	3	0	0
La ponctuation entre les phrases est maîtrisée	6	2	0	0
<u>Phrases</u>				
Les constructions de phrases sont variées	1	3	3	1
Le lexique est adapté	2	5	1	0
La morphologie verbale est maîtrisée	5	3	0	0
L'orthographe est correcte	1	6	1	0
La ponctuation dans la phrase est maîtrisée	4	3	1	0
Les majuscules sont utilisées correctement	6	2	0	0
Il ne manque pas de noms, verbes ou adjectifs	3	2	3	0
Il ne manque pas d'adverbes, prépositions ou conjonctions	6	2	0	0
Les déterminants sont correctement utilisés	4	3	1	0
Les pronoms sont correctement utilisés	5	2	0	1
Le genre et le nombre des mots est adapté	0	5	3	0
Il n'y a pas de redondance lexicale	5	0	3	0
L'ordre des mots est correct et cohérent	7	1	0	0

Tableau 20 : Mise en commun des grilles d'analyse des huit participants

Ce tableau permet de voir que de nombreux points sont bien réussis. Pour le texte dans

son ensemble, les élèves ont bien respecté la consigne, ils ont aussi choisi un vocabulaire et un registre de langue adaptés ainsi qu'un système des temps cohérent : tous les textes ont été écrits au présent uniquement. Au niveau des relations entre les phrases, les textes produits sont cohérents sémantiquement et la ponctuation entre les phrases, avec l'utilisation du point essentiellement, est maîtrisée pour la plupart des élèves. La majorité des textes sont également cohérents syntaxiquement. Au niveau des phrases, la morphologie verbale est plutôt bien maîtrisée, toutefois la plupart des verbes utilisés sont très courants (« être » et « avoir » par exemple). Une majorité d'élèves utilise correctement les majuscules ainsi que les pronoms. Très peu de textes montrent des oublis d'adverbes, de prépositions et de conjonctions. Enfin, l'ordre des mots ne pose pas de problème particulier sauf pour un élève.

Les éléments qui posent quelques problèmes peuvent se détailler en trois catégories : d'abord le respect des caractéristiques du portrait, ensuite le choix du lexique et enfin des difficultés liées à l'orthographe.

Le respect des caractéristiques du portrait a été difficile pour l'ensemble des élèves. Aucun d'entre eux n'a respecté totalement à la fois, les différentes caractéristiques du portrait et la mise en place d'un plan de texte cohérent. Généralement, l'ancrage a été oublié dans les écrits des élèves. Toutefois, un titre a été donné au travail dans le cahier : « Le portrait : La sorcière » qui peut justifier que certains élèves aient oublié de préciser qui est le personnage décrit par ancrage du thème-titre. Les plans de texte ne sont pas vraiment présents dans la plupart des textes. Les élèves ont tendance à mentionner des idées puis à les reprendre ensuite sans aucun lien. Beaucoup de textes ressemblent plutôt à des listes d'éléments sans ordre apparent.

Le choix du lexique a fait l'objet de quelques difficultés : cinq textes sur les sept présentent des répétitions de vocabulaire. Cela peut s'expliquer de deux manières : d'une part, les élèves malgré la fiche de vocabulaire et l'utilisation possible du dictionnaire préfèrent l'utilisation de termes connus et font donc des répétitions à cause d'un manque de termes possibles à leur disposition, mais l'utilisation de termes tels que « haillons » montrent que les outils sont tout de même utilisés. D'autre part, les répétitions peuvent aussi être liées au fait de ne pas avoir un texte très ordonné. Les éléments répétés auraient pu être liés dans une même phrase pour éviter la répétition, ce processus semble difficile pour les élèves. L'oubli assez fréquent de noms, verbes ou adjectifs dans les textes peut aussi révéler un manque de vocabulaire : lorsque le vocabulaire est manquant, il n'est pas remplacé mais omis. Ainsi, la remarque faite après l'analyse des exercices est confirmée. Les élèves ont tendance à répéter

un vocabulaire simple et courant. Néanmoins, ils utilisent les outils à leurs dispositions, cela donne donc des textes mêlant répétitions de vocabulaire connu et utilisation de mots plus complexes issus de la fiche de vocabulaire.

Les difficultés concernant l'orthographe sont assez nombreuses. L'orthographe lexicale présente quelques erreurs chez tous les élèves sauf Hannan. La fiche de vocabulaire a été utilisée, l'utilisation de termes tels que « haillons » le prouve, mais l'utilisation de cet outil reste incomplète. En effet, trois élèves ont écrit « bizarre » alors que ce mot était dans la fiche de vocabulaire. De même pour « mento », « châtin », « yeus » et « poitue », tous ces mots étaient proposés dans la fiche de vocabulaire. Je suppose que les mots que les élèves pensent connaître ne sont pas vérifiés à l'aide des outils à disposition. La fiche de vocabulaire n'a été utilisée que pour chercher un vocabulaire inconnu. Le genre et le nombre des mots a fait l'objet de très nombreuses erreurs pour tous les élèves. Ainsi, l'accord des mots pose problème ainsi que pour quelques élèves le choix du genre des noms ou des déterminants. Néanmoins, il ne faut pas oublier que l'accord en genre et en nombre est un point d'orthographe problématique chez les sourds comme chez les entendants. Une étude comparative serait nécessaire pour savoir si les élèves ont fait plus d'erreurs sur ce point que le feraient des élèves entendants d'âge et/ou de niveau équivalent. L'utilisation des déterminants pose elle aussi problème à la moitié des élèves. Cela se manifeste par l'omission de certains déterminants et plus rarement par l'ajout d'un déterminant superflu dans le texte.

Les deux points qui posent le plus de difficultés sont l'articulation entre les phrases et propositions et la construction de phrases variées. L'articulation entre les propositions se manifeste grâce à l'utilisation d'un seul mot : « et ». Il n'y a aucune articulation entre les phrases sauf pour Jalil. Cependant, l'adverbe utilisé (« pourtant ») n'est pas utilisé correctement sémantiquement. Les constructions de phrases sont généralement les mêmes pour tous les élèves. Ce sont des phrases du type « sujet+verbe « être »+adjectif » ou « sujet+verbe « avoir »+groupe nominal ». Quelques phrases utilisant des verbes différents ou une structure différente sont utilisées mais cela est rare. Le manque d'articulation entre les phrases, les phrases dont les constructions ne varient pas ainsi que les difficultés d'utilisation des caractéristiques du portrait montrent une réelle difficulté avec la production de texte comme une unité homogène. En effet, les élèves écrivent des phrases mais ne les relient pas forcément entre elles. Leurs productions s'apparentent plutôt à des listes qu'à des textes. D'ailleurs, cinq d'entre eux passent à la ligne à la fin de chaque phrase. Cela montre graphiquement que le lien entre les phrases n'est pas fait. Le travail d'écriture qui est fait en

classe peut expliquer ces difficultés avec l'unité textuelle. En effet, la production de texte est rarement demandée aux élèves, ils ont plus souvent à rédiger des phrases seules pour répondre à des questions ou décrire succinctement une image par exemple. De plus, même lorsque les productions d'écrit sont des textes, la correction se focalise sur l'orthographe et les erreurs de syntaxe. De cette façon, le fait que l'écrit présente une unité en tant que texte est peu travaillé et les élèves ne le maîtrisent donc pas. Ainsi, les difficultés sur les caractéristiques du portrait ne peuvent pas être résolues en travaillant celle-ci directement. Un travail sur l'unité textuelle semble nécessaire pour ensuite pouvoir arriver à détailler les caractéristiques d'un texte tel que le portrait. Pour travailler sur l'unité textuelle, il semble nécessaire de laisser momentanément de côté toutes les préoccupations liées à l'orthographe pour s'intéresser plus précisément au sens et aux liens entre les phrases.

3.5 Comparaisons des deux groupes de dictées à l'adulte

Précédemment (III.2.2), j'ai montré que durant la dictée à l'adulte les deux groupes ont été guidés soit de manière à influencer la production et obtenir des phrases en français normé, soit en prenant en notes leurs productions directement. Les textes produits sont donc très différents. Je vais maintenant m'intéresser à l'éventuel l'impact de ce travail sur les productions individuelles, c'est à dire, savoir si le groupe le plus guidé a produit des textes respectant mieux les caractéristiques du portrait ou non.

Le groupe le plus guidé est composé de Leïla, Louis et Julie. Or, si Louis et Julie ont bien utilisé les opérations de la description mais ont eu quelques difficultés avec le plan de texte, Leïla a eu des difficultés avec les deux. Elle n'a pas correctement utilisé l'opération d'ancrage du thème-titre et le plan de texte n'est pas clair. Julie a correctement utilisé les opérations de la description mais son plan de texte n'est pas très précis, tout comme celui de Louis. Ainsi, au sein d'un même groupe, les productions sont hétérogènes concernant les caractéristiques du portrait.

Le groupe le moins guidé est composé de Hannan, Jalil, Mehdi et Yanis. Dans ce groupe, Jalil a bien utilisé les opérations mais a produit un plan de texte imprécis. Au contraire, Hannan a produit un plan de texte correct mais ne maîtrise pas les opérations du portrait : la sous-thématisation est absente de son texte. Pour Yanis et Mehdi, il y a quelques difficultés pour les opérations comme pour le plan de texte.

Ainsi, les productions individuelles ne reflètent pas la façon dont le travail en groupe de dictée à l'adulte a été mené. En effet, les difficultés concernant les caractéristiques de la

description sont présentes chez tous les élèves. Je pense donc que la dictée à l'adulte pratiquée une seule fois n'est pas suffisante pour avoir un impact dans les productions individuelles des élèves. Néanmoins, elle présente des avantages pour travailler les compétences textuelles des élèves car certaines difficultés sont mises de côté. De cette façon, la dictée à l'adulte semble être un outil possible pour améliorer les compétences textuelles des élèves et ainsi améliorer leurs écrits. Elle permet d'ailleurs de dépasser les erreurs orthographiques fréquentes des élèves pour se concentrer sur le texte et le sens. Sachant qu'une seule séance est insuffisante, il serait intéressant d'étudier l'impact de l'utilisation de dictées à l'adulte régulières en classe sur les productions des élèves.

3.6 Propositions de profils des productions écrites

A partir des observations faites précédemment, je vais donc proposer deux profils regroupant les productions des élèves. Le premier profil présente les élèves ayant des textes facilement interprétables. Leurs erreurs sont principalement orthographiques et liées à la maîtrise de l'unité textuelle. Le second profil concerne les élèves ayant des textes difficiles à interpréter. Leurs erreurs sont très nombreuses et gênent la compréhension. Je présenterai séparément Julie car elle se situe à la frontière de ces deux profils.

La répartition dans les profils ne peut pas s'expliquer par l'âge, le niveau scolaire ou le type de surdité (voir II.1.2). En effet, Hannan, Alison et Yanis ont tous les trois 10 ans et ne sont pas dans les mêmes profils. De même, Leïla, Mehdi et Yanis suivent tous un niveau CE1-CE2 en français et se situent dans les deux profils. Enfin, Leïla et Mehdi sont sourds profonds avec un implant cochléaire et Alison et Yanis sont sourds profonds avec un appareillage type « tour d'oreille ». Ils sont répartis dans les deux profils sans liens avec leurs surdités. Les difficultés varient donc selon les élèves.

3.6.1 Les productions sont aisément interprétables

Ce profil comprend Leïla, Alison, Jalil et Louis. En effet, leurs textes sont faciles à interpréter. Dans leurs productions, il ne manque presque pas de mots (un nom pour Jalil et un déterminant pour Alison), la ponctuation et l'utilisation des majuscules dans le texte ne posent pas de problème important, les pronoms sont correctement utilisés et il n'y a pas de redondance lexicale.

Les difficultés rencontrées par les élèves dans la production de leurs textes sont liées à l'orthographe principalement : orthographe lexicale et accords en genre et en nombre. Les

phrases sont dans l'ensemble correctes syntaxiquement mais elles sont peu variées au niveau de la structure et du lexique. Ainsi, ils produisent des phrases correctes sémantiquement, avec peu d'erreurs syntaxiques mais des erreurs d'orthographe. Néanmoins, les erreurs d'orthographe ne sont pas très nombreuses et devraient être comparées avec des productions d'endants de niveau équivalent pour pouvoir évaluer l'importance des difficultés des élèves de ce profil.

Bien que le texte soit facile à interpréter, la difficulté à rédiger un texte reste présente pour ces élèves qui n'ont pas ou peu articulé les propositions et les phrases entre elles. Ils ont aussi eu des difficultés à respecter les caractéristiques de la description. Leurs textes ont tendance à être une liste de phrases simples plutôt qu'un texte organisé présentant un personnage.

Pour ce profil, le travail qu'il est possible de proposer pour améliorer leurs productions est principalement un travail des compétences textuelles. Cela peut être envisagé avec l'utilisation de la dictée à l'adulte. De plus, le travail d'écriture de texte pourrait aider les élèves à développer des phrases plus complexes et variées. Des révisions sur l'orthographe peuvent être aussi organisées. Cependant, les productions des élèves montrent qu'ils connaissent la plupart des règles mais ils ne les appliquent pas systématiquement, les erreurs relèvent donc plus d'erreurs d'inattention que de méconnaissances des règles.

3.6.2 Les productions sont difficiles à interpréter

Ce profil correspond à Hannan, Mehdi et Yanis. Leurs productions présentent de nombreuses erreurs et rendent le texte difficile à comprendre. Les erreurs citées dans le profil précédent concernant l'orthographe et la difficulté à produire un texte sont aussi présentes dans ce groupe. A ces difficultés s'ajoutent quelques incohérences syntaxiques (présentes dans le texte de Mehdi et celui de Yanis), un lexique peu varié particulièrement pour Hannan, des difficultés concernant la ponctuation dans la phrase, de nombreuses omissions de noms, verbes et adjectifs ainsi que de prépositions. L'utilisation des déterminants et des pronoms n'est pas maîtrisée. Il y a aussi des redondances lexicales.

Dans ce groupe, on peut voir que de nombreux points dans la phrase posent problème et influencent donc la compréhension. De plus, la production d'un texte en tant qu'unité homogène est elle aussi difficile. Toutefois, il semble nécessaire d'envisager d'abord un travail sur la phrase pour ensuite pouvoir accéder au texte. Tout comme pour le profil précédent, la dictée à l'adulte peut être un moyen de travailler le texte en évitant de nombreuses difficultés

rencontrées à l'écrit. Notons que l'utilisation de la LSF pour les élèves étant à l'aise dans cette modalité orale (voir II.1.2) peut aussi faciliter les productions. Dans le cas de la dictée à l'adulte avec des élèves présentant ce profil, il faudra se baser sur le sens et sur l'unité textuelle pour élaborer des phrases construites dans un français normé. Bien que la dictée à l'adulte semble intéressante, elle n'est pas suffisante et un travail en grammaire, syntaxe et orthographe sur la phrase semble aussi nécessaire pour ce type de profil.

3.6.3 Le cas de Julie

Le cas de Julie est présenté à part car son texte peut se découper en deux parties correspondant chacune à un profil différent. En effet, le début de son texte correspond au premier profil : un texte aisément interprétable. Comme pour les autres textes du profil, le début du texte de Julie présente des erreurs d'orthographe et peu d'articulation entre les phrases. Ensuite, les deux dernières phrases du textes correspondent plutôt au deuxième profil : de nombreuses erreurs rendent ces phrases difficiles à interpréter. Il y a présence de redondances lexicales et l'oubli d'un verbe ainsi que des erreurs d'accords et de morphologie verbale.

Pour elle, le travail sur la phrase semble encore nécessaire pour pouvoir arriver à produire des textes et aussi à en produire des plus longs car son texte est parmi les productions les plus courtes. Il ne faut pas non plus oublier que Julie fait partie des plus jeunes participants ce qui peut expliquer une maîtrise encore incomplète de l'écrit.

Deux explications semblent possible pour expliquer sa production difficile à placer dans un profil. D'une part, il est possible qu'elle connaisse les règles d'orthographe, de grammaire et de syntaxe mais que la réflexion et toutes les opérations qui sont nécessaires à la production d'écrit soient très difficiles pour elle. Ainsi, à la fin de son texte, elle n'arrive plus à tout coordonner et passe du premier profil au second. D'autre part, dans le début de son texte, elle utilise des phrases simples. Ainsi, il est possible qu'elle utilise des phrases stéréotypées dans le début de son texte, qui semble la faire correspondre au premier profil. Ensuite, prenant confiance au cours de la rédaction de son texte, elle essaye de produire ses propres phrases et elle rejoint les productions du second profil. Cette hypothèse voudrait dire que Julie connaît les mots mais pas toutes les règles permettant de rédiger des phrases et des textes. Elle connaît toutefois quelques phrases stéréotypées qui sont souvent utilisées en classe car elles permettent de répondre à des questions simples lors du travail sur la lecture par exemple. Ces phrases sont du type : « Nom ou pronom sujet+verbe avoir+complément ». L'utilisation de

ces phrases est faite en début de texte, c'est une stratégie d'écriture lui permettant de respecter facilement la norme écrite. Cependant, elles ne lui permettent pas d'exprimer tout ce qu'elle voudrait, ainsi elle produit ses propres phrases et on obtient des phrases agrammaticales avec de nombreuses erreurs.

Cette analyse du texte de Julie permet de réfléchir sur les productions des élèves correspondant au premier profil. En effet, Alison particulièrement, mais aussi Louis et Leïla ont utilisé des structures de phrases simples et répétées. Ainsi, ces élèves utilisent aussi la stratégie de Julie consistant à utiliser des structures de phrases stéréotypées pour produire un texte en français standard. Il faut, d'ailleurs, remarquer qu'Alison a fait deux erreurs de déterminants et une de pronom. Ces erreurs peuvent révéler pour Alison un cas plus proche de celui de Julie que des autres élèves du premier profil. Elle utilise des phrases stéréotypées qui masquent son manque de compétence en production de phrases. Chez Alison, la stratégie est plus développée que chez Julie car cela ne transparaît quasiment pas. Cette hypothèse d'une stratégie de production d'écrit ne s'applique pas à toutes les productions : Jalil correspond au premier profil et il a utilisé des structures de phrases variées. Pour lui, cette stratégie n'est pas nécessaire car il maîtrise suffisamment la langue écrite. On peut aussi remarquer que les élèves du deuxième profil ont tendance à utiliser des structures de phrases stéréotypées, mais dans leurs cas, ils produisent encore beaucoup d'erreurs et ils n'arrivent pas à utiliser cette stratégie avec succès.

Conclusion

Cette étude a permis de montrer que les apprenants sourds maîtrisent difficilement la production de textes en tant qu'unité homogène. En effet, les huit participants à cette étude ont produit des textes avec une articulation entre les phrases assez faible et peu d'organisation. Ces difficultés peuvent être expliquées par les travaux d'écriture organisés en classe : plus fréquemment des phrases isolées que des textes. La dictée à l'adulte qui semblait pouvoir être un outil utile pour travailler les compétences textuelles des élèves ne s'est pas révélée efficace au cours d'une seule séance. Des études ultérieures semblent nécessaires pour montrer si la dictée à l'adulte peut apporter un bénéfice dans l'enseignement de l'écrit auprès des élèves sourds.

En plus des difficultés concernant l'unité textuelle, l'analyse des textes produits par les élèves présente, comme dans les études précédentes (voir I.1.), de nombreuses difficultés à tous les niveaux de la production écrite. Les productions des élèves ont pu être classées en

deux profils : des textes facilement interprétables avec quelques erreurs orthographiques et des textes difficiles à interpréter en raison de très nombreuses erreurs syntaxiques et orthographiques. Notons que la répartition des élèves dans les profils ne peut pas s'anticiper. En effet, le type de surdité, l'appareillage (implant ou contour d'oreilles), l'âge ou le niveau scolaire : aucun de ces paramètres n'expliquent les profils des élèves. Il y a des sourds profonds dans les deux profils, de même pour la répartition des élèves implantés, etc. Ces données sont résumées dans les tableaux 21 à 23 ci-dessous. Les productions des élèves du second profil présentent de nombreuses erreurs caractéristiques de l'hypothèse d'une langue sourde : redondance lexicale, oubli de mots et difficulté avec les pronoms et les déterminants. De leur côté, les élèves ayant produit des textes faciles à interpréter n'ont pas fait, dans l'ensemble, d'erreurs caractéristiques. Il serait donc intéressant de comparer leurs productions avec celles d'entendants d'âge et/ou de niveau équivalent. Cette étude comparative permettrait d'évaluer si les sourds présentent un retard par rapport à leurs pairs entendants quand leurs productions ne présentent pas les caractéristiques des langues sourdes.

Type de surdité	Moins de difficulté	Plus de difficulté
Surdité moyenne		Hannan
Surdité moyenne/sévère	Louis, Jalil	Julie
Surdité profonde (implantés)	Leila	Mehdi
Surdité profonde	Alison	Yanis

Tableau 21 : Rapport type de surdité / production écrite

Niveau scolaire en français	Moins de difficulté	Plus de difficulté
CP		Hannan
CE1	Louis	Julie
CE1-CE2	Leila	Mehdi, Yanis
CM1	Jalil, Alison	

Tableau 22 : Rapport niveau de français / production écrite

Age	Moins de difficulté	Plus de difficulté
8 ans	Louis	Julie
9 ans		Mehdi
10 ans	Alison	Hannan, Yanis
11 ans	Leila	
12 ans	Jalil	

Tableau 23 : Rapport âge / production écrite

Grâce aux résultats de cette étude, une réflexion sur l'enseignement aux élèves sourds peut être envisagée. En effet, la production de textes posant problème aux élèves sourds, elle doit faire l'objet d'un travail spécifique et adapté. Pour cela, il semble nécessaire de se concentrer sur le texte lui-même et laisser de côté, momentanément, les problèmes d'orthographe. La dictée à l'adulte est un outil possible pour ce travail. Les difficultés des élèves concernent aussi d'autres aspects de l'écriture : syntaxe et grammaire principalement. Ces difficultés impliquent qu'il faut adapter l'enseignement en les prenant en compte. De plus, l'élaboration de deux profils parmi les productions des élèves montre que l'adaptation ne doit pas être la même pour tous. Un enseignement différencié selon les élèves devrait être mis en place.

D'autre part, bien que les productions écrites analysées ici soient les premiers jets des élèves, j'ai remarqué, lorsque j'étais dans la classe, que la relecture et la correction de leurs productions est problématique. L'enseignante annote les textes et les élèves doivent les corriger. Or, les annotations ne sont pas assez explicites car les élèves ne parviennent pas toujours à corriger leurs travaux. Définir explicitement ce qui est attendu par l'enseignante pourrait aider à résoudre cette difficulté. Ensuite, à partir d'objectifs clairement définis, un apprentissage du travail de relecture et de correction est lui aussi nécessaire. La mise en place de ce travail est une possibilité d'adaptation de l'enseignement aux besoins des élèves.

Bibliographie

Adam, J. (1993). *La Description* (1er éd.). Paris: Presses universitaires de France.

Adam, J. (2005). *Les textes : types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue* (2 éd.). Paris: Armand Colin.

Adam, J. (2006). *La linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle du discours*. Paris: Armand Colin.

Adam, J., & Petitjean, A. (1989). *Le texte descriptif : poésie historique et linguistique textuelle avec des travaux d'application et leurs corrigés* Paris: Nathan.

Alegria, J., & Leybaert, J. (2005). Le langage par les yeux chez l'enfant sourd : lecture, lecture labiale et langage parlé complété. *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : les signes, l'oral, l'écrit* (p. 213-252). Marseille: Solal.

Burgat, S., & Tarabbo, A. (2003). La leçon de... dictée à l'adulte. *Connaissances Surdités, revue trimestrielle d'ACFOS*, (5), 30-31.

Charrow, V. (1974). A Psycholinguistic Analysis of "Deaf English". Présenté au Annual Meeting of the American Psychological Association 82nd, New Orleans.

Retrouvé le 17 mars 2011, de

http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED099889&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED099889

David, J. (1991). La dictée à l'adulte ou comment de jeunes enfants oralisent l'écrit. *Études de linguistique appliquée*, (81), 7-19.

De Jaucourt, L. (1779). Description, (Belles-Lettres). Dans *Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* (Vol. 1-35, Vol. 10, p. 799). Neufchâtel: Société Typographique.

Retrouvé le 16 mars 2011, de <http://www.archive.org/details/encyclopedieoud10soci>

Delalandre, B. (2006). *Sorcières et Cie*. Paris: Larousse.

Dubuisson, C., & Daigle, D. (1998). Que peut-on conclure des recherches portant sur l'écriture ? Dans *Lecture, écriture et surdité* (p. 131-151). Montréal: Editions Logiques.

Dubuisson, C., & Nadeau, M. (1994). Analyse de la performance en français écrit des apprenants sourds oralistes et gestuels. *Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée*, 16(1), 79-91.

Garcia, B., & Perini, M. (2010). Normes en jeu et jeu des normes dans les deux langues en présence chez les sourds locuteurs de la Langue des Signes Française. *Langage et société*, (131), 75-93.

Hamon, P. (1981). *Introduction à l'analyse du descriptif*. Paris: Hachette.

Groupe EVA (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire : des fiches pour faire la classe : cycles II et III*. Paris: Hachette.

Inspection Éducation Nationale Adaptation Scolaire et scolarisation des élèves Handicapés du Tarn et Garonne. (2009). Définition et mission AVS. *Inspection Éducation Nationale ASH 82*. Retrouvé le 21 mars 2011, de <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/ash82/spip.php?article32>

Laurent, M., & Laurent, C. (2003). Première initiation, en classe, au processus de grammaticalisation, avec « le panneau des catégories de mots ». *Babylonia*, (2).

Retrouvé le 26 mars 2011 de

<http://une.education.pour.demain.assoc.pagespro-orange.fr/articlesapfond/lecture/laurentb.htm>

Lepot-Froment, C. (1996). La conquête d'une langue orale et écrite. *L'enfant sourd : communication et langage* (p. 83-164). Bruxelles: De Boeck Université.

Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche. (2003). Décret n° 2003-484 du 6 juin 2003 fixant les conditions de recrutement et d'emploi des assistants d'éducation. *Journal Officiel de la République Française*, (131). Retrouvé le 21 mars 2011, de http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=7E4AE769D537158F3958AFD5DC701322.tpdjo04v_1?cidTexte=JORFTEXT000000412591&dateTexte=20110321

Ministère de l'Éducation Nationale. (2008). Programme de l'école maternelle - petite section, moyenne section, grande section. *Bulletin Officiel de l'enseignement scolaire*, (hors série 3 du 19 juin 2008).

Retrouvé le 29 mars 2011 de

http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm

Ministère de l'Éducation Nationale. (2002). Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré. *Bulletin Officiel de l'enseignement scolaire*, (19 du 9 mai 2002). Retrouvé le 1 avril 2011 de

<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020409/MENE0201158C.htm>

Nadeau, N., & Machabée, E. (1998). Dans quelle mesure les erreurs des sourds sont-elles comparables à celles des entendants ? Dans *Lecture, écriture et surdité* (p. 169-196). Montréal: Éditions Logique.

Robert, J. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* (2 éd.). Paris: Éditions Ophry.

Thévenaz-Christen, T. (2004). La dictée à l'adulte ou à un médiateur « expert » : Une puissante machine pour entrer dans l'écrit et produire un genre de texte. FPSE, Genève.

Retrouvé le 30 mars 2011 de

<http://fapsesrvnt2.unige.ch/Fapse/grafe.nsf/7325898d76f2e5a941256ccc0032cd1b/fafc52f4c9827d2dc125711f004e5df4?OpenDocument>

Transler, A. (2005). La production écrite de l'enfant sourd, résultat d'apprentissages explicites et implicites. *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : les signes, l'oral, l'écrit* (p. 213-252). Marseille: Solal.

Vincent-Durroux, L. (2009). Deaf Languages: Does the Hypothesis Still Apply? *Corela*, 7(2).

Retrouvé le 17 mars 2011, de <http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=185#biblio>

Table des matières

Sommaire.....	4
Introduction	5
I. Partie théorique	6
1. Les difficultés des sourds face à l'écrit.....	6
1.1 Une première approche : Un retard face aux entendants.....	6
1.2 Une seconde approche : L'hypothèse d'une langue sourde.....	8
1.2.1 Le Deaf English.....	8
1.2.2 Des erreurs spécifiques en langue française.....	9
1.2.3 Remise en question des langues sourdes.....	10
1.3 Explication des erreurs spécifiques des sourds.....	11
2. Un écrit spécifique : la description	12
2.1 Origines de la description.....	12
2.2 Une unité fortement critiquée.....	13
2.2.1 Une définition imparfaite du monde.....	13
2.2.2 Une tentative de copie du monde irréalisable.....	13
2.2.3 Une unité sans ordre.....	14
2.3 Les classifications de la description	14
2.3.1 Les premières classifications	14
2.3.2 Évolution vers une réduction du nombre de catégories	15
2.4 Une approche unifiée de la description.....	15
2.4.1 Une première théorisation : l'étude du système démarcatif et signalétique.....	15
2.4.2 Approche textuelle : prototype de la séquence descriptive.....	16
2.4.3 Les opérations de base de la description	16
2.4.3.1 Ancrage.....	17
2.4.3.2 Aspectualisation	17
2.4.3.3 Mise en relation	18
2.4.3.4 Sous-thématisation.....	18
2.4.4 Les plans de textes.....	18
II. Partie méthodologique :.....	19
1. Présentation.....	19
1.1 Présentation de la classe.....	19
1.2 Présentation des participants.....	20
1.3 Présentation de l'enseignante.....	21
2. Recueil des données.....	22
2.1 Étude de portraits.....	23
2.2 Exercices individuels.....	24

2.3	Écriture d'un portrait dicté à l'adulte	24
2.3.1	La dictée à l'adulte.....	24
2.3.2	Séance mise en place dans la classe.....	26
2.4	Écrits individuels.....	27
III.	Partie observation et analyse :	27
1.	Les exercices.....	28
2.	La dictée à l'adulte.....	31
2.1	Élaboration d'une grille d'analyse du portrait.....	31
2.2	Analyse des productions de chaque groupe	32
2.2.1	Groupe « Sorcière ».....	32
2.2.2	Groupe « Sorcier ».....	34
2.3	Comparaison des productions des deux groupes.....	35
3.	Les écrits individuels.....	36
3.1	Reprise de la grille d'analyse du portrait.....	36
3.2	Élaboration d'une grille d'analyse pour évaluer les productions écrites.....	36
3.3	Analyse des productions individuelles.....	39
3.3.1	Alison.....	39
3.3.2	Hannan.....	42
3.3.3	Jalil.....	44
3.3.4	Julie.....	46
3.3.5	Leïla.....	48
3.3.6	Louis.....	50
3.3.7	Mehdi.....	52
3.3.8	Yanis.....	54
3.4	Synthèse de l'analyse des productions : réussites et difficultés.....	57
3.5	Comparaisons des deux groupes de dictées à l'adulte.....	60
3.6	Propositions de profils des productions écrites.....	61
3.6.1	Les productions sont aisément interprétables.....	61
3.6.2	Les productions sont difficiles à interpréter.....	62
3.6.3	Le cas de Julie.....	63
	Conclusion.....	64
	Bibliographie.....	67
	Table des matières.....	71

(Les annexes sont présentées dans un second volume)

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

GREUET MARION

3165/2011

